

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Zjišťování motivace žáků a studentů

Diplomová práce

Autor: Markéta Kůsová

Studijní obory: Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ

Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň ZŠ

Vedoucí diplomové práce: prof. PhDr. František Man, CSc.

České Budějovice, duben 2010

University of South Bohemia in České Budějovice

Pedagogical faculty

Department of pedagogy a psychology

Finding of students' motivation

Disertation

Author: Markéta Kůsová

Study programme: Teaching for primary school – English, German

Supervisor: prof. PhDr. František Man, CSc.

České Budějovice, April 2010

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných ... fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

8. března 2010

Markéta Kůsová

Osnova

0. Abstrakt	5
0. Abstract	6
1. Vymezení pojmů frekventovaných v tematice motivace ve škole	7
2. Zkoumání motivace ve vyučování v minulosti	37
3. Motivační přesvědčení specifické pro doménu versus motivační přesvědčení specifické pro situaci	38
4. Konstrukce a vývoj On-line motivačního dotazníku	40
4. 1. První část dotazníku	41
4. 2. Druhá část dotazníku	42
5. On-line motivační dotazník – konstrukce, validita a psychometrické charakteristiky	45
5. 1. Logická analýza dotazníku	47
5. 2. Vnitřní struktura On-line motivačního dotazníku	52
5. 3. Hodnotící část On-line motivačního dotazníku	53
5. 4. Přisuzovací část On-line motivačního dotazníku	58
5. 5. Reliabilita On-line motivačního dotazníku	64
5. 6. Konvergentní validita	66
5. 7. Prediktivní validita	66
5. 8. Zprostředkovatelská role hodnocení	67
5. 9. Rozdíly v pohlaví	69
6. Seznam použité literatury	72
7. Příloha (On-line motivační dotazník)	

0. ABSTRAKT

Pro práci jsou charakteristické dvě volně na sebe navazující části. V první části jsou vymezeny frekventované pojmy často užívané v tematice motivace ve škole. V druhé části práce, v opoře o Boekaertsovou, jsou uvedeny vývoj a charakteristiky jejího On-line motivačního dotazníku. Souhlasíme s Boekaertsovou, že nejlepší způsob, jak zaznamenat pocity žáků, je dát jim důvěrně známé učební aktivity a požádat je, aby podali informace o svém poznání a pocitech během učebního úkolu. Studie podporují závěr, že On-line motivační dotazník je metoda odběrů vzorků, která může spolehlivě zachytit poznávání a pocity žáků ve vztahu ke specifickým učebním úkolům bez toho, aby je vyrušovala v jejich pozornosti při úkolu. Jako takový může tento dotazník otevřít nové způsoby studia motivace ve školní třídě. Dotazník také může hrát významnou roli v získávání informací o různých důvodech, proč nejsou žáci ochotni investovat úsilí do daného úkolu ve třídě. Kromě toho může On-line motivační dotazník poskytnout cennou informaci o vlivech, které působí na pocity žáků, jejich zapojení se do úkolu a na celkovou duševní pohodu ve třídě. Ve shodě se zadáním, česká verze On-line motivačního dotazníku je připravena pro empirické ověřování v našich podmínkách.

0. ABSTRACT

This dissertation includes two parts. In the first part, terms that are frequently used in the subject of motivation at school, are specified. In the second part of this dissertation the development and characteristics of the On-line motivation questionnaire by Boekaerts are introduced. We agree with Boekaerts that the best way, how to establish the feelings of students, is to give them familiar activities and ask them to give information about their cognitions and feelings during their work on the task. The studies support the conclusion that the On-line motivation questionnaire is an experience-sampling method that can reliably find out students' cognitions and feelings in relation to specific learning task, without disturbing the student's attention to the task. The On-line motivation questionnaire can open new ways how to study motivation in the classroom. This questionnaire can play a significant role in gaining information about the various reasons, why the students do not want to invest effort to the task in the classroom. The On-line motivation questionnaire can also provide information about the effects that influence the student's feelings, their engagement in the task and wellbeing in the classroom. According to submission, the czech version of the On-line motivation questionnaire is ready for testing in our conditions

1. VYMEZENÍ POJMŮ FREKVENTOVANÝCH V TEMATICE MOTIVACE VE ŠKOLE

SEBEDŮVĚRA A VÍRA VE VLASTNÍ SCHOPNOSTI

Schopnost motivovat sebe a druhé může rozhodnout o úspěchu či neúspěchu žáků. Každý má vnitřní předpoklady k tomu, aby získal schopnost motivovat se k akci. Děti, které se dokážou samy motivovat, očekávají, že budou úspěšné a nečiní jim potíže stanovit si vlastní vysoké cíle. Naproti tomu žák, který toto nedokáže, očekává pouze omezený úspěch a stanovuje si své cíle na spodní hranici úspěšnosti a to tak, aby se nemusel vyrovnávat s nepřiměřenými překážkami. Takže žák, který si o sobě myslí, že je průměrný, bude vědomě nebo podvědomě směřovat své úsilí k prostřednosti, i když by jeho intelektuální potenciál a schopnosti měly na lepší známky a výkony.

„Ten, kdo přemýšlí o tom, co bude dělat, jestliže prohraje, ten již prohrál.“ Toto je osvědčené pravidlo z prostředí boxerů a platí to i pro školu. Poukazuje to na zrádné zasévání pochybností. Říká se, že kdo seje pochybnosti, sklídí neúspěch. Kdo pochybuje, podává prst negativním myšlenkám a vzniká riziko, že si velmi rychle zablokuje nejen celou ruku, ale celou svou osobnost. Čistě racionální otázka „Co budu dělat, pokud to nevyjde?“ vede často k emoční nejistotě.

Výzkumy ukázaly, že pokud mají žáci z nějakého problému obavy, dokážou pak tento problém méně rozebrat a specifikovat. Problém je tím pádem hůře definován a proto je i těžší najít vhodná řešení. Je zde potom nižší úroveň konkrétnosti, což snižuje možnosti řešení problémů a prvotní obavy vedou ještě k posilování obav a žáci se tak ocitají v bludném kruhu. Tyto obavy pak i redukují představivost a uvědomění si souvislostí, které mají s daným problémem co do činění. Nízkou konkrétnost představ můžou pak žáci vnímat jako ohrožující.

Obavy významně ovlivňují sebedůvěru, která se snižuje, a také způsobují malou vnímanou kontrolu v řešení daných problémů. Úzkostné obavy nesouvisí přímo se schopností řešit problém, ale spíše s realizací řešení tohoto problému.

Pokud se obavy nepříznivě rozvinou, může dojít až k tzv. katastrofickým obavám, které potom ústí v naučenou bezmocnost. Závisí především na sebedůvěře, protože pokud si žák

přestane věřit, může to vést ke špatnému a pomalejšímu průběhu řešení problému a to zvyšuje obavy. Malá sebedůvěra vyvolává katastrofické úvahy, které vedou k nadhodnocování vlastních problémů a shledávání těchto problémů jako neřešitelné. Tyto problémy provází sebekritika a sebeobviňování žáka a ten má pocit, že situaci nemá pod kontrolou a tím se snižuje jeho motivace a ochota daný problém řešit. Toto vše vede k tomu, že žák nedokáže vyprodukovat nějaké efektivní řešení a zhoršuje se i jeho pozornost věnovaná důležitým úkolům, které s problémem nesouvisí. Zvyšuje se sebekritičnost, nejistota a pesimismus jedince.

Nízké sebevědomí a sebehodnocení může být spojeno s vinou, úzkostí, plachostí či nesmělostí a to vše může vést k osamělosti. A ta může vést až k depresi, která je charakteristická tím, že žákovy kognitivní procesy jsou narušeny, udržuje si nízké sebepojetí a trpí motivačním deficitem. Žák má potíže i ve vykonávání těch nejjednodušších úkonů.

Je důležité, aby žáci byli svým okolím oceňováni, aby mohli být na sebe hrdí. Mnohem více jsou pak žáci hrdí za úspěšné výsledky, za které byli sami zodpovědní, o které usilovali a vkládali do nich spoustu úsilí, než na úspěšné výsledky, které se staly díky náhodě. V opačném případě, kdy své jednání, činy a sami sebe žáci hodnotí záporně, mohou přijít pocity lítosti, viny či zahanbení. (Stuchlíková, 2007).

Je tedy třeba dětem poskytovat příležitosti, aby mohly být úspěšné a různé úkoly zvládaly. Pokud totiž žák může očekávat úspěch, pak se může podařit, že dokáže motivovat sebe samého. Žák získává zkušenost, že úkol je v jeho silách a věří si.

Naopak žák, který je utvrzován v přesvědčení, že je jenom průměrný, bude své úsilí směřovat k průměrnosti bez ohledu na jeho skutečné schopnosti. V případě, že žák neuspěje, je třeba mu ukázat, jak je možné tento neúspěch překonat. Pro slabší žáky je proto vhodné rozdělit složitější úkoly na menší dílčí cíle, což vytváří předpoklady, že žák zažije úspěch a bude v plnění úkolů samostatnější.

Děti potřebují ale také zapojovat do činností, které jsou náročnější a nezdají se tak zábavné, aby se u nich rozvinuly tvůrčí dovednosti. Učitel jim musí dát zpětnou vazbu a také odměnu v podobě pochvaly, ale ne za všech okolností. Žáci si musí vyzkoušet i neúspěch a s tím spojené negativní emoce, aby si pak mohli užít pozitivní emoce spojené s úspěchem. Důležité pro sebemotivaci je, aby žáci pracovali na úkolech, které jsou pro ně vnitřně zajímavé. Musí se snažit dál pokračovat v činnosti a dál vynakládat úsilí, i když se na cestě k cíli objeví komplikace nebo je daná činnost začne nudit.

Důležité je, aby hlavně rodiče a pak i učitelé vybudovali v dítěti zájem o vzdělání a aby děti cítily, že vzdělání má význam a smysl, protože když žák ví, že je pro jeho život přínosné, tak

se lépe motivuje, snadněji se učí a znalosti či dovednosti si opravdově osvojuje. Ovšem demotivační je, pokud rodiče stanovují pro své děti absolutní kritéria a očekávání. Některé děti se pak bojí, že tato očekávání nedokážou splnit a mohou se u nich objevit pocity úzkosti a strachu a ty můžou oslabovat výkon žáka. Tím nejsou dospělí pro své děti podporou, ale strašákem. Dítě potřebuje, aby jeho potřeby a očekávání byly totožné s potřebami a očekáváním svých rodičů, učitelů či vrstevníků. Učitel by měl být proto vnímavý a měl by zohledňovat zvláštnosti jednotlivých dětí v oblasti jejich prožívání a chování.

Žáci by měli cítit, že se učí pro sebe. Že je to jejich čas, jejich energie, jejich život a jejich učení. Čím silněji se žák s úlohou ztotožní, (např. že má šanci uplatnit svůj talent či své schopnosti), tím je při činnosti motivovanější.

Rodiče ani učitelé často neumějí nebo nechtějí budovat sebedůvěru a sebevědomí svých žáků. Jestliže si je žák vědom sám sebe, dokáže poznat, co je pro něho dobré a co ne. Je třeba, aby žáci cítili odpovědnost za svou práci. K tomu je třeba, aby úkoly byly jasně definované, aby odpovídaly jejich reálným možnostem a aby byly přiměřené jejich věku. Poté je potřeba, aby se děti dokázaly samy ocenit a pochválit se a tak měly chuť do dalších činností a do další práce. (Stuchlíková, 2005).

NEÚSPĚCH

Žák se musí naučit přijímat neúspěch a sním spojené emoce jako je smutek, úzkost či hněv, aby se naučil vytrvalosti, protože dílčí nezdary a zvládání negativních emocí jsou často důležité k dosažení konečného úspěchu. Žáci musejí zažít určitá zklamání, aby byli motivováni k růstu vlastní osobnosti, k tomu, aby dozrávali a stali se lepšími. Zklamání učí žáky tomu, aby usilovali důrazněji o dosažení cíle a opakované neúspěchy žákům ukazují, že ne všechno je možné.

Rozhodující není, zda žáci chybují, ale to, jak se svými chybami zachází. Žáci by se měli naučit na chyby nahlížet jako na orientační pomůcky, kdy se s každou chybou stávají zkušenější a zvětšují tak své šance jednat příště správně. Dobrá rozhodnutí bývají totiž výsledkem četných zkušeností a mnoho zkušeností bývá výsledkem mnoha chyb. Učitel by měl vytvořit takovou atmosféru, aby žák věděl, že rozhodující není to, kolikrát spadne, nýbrž kolikrát se zvedne. Nikdy totiž není člověk souzen podle počtu chybných pokusů, ale podle počtu dosažených úspěchů. (Rheinberg, 2004).

Neúspěch a okolí

Důležité pro další motivaci žáka je, jak přijme zprávu o jeho neúspěchu jeho okolí. Pokud bude tato zpráva přijata jen jako informace, která dává podnět pro to, co je potřeba zlepšit, nemusí mít neúspěch žáka žádné motivační důsledky. Horší důsledky to ovšem má, pokud se dítě dočká negativní reakce, kdy je například žákovi odebrána náklonnost.

Špatné je, pokud okolí (hlavně rodiče) dávají přednost negativním důsledkům, které může neúspěch žáka znamenat a dávají žákovi najevo obavy z jeho dalšího neúspěchu. Tyto obavy se pak přenášejí i na žáka. Žák se nadále bude snažit neúspěchu vyhnout, a pokud i přes zvýšené úsilí znovu neuspěje, začne pro něho být neúspěch nekontrolovatelný a ohrožující a jeho výkonová motivace se nezaměří na to, aby uspěl, ale na to, aby se vyhnul neúspěchu, a projeví se u něho obavy a nechuť k činnosti.

Zpravidla negativně reagují na neúspěch dítěte rodiče, kteří sami trpí obavou z neúspěchu a přenáší to pak na své dítě, i když ne plně vědomě. Rodiče bohužel často vnímají neúspěch svého dítěte jako porážku, jako něco, co je definitivní a nenapravitelné. Považují to za důkaz, že je dítě nedokonalé a dělají si širší úsudek o tom, jaké je. Žák pak také začne vnímat neúspěch jako informaci o své nedokonalosti a začne se neúspěchu bát. Přitom by měl být neúspěch jen informací, aby žák měnil dosavadní strategii, či způsoby řešení. Neúspěch by měl být motivující a ne demotivující. Žák se musí naučit na neúspěch správně nahlížet a směřovat pozornost k tomu, jak se lze z nezdaru poučit a co udělat příště jinak, aby už přišel úspěch.

Jestliže žáci svůj neúspěch příliš zobecňují a mají pocit, že nic neumí, je dobré si s nimi vypravovat o případech, kdy se jim něco podařilo a kdy byly úspěšné. Když rodiče ani učitelé nebudou neúspěch zveličovat, ani žák nebude těžce prožívat pocit vlastního selhání. Rodiče by se tedy neměli zaměřovat pouze na zlepšování výkonů dítěte a jeho školní prospěch a prosperity, ale neměli by opomíjet ani emoce, aby žák byl schopen procítit to, co prožívá a tudíž se snáze vypořádat s neúspěchem a naopak se umět radovat z úspěchu. Výchova k emoční kompetenci je úkolem především pro rodiče.

Špatné také je, když rodiče i učitelé učí děti katastrofickým scénářům a učí děti počítat vždy s tou nejhorší variantou. Vinu na neúspěchu připisují něčemu, co nemohou ovlivnit a to snižuje motivaci k dalším aktivitám. Úspěchy naopak považují za pomíjivé a náhodné. Optimisté naopak vnímají situace pozitivně a v obtížných situacích jsou schopnější jednat a zaměřit své myšlenky a emoce na cíl. Tyto pozitivní či negativní postoje jsou kromě dědičnosti způsobeny i zkušenostmi, které žák během života získá a na základě těchto zkušeností si vytvoří myšlenkové návyky. Proto je důležité u dětí rozvíjet pozitivní pohled na

svět a optimistické myšlení. Je nerealistické, aby děti viděli vše pozitivně, je ale třeba rozšiřovat prostor pro jejich jednání pomocí pozitivního úhlu pohledu. (Stuchlíková, 2005).

Neúspěch a kauzální atribuce

Neúspěch může jednoho žáka motivovat k většímu úsilí a jiný žák naopak veškerou svou snahu ztratí. Důležité totiž je, jaké příčiny jedinec svému neúspěchu přisuzuje a to má potom vliv na další chování žáka. Důvody, jaké žáci neúspěchu přiřkládají, jsou různé. Od nedostatku péle, nemoci, těžké úlohy až po nedostatek štěstí. Když ale žáci vidí neúspěch v nedostatku schopností, jsou na tom hůře, situaci vidí beznadějně a jejich motivace se snižuje.

Prožitek úspěchu či neúspěchu je tedy důležitý pro další motivaci žáka. Učitel musí zjistit optimální úroveň požadavků na žáka, protože pokud je úkol pod aspirační úroveň žáka, úkol pro něho nemá smysl a chybí mu zde dobrý pocit z předvedeného výkonu. Jestli je ale naopak výkon nad aspirační úroveň žáka, může případný neúspěch způsobit negativní vztah žáka k učiteli i k sobě samému. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Perspektivní orientace

Jedním ze silných motivačních zdrojů motivace žáků je rozvinutí jejich perspektivní orientace. Překážkou je, že mezi školní činností a jejím uplatněním je dlouhý časový úsek. Proto je důležité žákům pomoci vidět určité perspektivní cíle a vytvořit si plány, jak těchto cílů dosáhnout. Dítě se musí především naučit vnímat čas, vidět činnosti, které vedou k dosažení vzdálených cílů a vytvořit si relativně stabilní zájmové zaměření.

V rodině by po dlouhou dobu neměly převládat bezprostřední odměny hned po vykonání činnosti, protože pak se u dítěte upevňuje krátkodobá orientace. Přejít od krátkodobé orientace k orientaci perspektivní je jednou z klíčových motivačních sil rozvoje osobnosti dítěte. Tento přechod se děje přibližně mezi dvanáctým a čtrnáctým rokem dítěte. Je potřeba, aby se dítě naučilo plánovat si vlastní budoucnost a tím vidělo a prožívalo smysl vzdělání pro svůj vlastní život. Perspektivní cíle jsou tedy silným motivačním zdrojem a učitelé by proto měli strukturaci perspektivních cílů svých žáků věnovat pozornost a zadávat dlouhodobé úkoly. Vhodné je například vytváření různých projektů. Učitelé by také měli žákům pomáhat plánovat jejich budoucnost a cíle a vyhledávat prostředky k dosažení těchto cílů.

Úroveň perspektivní orientace může mít vliv i na relativní neprospěch žáka. Krátkodobá orientace přestává být pro žáka kolem šesté třídy dostatečně motivující, a pokud nemá dostatečně vyvinutou perspektivní orientaci, nedokáže setrvat u nočnějšího studia a jeho výsledky jsou nižší, než by odpovídalo jeho schopnostem. Proto by škola měla napomáhat žákovi, aby si utvářel kvalitní vztah k budoucnosti. Bohužel žáci často nemají zájem na vlastním rozvoji a smysl ve školní práci nenacházejí. Často to souvisí právě s krátkodobou životní orientací žáků.

Podíl na tom, že se u žáka nevyvine perspektivní orientace, má také škola. Často jsou totiž na žáka kladeny požadavky, nikterých je krátkodobá orientace, kdy je důležité okamžité plnění. Proto mohou být i žáci s výborným prospěchem orientováni krátkodobě na bezprostřední plnění požadavků. Učitelé bývají také často pod časovým tlakem, že jim nezbyvá čas na to, aby si žáci dokázali stanovit a uvědomit vlastní cíle a aby tyto cíle vnitřně přijali a pokládali je za své.

U žáka by se měla postupně zvyšovat tolerance k oddálené odměně. Navíc by cíle měly být stanovovány tak, aby výsledek mohl být prisuzován vnitřním činitelům a ne pouze náhodě. Učitelé musí neustále žákům dokazovat smysluplnost a účelnost školní práce a její vztah k osobním perspektivním cílům žáka.

Také by měli učitelé žákům pomoci, aby viděli věci realisticky. Cesta za naplněným životem je otevřena těm, kteří najdou odvahu přiznat si své silné a slabé stránky a podle toho usměrňovat svůj život. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Zjišťování perspektivní orientace

K zjišťování perspektivní orientace se nejčastěji používá doplňování začatých příběhů či vět. Obsahy příběhů jsou poté vyhodnocovány podle převažující orientace na minulost, přítomnost nebo budoucnost.

V jiných metodách má zkoumaná osoba uvést, jaká tvrzení se hodí na ni samotnou. Tato tvrzení jsou již předem daná.

Také existuje metoda, kdy má pokusný člověk vyjmenovat události, o kterých si myslí, že by v budoucnosti mohly nastat. Tato metoda může rozlišit u zkoumané osoby optimistickou nebo pesimistickou perspektivní orientaci.

Existují také metody řízeného rozhovoru nebo je užívána Cottleova metoda nazvaná Circles-Test. Zde má zkoumaná osoba nakreslit tři kruhy, z nichž jeden znamená minulost, další přítomnost a ten poslední budoucnost. Jako indikátor se využívají velikosti kruhů.

Další metodou je indukční technika. Zkoumaný doplňuje věty, kde stojí na počátku věty sloveso v první osobě jednotného čísla. Pokusná osoba pak dopíše předmět své osobní motivace. Věty mohou začínat například takovými slovesy jako: chci, věřím, toužím a podobně. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

KLIMA TŘÍDY

K tomu, aby žáci byli motivováni k činu, je často za potřebí přispění učitele. Základem je, aby žáci měli pocit bezpečí založený na vědomí, že se mohou za všech okolností spolehnout na schopnosti a ochranu učitele. K tomu je potřeba, aby žáci věděli, že se učitel zajímá o to, jak se cítí, jaké jsou jejich naděje, sny, obavy a co je trápí. Učitel by měl po celou dobu své žáky pozorně poslouchat a dávat najevo zájem.

V motivaci jde o to, vzbudit v žácích odhodlání dát vše do toho, co právě dělají a aby při tom měli dostatek sebedůvěry. Je to, jako pomoci batoleti pustit se okraje postýlky a udělat několik prvních samostatných krůčků.

Nedostatečná schopnost motivovat vyvolává ve třídě nespokojenost, která se odráží v celkové neochotě, nepřátelství, trvajících potížích a dalších chronických problémech. Učitelé by tedy měli dokázat vést žáky a vzbudit v nich touhu po osobním zdokonalení a přesvědčit je, že jsou hodnotnou součástí kolektivu.

Při motivování žáků by se měl učitel řídit několika principy. Měl by dbát na to, aby se ti, které motivuje, cítili skutečně orientováni na cíl. Dále by měl pomáhat žákům objevovat jejich schopnosti a možnosti. Dbát na to, aby se dokázali radovat z objevování a tvoření a žáky vést a povzbuzovat a ne je nutit a omezovat. Měl by pomoci žákům dosáhnout plnosti svých možností a průběžně hodnotit jejich pokroky. (Čáp, Mareš, 2001).

K tomu je zapotřebí, aby se učitel snažil každého žáka zastihnout, jak dělá něco správně a očekávat od všech žáků to nejlepší. Učitel musí udělat vše pro to, aby vytvořil ve třídě takové klima, kde budou žáci uznáváni za to, jací jsou, a kde se jim dostane ocenění za dobře vykonanou práci.

Pro pozitivní motivaci je třeba:

- táhnout, ne tlačit
- hledat přednosti, ne nedostatky
- štědře chválit, ne zdráhavě

- spolupracovat se žáky, ne s nimi soupeřit
- vést je hodnotami, ne příkazy
- mít otevřený, přístupný postoj, ne uzavřený a obranný
- očekávat to nejlepší, ne to nejhorší
- žáky posilovat a ne je snižovat
- laskavost a starostlivost, ne nenávist a nepřátelství
- učení se a ne pocit vědění
- vítání změny a ne vzdorování změně
- zaměření se na člověka a ne na jeho roli.

K tomu všemu je potřeba, aby se dobrý učitel ptal, naslouchal a slyšel. Jen tak se dá vytvořit motivující prostředí, které podporuje a jež vynucuje experiment, tvořivost, inovaci a změnu. Podporuje užívání takzvaného „principu pádu kupředu.“ Chyby v mezích rozumného uvažování se v takovém prostředí spíše odměňují, než aby se trestaly.

Pokud učitel chce, aby ve třídě panovaly pozitivní vztahy, měl by sám jít příkladem, o žáky se zajímat a poskytovat jim oporu. Všichni žáci by měli vědět, že existuje možnost úspěchu a také dbát na to, aby každý žák úspěch zakusil. Pokud by si žáci mysleli, že nemají naději na úspěch, mohlo by je to odrazovat, snižovat jejich úsilí a mohlo by to vést k negativnímu postoji vůči učení a škole. (Batten, Hansen, 2002).

Klima a společné činnosti

Aby byl žák ve škole spokojen, je důležité, aby si uvědomoval svoji vlastní cenu a to i pro skupinu. Měl by se podílet na společných činnostech a vědět, že i díky němu je třída úspěšná. Žák musí také vědět, že případná chyba či omyl ho nesníží v očích spolužáků ani učitele.

Škola by měla žákům pomoci orientovat se ve vlastním světě prožitků a využívat výuku ke stimulaci pozitivních emocí právě pomocí společně prováděných a prožívaných činností. To usnadní efektivní učení, zvýší to motivaci a tím i školní úspěšnost žáka.

Zkoumání klimatu ve třídě

Klima ve třídě se může zkoumat pomocí sociometrických metod. Jedná se o poznávání stavu, zvláštností a vývoje jednotlivých tříd, o vztahy mezi žáky, mezi učitelem a žáky.

Diagnostické metody pro poznání třídy jsou:

1. Pozorování, kdy pozorováním můžeme zjistit rozložení mikroskupin ve třídě
2. Rozhovorem a diskuzí může učitel zmenšit svůj odstup od žáků
3. Dotazník

KLASICKÁ SOCIOMETRICKÁ METODA (Morenova)

Tato metoda zjišťuje neformální vztahy ve skupině, je vhodná spíše pro nižší stupeň ZŠ a nejčastěji se používá dotazníková forma, kde se vyskytují 2 typy otázek:

S kým si nejraději hraješ?

S kým bys nechtěl sedět?

Otázky musí být srozumitelné a žáci se nedozvědí odpovědi ostatních. Analýzou se dá vytvořit sociogram nebo matice.

SO-RA-D (Sociometrický ratingový dotazník)

Tento dotazník je vhodný pro 7., 8. a 9. třídu ZŠ a opět zjišťuje vztahy mezi žáky ve třídě. Na základě výsledků je možno analyzovat strukturu a charakter třídy, ale hlavně pozice a role jednotlivých žáků ve skupině. Postavení jednotlivce ve třídě ovlivňuje sociální přitažlivost žáka a jeho osobní prestiž.

Podle přitažlivosti jsou žáci: Populární

Oblíbení

Akceptováni

Trpění

Mimo stojící

Role, které žáci ve třídě mají, mohou být následující:

Role outsidera – žák spíše odmítaný

Role hvězdy – jedná se o vůdce, tento žák je nejvíce volen

Role izoláta – stojí na periferii, nevolí a ani není volen

Role šedé eminence – toho si volí vůdce, stojí v pozadí, ale prakticky vůdce ovládá

Role antihvězdy – jedná se o žáka zavrženého, má nejvíce negativních voleb

V dotazníku všichni žáci napíší svůj názor na vliv jednotlivých spolužáků, sympatie, které k nim chovají a důvod těchto sympatií.

Zpracování je možné dvojím způsobem: ve formě matice nebo sociogramu. Poté vypočteme aritmetické průměry vlivu, sympatie a náklonnosti. Index vlivu ukazuje pozici žáka z hlediska regulace dění ve třídě, index oblíbenosti vyjadřuje míru přijetí spolužáky a index náklonnosti uspokojení ve vztahu ke spolužákům. (Nakonáný, 1999).

POTŘEBY ŽÁKŮ A JEJICH DIAGNOSTIKA

Pro motivování žáků je vhodné znát jejich potřeby, což je někdy velmi obtížné, protože ani žáci samotní si nemusí být svých potřeb vědomi. Existuje však několik metod, jak se dají potřeby žáků zkoumat. Jednou z nich je test tematické apercepce – TAT. Jedná se o projekční metodu, která zkoumá potřeby žáků na základě jejich produkce vycházející z fantazie a jejím autorem je McClelland. Test měří potřeby pro výkon (need for Achievement), afiliaci (need for Affiliation) a vliv (need for Power). Jedná se o obsahovou analýzu, kdy žáci vymýšlejí příběhy k obrázkům a texty se pak převádějí do čísel. Otázky k obrázkům zní: Kdo je ten člověk (lidé)? Jak došlo k té situaci a co jí předcházelo? O čem přemýšlí a co si přeje člověk (lidé) na obrázku? Jak se situace vyvine dál a jak to všechno skončí?

Předpokládá se, že zkoumaní žáci podvědomě přisuzují osobě na obrázku své vlastní myšlení a jednání a tím se dá dojít k motivaci a potřebám zkoumaného žáka.

Tato metoda má vysokou konstrukční validitu, ale existují i dotazníkové metody, které mají vyšší kriteriální validitu a vyšší spolehlivost. Proto existují testy, které v sobě zahrnují obě předchozí metody. Učitelé však tyto metody nemají k dispozici a proto musí k potřebám žáků dojít na základě jejich pozorování ve třídě a toho, jak se jednotliví žáci projevují a chovají. Učitel by měl poznat, jestli u žáka převažují poznávací, sociální či například výkonové potřeby a podle toho daného žáka motivovat, aby se zvyšovala efektivita jeho poznávacích činností a aby se rozvíjela jeho motivační sféra.

Potřeby poznávání

Důležitým kvalitním zdrojem pro motivaci jsou potřeby poznávání. Žák uspokojuje tyto potřeby v průběhu učební činnosti a rozvíjí celou žákovu osobnost. Motivují žákovo úsilí o získávání poznatků, zkušeností, nových informací, dokončování započatých činností a podobně. Poznávací potřeby se dají dobře aktivizovat pomocí problémových úloh. Důležité je, aby daný problém vyvolal v žákovi určitý vnitřní konflikt, který by ho dále nutil k poznávací činnosti. Pokud se žák přestane chtít učit novým věcem a nesnaží se být stále lepším a lepším, přestane brzy v dnešním rychle žijícím světě platit za dobrého. Důležité je, aby si žáci zvykli soustředit se nejen na své úspěchy, nýbrž i na zkušenosti získané při učení něčeho nového.

Diagnostika poznávacích potřeb však není u nás ještě plně rozvinuta. Nejčastěji se používá Kozékiho dotazníková metoda. Existují i další metody jako například Maťjuchina orientační

metoda, která se zakládá na tom, že žáci vybírají činnosti, které je v dané vyučovací hodině nejvíce baví jako například: dozvídat se o matematických postupech nebo poslouchat vyprávění učitele o něčem neobyčejném atd.

Aby si učitel vytvořil představu o motivačním zaměření dětí může využít i dotazníky, které se orientují na oblast zájmů. Pro 2. Stupeň ZŠ se hodí například dotazník od V. Hrabala – Základní zájmová zaměření nebo od I. Baliga – Dotazník zájmů.

Sociální potřeby

Významnou roli v motivaci hraje i potřeba pozitivních vztahů. Mísí se zde potřeby pozitivních vztahů a obavy z odmítnutí. Žáci, u kterých dominují tyto potřeby, podávají nejlepší výkony, když mohou pracovat pro druhé, a proto je zde vhodná například skupinová práce, kde jde hlavně o spolupráci a ne o výkony.

Jiná potřeba, která může žáka motivovat, je potřeba vlivu a moci. Měření potřeby vlivu a afiliace bylo ovlivněno metodologií používanou při měření výkonových potřeb. Na základě obsahové analýzy TAT příběhů je možné identifikovat a tyto potřeby vlivu a afiliace.

Existují i dotazníkové metody na měření potřeby afiliace. Jedná se o Mehrabianův dotazník. Tento dotazník obsahuje 26 položek pro afilační tendenci a 24 položek pro strach z odmítnutí. Dotazník zjišťuje celkový afilační potenciál, který má okolí pro danou osobu. Mehrabian klade do popředí očekávání pozitivního nebo negativního posílení, pokud není osoba, ke které afiliace směřuje, dobře známá.

Pro měření sociálních potřeb byl vytvořen dotazník i v bývalém Sovětském Svazu. Autoři jsou Orlov, Škurkin a Orlova. Na sestavení byl použit sociometrický test, kdy studenti měli napsat dvě až tři jména svých spolužáků k různým položkám jako například: „Je ochotný odpustit prohřešek kvůli obnově dobrých vztahů,“ nebo „je možno se s ním podělit o prožitky, čímž se člověku ulehčí“ apod. Při vyhodnocování se předpokládalo, že čím více voleb student dostane, tím má větší potřebu sociálního styku. Vytvořily se dvě extrémní skupiny na základě kritérií TAT i počtu voleb v sociometrickém testu. Tyto skupiny pak odpovídaly na 159 tvrzení buď „ano“ nebo „ne“. Konečná verze dotazníku pak získala 33 položek, které umožňují zjišťovat potřebu sociálního styku. Položky například zní: „Když mě přitlačí ke stěně, říkám pouze tu část pravdy, která podle mého názoru neuškodí mým přátelům a blízkým.“

Pro měření potřeby vlivu je nejznámějším dotazníkem škála machiavelismu Christieho, která zahrnuje 20 položek. Tento dotazník ale neodpovídá obsahové analýze TAT příběhů.

Machiavelismus tedy není dostatečný pro to, aby u zkoumaného jedince existovala potřeba vlivu.

Výkonové potřeby

Poměr výkonových potřeb určuje, zda si jedinec vybere takovou obtížnost úkolu, jaká odpovídá jeho schopnostem a určuje intenzitu motivace k přijetí úkolu určité obtížnosti.

Potřeby úspěšného výkonu, které potvrzují vlastní Já a potřeby vyhnout se neúspěchu, které vlastní Já brání se vyvíjejí velmi brzy. Heckhausen vidí příčiny individuálních rozdílů ve vývoji potřeb v tom, jaké byly požadavky matky daných jedinců. Potřeba úspěšného výkonu vzniká časnými, avšak přiměřenými požadavky na dítě, jeho povzbuzování k samostatnosti a k přesnosti výkonu. Dítě tak reálně vidí, jakou úroveň nároků dokáže s vynaložením sil zvládnout. Neúspěch dokáže připisovat nedostatečnému vynaložení sil a úspěch naopak svým schopnostem. To vše má za následek pozitivní sebehodnocení dítěte, jeho vytrvalost a odolnost vůči neúspěchu.

Proto by rodiče neměli své dítě přetěžovat, proto si pak navykne na takovou úroveň nároků, které není schopno zvládnout a neustále selhává. Dítě chce proto chránit své Já a vyhledává pouze jednoduché úkoly. Úspěch pak připisuje snadné úloze nebo štěstí a neúspěch vlastním schopnostem, což se odráží v negativním sebehodnocení. Ani podceňování dítěte není vhodné, protože to se brzdí rozvoj výkonových potřeb vůbec.

Důležité je, jak jsou děti za své výkony odměňovány. Pokud jsou za úspěch pochváleny, pak se u nich vyvíjí potřeba úspěšného výkonu. Pokud jsou ale rodiče k dítěti přehnaně kritičtí, zaměřují se na neúspěchy a dítě trestají, pak je více pravděpodobné, že se u dítěte rozvine potřeba vyhnout se neúspěchu.

Dítě přijde do školy a tam se začnou hodnotit jeho schopnosti a poprvé se srovnávají jeho výkony s výkony jeho vrstevníků a tak se začíná stávat úspěšným, průměrným nebo neúspěšným a to ovlivňuje jeho motivaci. Zajímavé je, že u žáka, který je trvale spíše neúspěšný a je zaměřený na úspěšný výkon, se snižuje jeho motivace a potřeba úspěšného výkonu se může přestat projevovat, kdežto u neúspěšného žáka, který je zaměřený na to vyhnout se neúspěchu, se snížení motivace tolik neprojevuje.

Je důležité, aby učitel znal motivační zaměření svých žáků a podle toho jim vybíral takové úkoly, aby pro ně byly z hlediska obtížnosti vhodné. Pro žáky s potřebou úspěšného výkonu je třeba vybírat takové úlohy, které plně využívají jejich schopnosti a tím je i rozvíjejí. Úlohy,

kteře jsou středně obtížné, dokáží takové žáky namotivovat nejlépe. Žáci pak pracují zaujatě a plánovitě bez úzkostí. Nejsou vhodné příliš lehké úkoly, protože ty považují tito žáci za nudné a nezajímavé. Riziko u těchto žáků může být, že jsou příliš soutěživí a jsou u nich málo vyvinuté sociální potřeby, proto je vhodné takovéto žáky vést ke spolupráci s ostatními spolužáky.

Žáci s potřebou vyhnout se neúspěchu se bojí selhání a proto se středně obtížným úkolům snaží vyhnout. Vybírají si pouze tak jednoduché úkoly, kdy je úspěch zaručen a nebo naopak tak těžké, kdy se úspěch ani neočekává a tudíž se nemůže odhalit neschopnost. Vyhnou se tak přímé konfrontaci se svými spolužáky, kdy by se mohlo odhalit, že jejich schopnosti nedosahují takových kvalit jako schopnosti jejich spolužáků.

Na diagnostiku se používá TAT vytvořený Heckhausenem, který zjišťuje dvě protikladné motivační tendence a to sice „naději na úspěch“ a „strach z neúspěchu.“

K měření výkonové motivace se používají i dotazníky. Nejprve se používaly dotazníky, které měřily strach z neúspěchu a s tím spojenou úzkostnost. Jedním z takových dotazníků je například Dotazník testové úzkostnosti (Test Anxiety Questionnaire), který sestavili Mandler a Sarason.

Dnes existuje i řada dotazníků, které měří potřeby úspěšného výkonu. Tendenci dosáhnout úspěchu a zároveň tendenci vyhnout se neúspěchu měří dotazník Gjesmeho a Nygårdova Výkonově motivační škála (Achievement Motivation Scale).

Projekční metoda a zároveň metoda dotazníku je použita v Schaltově semiprojektivním testu (Leistungs-Motivation-Gitter). Pokud jde o vyhodnocování, tak má přednost dotazníku a tedy reliabilitu a přitom se používá metody obsahové analýzy, kdy má žák k zobrazené situaci zvolit výpověď o prožitku, která se k situaci podle něho nejlépe hodí. Tento test je určen pro žáky od osmi do dvanácti let a zahrnuje následující činnosti: manuální, školní, hudební, sportovní, samostatné a pomoc poskytující. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

ÚSILÍ

Michaela Jordana, který je nejúspěšnějším basketbalistou všech dob, se zeptali na jeho životní filozofii a ten odpověděl, že ne každý může být nejlepším manažerem či basketbalistou, ale pokud vydá ze sebe to nejlepší, pak zaručeně docílí celé řady úspěchů a to je pak odměna a ocenění sama sebe.

Takovýchto vzorů by mohli učitelé využít. Filozof Konfucius řekl již před 2 500 lety, že existují tři způsoby, jak se učit: učení přemýšlením, které je nejušlechtilejší; učení zkušeností, které je nejtrpčí; učení napodobováním, které je nejsnazší a nejrychlejší. Vzorem pro žáky by měli být především rodiče a učitelé nebo můžou žákům nějaký vzor předložit. Osobní vzory jsou totiž zpravidla silně inspirující, dokáží silně nadchnout a tím i zvýšit motivaci žáků.

Je třeba děti učit, že ve skutečnou osobnost vyzrají díky úlohám, kterých se zhostí. A že je možné, že spokojenost se sebou samými závisí do velké míry na tom, zda mají příležitost se s potěšením pozorovat při uplatňování svého talentu či schopností. Je tedy důležité, aby učitelé dávali žákům úkoly, které je k něčemu vyzývají a při jejichž plnění by uplatnili své znalosti a dovednosti. (Christiani, 2004).

Zvažují-li žáci své schopnosti, vždy je poněkud lepší se přecenit než podcenit. U kterého úkolu se vidí v optimističtějším světle, u toho získají více energie k jeho vyřešení, a proto je potřebné, aby je učitel povzbuzoval a dával jim najevo, že jim věří, aby i žáci sami věřili svým schopnostem.

Žákům by také mělo být známo, že na cestě za úspěchem nevedou žádné zkratky ani nejezdí výtah, ale musí se vyšlapat všechny schody. Úspěchu se pak dosáhne krok za krokem, po jednotlivých etapách.

Aby byly děti úspěšné, je důležité to vyjadřovat nejen slovy, ale i skutky a svým dětem se skutečně věnovat. Mnoho dětí má ve škole problémy se čtením. Doma by se jim mělo vytvořit podnětné prostředí, kde budou mít děti své knihy a i rodiče budou číst, což bude dítě podněcovat k vlastní četbě. Vhodné jsou i společenské hry, které rozvíjejí slovní a rozumové dovednosti dětí, návštěvy muzeí, knihoven či historických památek.

Děti by se měly naučit spoléhat na svou vlastní iniciativu. Proto by učitel neměl vždy hned sdělovat odpověď či řešení, ale pomoci žákovi, aby si ho našel sám. Umožníme-li totiž žákům získat zkušenost, že něco zvládnou, posilujeme jejich sebedůvěru a není pak pravděpodobné, že se žáci dostanou do stavu získané bezmocnosti a tím ztratí veškerou motivaci. Musí poznat, že úspěchu dosáhnou pomocí vytrvalosti a vlastního rozhodnutí. Ke ztrátě motivace vede totiž často pocit, že jsme ovládáni vnějšími silami. Proto musí mít žáci pocit soběstačnosti a ovládání něčeho, protože to je důležitým faktorem sebemotivace.

Úsilí versus vrozené schopnosti

Ve věku dvanácti až třinácti let začíná mnoho žáků ztrácet zájem o školu a o motivaci. Pro předškolní děti znamená úsilí totéž co schopnost a jsou přesvědčeny, že když se budou více

snažit, podaří se jim téměř všechno. V tomto věku si děti nepřipouštějí neúspěch. Nechápu, že člověk má jisté vrozené silné a slabé stránky.

Mezi šestým a desátým rokem už žáci začínají chápat, že k dosažení úspěchu jsou potřeba i vrozené schopnosti, avšak se stále zaměřují především na snahu.

Ve věku deseti až dvanácti let žáci již plně chápou význam vrozených schopností a vidí, že žák s menšími schopnostmi musí vynakládat větší úsilí než žák se schopnostmi většími. Žáci, kterým učení zabírá stále více času pak mají tendenci odkládat učení na později a nebo se mu úplně vyhýbat.

Kolem třináctého roku začíná u žáků převládat přesvědčení, že za úspěšností stojí především vrozené schopnosti. Vlastní neúspěch pak omlouvají nedostatkem schopností. A právě v tomto bodě získává spousta žáků pesimistický postoj ke svým šancím na úspěch. Pokud se usilovně snažili a přesto nebyli tak úspěšní, jak by si představovali, je to pro ně dobrý důvod, aby se přestali snažit úplně a zvolili cestu nejmenšího odporu.

Co tedy dělat, aby žák neztratil motivaci a nepřestal se ve škole snažit? Důležité je vést děti od malička k tomu, aby si vážili vynakládaného úsilí. Musí se naučit pokračovat v úsilí, i když se jejich činnost zkomplikuje nebo je začne nudit. Žáci by měli být připraveni vyrovnávat se i s dřinou. Je vhodné nacházet rovnováhu mezi činnostmi, které žákům přinášejí potěšení a mezi potřebou naučit je, že je nezbytné a cenné, když vytrvají u úkolů, které kladou nároky na jejich trpělivost. Jeden ze způsobů, jak vytvořit tuto rovnováhu je naučit žáky dovednosti, jak si mají zorganizovat svůj čas. Učitelé by měli svým žákům pomoci pochopit význam stanovení prioritních úkolů, odhadnutí času, který potřebují na provedení daného úkolu, práce na úkolu, dokud není dokončen a zhodnocení výsledku.

Aby se žák mohl naučit vytrvalosti, musí se naučit přijímat i neúspěch. Mnoho žáků nad třináct let se domnívá, že je méně bolestné, když je druzí považují za hloupé, než skutečnost čelit své neúspěšnosti. Již rodiče by měli své děti učit, že úsilí je mnohem důležitější než schopnosti a že mýlit se nebo i chybovat a něco zkazit je součástí cesty k úspěchu.

Když tedy žáci dosáhnou věku dvanácti až třinácti let, mají často nadměrnou starost o své schopnosti nebo o jejich nedostatek a udělají cokoli, aby nebyli vnímáni jako neúspěšní. Aby se tak vyhnuli neúspěchu, jsou schopni se i v extrémních případech záměrně poškozovat a maskují tak svůj strach alkoholem nebo drogami. Žáci takto můžou otupit sami sebe a ztratit i svou lidskost. Můžou přehlédnout varování, která jsou životně důležitá. (Shapiro, 1997).

Odkládání

Další falešnou představou je, že nemohou neuspět, když se ani nepokusí a záměrně se tak vyhýbají práci, ale tím si sami způsobují porážku, neboť nepodávají výkon na úrovni svých možností.

Jedno anglické úsloví říká: „Aby bylo možné zvítězit, je třeba vůbec začít. Jen ten, kdo se chopí iniciativy, může mít také úspěch.“

Odkládání je tedy dalším z nejvíce rozšířených triků, jak se klidit z cesty nepříjemným situacím a pocitům, přestože žáci naprosto přesně ví, že ona těžká chvíle stejně jednou přijde. Energii přitom nevynakládají ne vyřešení úkolu, nýbrž ji vyčerpávají na odklad. Totiž ve dnech kdy se snažíme všemu vyhnout, jsme pak unavení více, než kdybychom se do nepříjemného úkolu pustili rovnou.

Zejména u úzkostných dětí je potřeba, aby byly vedeny ke správné organizaci práce, protože tyto děti se bojí selhání, povinnosti odkládají, ty se pak nakupí a děti mají strach, že takové množství úkolů není v jejich silách, aby zvládly. Vhodné je nezdůrazňovat potřebu výborných školních výsledků, aby neměli přílišný pocit odpovědnosti a chválit snahu těchto úzkostných jedinců. Je také vhodné takovéto děti pozitivně motivovat a příliš nezdůrazňovat případné neúspěchy. (Inhelderová, Piaget, 1997).

Společné úsilí

Důležité je, aby žáci neviděli svět jako svět vítězů a poražených. Když mají žáci totiž hlavní starost o to, aby se vyhnuli nezdaru, nevěnují takovou pozornost samotnému úkolu, jakou by mu v jiném případě věnovat mohli. Když je cílem vyhrát, není cílem něco se naučit. Je tedy důležité učit žáky, aby si vážili společného úsilí a úspěchu celé skupiny a k tomu můžou vést kooperativní hry, kdy se rozvíjí smysl pro spolupráci, pomoc druhým a touha něco sdílet. Učíme-li žáky hrát kooperativní hry, pomáháme jim uvědomit si, že úspěch je výsledek skupinového úsilí. Tyto hry také učí žáky, kteří se bojí neúspěchu, jaký význam má vytrvalé úsilí. Nemusí se bát individuálního neúspěchu, protože buď všichni vyhrají a nebo naopak všichni prohrají.

Proto bychom své žáky měli učit, aby si cenili spíše vynaloženého úsilí než pouhého výsledku a aby nalézali uspokojení spíše ve společném díle a společné práci než v individuálním úspěchu. (Christiani, 2004).

KONÍČKY

Pracovním návykům učí žáky i koníčky, neboť podobně jako práce vyžadují určité rozumové a společenské dovednosti, včetně plánování, trpělivého čekání na odměnu, výměny informací s druhými a podobně. Koníčky jsou tedy někde na půl cesty mezi hrou a prací a žáci se pomocí nich mohou učit vytrvalosti. Proto by měli být ve svých koníčcích povzbuzováni. Učitelé by také měli dětem nabídnout bohatou a pestrou škálu zájmových kroužků a nechat na žákovi, aby si sám vybral.

Koníčky poskytují dětem pocit úspěšnosti, hrdosti a užitečnosti a žáci se mohou učit a něco poznávat bez obav, že to bude někým posuzováno. Mnoho koníčků učí žáky emočním dovednostem souvisejících se sebemotivací a úspěšností. Pomocí koníčků se může žákům vštípit význam pečlivosti, trpělivosti při zvládání obtížného úkolu, houževnatosti a rozhodnosti.

Slabá přání vedou ke slabým úspěchům. Proto je třeba ve svých žácích rozdmýchávat oheň nadšení a elánu, aby se věnovali oblíbeným činnostem. (Hofbauer, 2004).

DŮLEŽITOST A VÝZNAM VZDĚLÁNÍ

Všichni žáci se učí něčemu mnohem ochotněji, když mají pocit, že je to pro jejich život důležité. Proto je žádoucí, aby to, co se žáci učí, mohli využít při řešení problémů svého každodenního života. Smysluplnost věcí, které se žáci učí hraje totiž důležitou roli v tom, zda se žáci opravdu naučí. Existuje spousta kritiky způsobu, jakým se děti ve škole učí. Harvardský profesor Howard Gardner přišel s teorií, že neexistuje jeden obecný inteligenční faktor, ale je jich více a ty popisují, jak se žáci učí pomocí verbálních, logicko-matematických, prostorových, hudebních, kinestetických, interpersonálních a intrapersonálních aspektů.

Většina škol zakládá svou výuku pouze na verbálním a matematickém typu. Přitom žáci mohou mít méně vrozených schopností u jednoho typu inteligence a u jiného typu zase více. Gardnerova teorie je tedy významná pro alternativní programy, které dokáží žáky více motivovat. Podtrhává význam angažovaného učení a jeho oživení prostřednictvím projektů, začlenění obce do výuky, učení ve skupinách s dětmi různého věku a využívá multisenzuálního přístupu s využitím umění, hudby a učení na základě zkušenosti. Přínosem

těchto programů je, že působí na vrozené inteligence žáků a tím podporují jejich sebemotivaci. Motivace se prohlubuje, když jsou úkoly pro žáky dostatečně složité a mají nejistý výsledek.

Motivaci také dokáže zvyšovat počítač a počítačové programy, které poskytují žákům učení prostřednictvím zábavných počítačových her, které umožní udělat z učení vzrušující dobrodružství. Internet je také dalším zdrojem informací. Prostřednictvím internetu získá žák nekonečné příležitosti navštěvovat školu v kybernetickém prostoru, komunikovat s dětmi, které mají stejné zájmy nebo navštívit tisíce míst po celém světě apod.

Rozhodující je, aby rodiče chápali vzdělání svých dětí jako svou důležitou odpovědnost a neoponechávali veškerou odpovědnost za vzdělání svých dětí školám. (Shapiro, 1997).

POCHVALA

Představy dětí o jejich schopnostech se utvářejí v rodině. Tam je důležité mnoho od dětí očekávat a zdůrazňovat důležitost vzdělání v každodenním životě dítěte. Toto očekávání pak děti začleňují do svých postojů ke škole. Důležité také je děti chválit a tím budovat jejich sebedůvěru. Chvála je také důležitá, aby žáci dokázali mít pocit radosti z dobře vykonané práce. Je-li ocenění dostatečně velké, dokáží žáci překonat sami sebe včetně svých obav. Pokud bude navíc dosažení cíle dostatečně lákavé, bude dosažení tohoto cíle nejlepším motivačním faktorem.

Ovšem nadměrné chválení může mít i kontraproduktivní výsledek. Když se budou děti chválit za každíčkou maličkost, nenaučí se pak realisticky posuzovat své schopnosti a důsledkem pak je, že v soutěživém školním prostředí budou náchylnější ke zklamání.

I když chvála a odměna mají své místo při motivování žáků, ztrácí svůj smysl, když je jich moc. Povzbuzení by se tedy mělo používat, aby žáci dělali věci, které jsou pro ně obtížné. Jinak by žáci mohli získat pocit, že učení je jen nástroj pro získání odměny. (Shapiro, 1997).

Pochvaly nebo pokárání od učitele a jiných dospělých jsou tedy důležitou složkou motivace. Odměny uspokojují sociální potřeby, zatímco tresty navozují pocity ohrožení. Pochvalu od učitele chápe žák tak, že učitel věří jeho schopnostem a to pak zvyšuje prožitek jeho úspěchu. Aby pochvala měla stále motivační účinnost, je třeba, aby učitel nechválil každý správný krok, aby pochvaly neztratily pro žáka hodnotu a aby mu nezevšedněly.

Co se trestu týká, tak může mít na různé žáky různé účinky. Někteří žáci mohou na tresty reagovat negativistickými projevy, jiní své chování schválně nezmění, u někoho to může způsobit ztrátu sebevědomí a vlastní hodnoty, někdo může získat strach ze školy apod. V případě trestů je tedy třeba přistupovat ke každému žákovi individuálně, jinak ztratí motivační působení. Žák musí přesně vědět, jaké chování je nepřípustné a učitel musí toto chování vždy důsledně potrestat a ne jenom někdy, když má třeba špatnou náladu. Pokud by tomu tak nebylo, může mít dítě pocit, že tresty nemají žádný smysl a může je ignorovat a nebo se může naopak neustále bát, že udělá něco špatně a bude potrestáno, protože přesně neví, kde jsou hranice. Žák by měl tedy předem vědět, že za určité chování přijde trest. Obecně lze říci, že tresty jsou sporným motivačním prostředkem, protože v mnoha případech mohou působit spíše negativně. V některých případech může být trest pro žáka i odměnou a to hlavně v tom případě, kdy žák schválně na sebe upoutává učitelovu pozornost hlavně vyrušováním. Žák pak vidí, že si ho učitel opravdu všiml a věnuje mu pozornost a o to žákovi šlo.

Pokárání od učitele spíše snižuje výkonnost žáků, zatímco pochvala má opačný účinek. I když příliš silná vnější motivace může mít opět i negativní efekt zvláště u žáků, kteří jsou již vnitřně motivovaní a další vnější motivace je tedy nadbytečná. Navíc si mohou žáci na pochvalu navykнуть a budou ji neustále vyžadovat, i když budou investovat málo úsilí. Cílem se pak nestává výsledek určité činnosti, ale právě pochvala. Nadměrné chválení u lehkých příkladů zase mohou žáci chápat tak, že je učitel povzbuzuje, protože nevěří jejich schopnostem a žák si poté sám přestane věřit a ztratí motivaci. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

KLASIFIKACE

Způsobem, jak zvýšit pocit dětí, že mají své školní úspěchy pod kontrolou a tím tak zvýšit jejich motivaci je známkování sebe samého. Žáci mohou být požádáni, aby ožnámkovali svou vlastní práci spolu s učitelem a výsledná známka může vzniknout na základě průměru známky od učitele a známky, kterou si dá žák sám. Už pouhý pocit žáka, že jeho hlas je brán vážně, zvyšuje jeho zájem a motivaci. Když se žáci mohou podílet na posouzení výsledku, tak pracují rychleji a jsou přitom i mnohem svědomitější. (Shapiro, 1997).

Nebo se žák snaží sám si spolu s učitelem uvědomit, co se mu povedlo či nepovedlo. Poznává své vlastní schopnosti a to ho motivuje ke zlepšení výkonu. Toto sebehodnocení mohou nepříznivě ovlivňovat pocity viny a méněcennosti. Žák potřebuje vědět, že mu něco jde, že je v něčem dobrý a aby cítil, že má určitou schopnost měnit svůj život, že o sobě může sám svobodně rozhodnout.

Demotivačně může působit klasifikace, která je zaměřena na měřitelné výkony a slabší žáci tak mohou neustále selhávat, ať udělají chyb dvacet nebo třeba jen pět. Proto je žádoucí využívat i individuální klasifikaci, kdy se žák hodnotí vzhledem k jeho předchozím výkonům a ne vzhledem k ostatním žákům a jiným kritériím. Žák se hodnotí podle toho, jak pokročil, co zvládl, co ještě může zvládnout a ne podle toho, co se žákovi nepovedlo a kolik chyb udělal. Pokud se používá jen sociální vztahová norma, tak víme, kdo je ve třídě lepší a kdo horší. Učitel vidí, jak je na tom žák ve srovnání s ostatními žáky ve třídě, ale neví, jestli se žák zlepšuje, stagnuje nebo zhoršuje. Všichni žáci mají stejně obtížné úkoly a to způsobuje, že hlavně slabší žáci pracují na úkolech, které jsou nad jejich schopnosti. To způsobuje, že někteří žáci jsou stále úspěšní a jiní jsou neustále konfrontováni s neúspěchem a od učitele sklízí jenom kritiku.

Při používání individuální normy může učitel zadávat žákům takové úkoly, které odpovídají jejich schopnostem. Tím mají i slabší žáci možnost úspěchu a chvály a nadaní žáci nepracují na úlohách, které jsou pod úrovní jejich schopností a tudíž nemohou úkoly považovat za nudné a nezajímavé. Individuální norma také snižuje strach z neúspěchu a i slabší žáci mohou vidět vlastní pokrok a tím nepřipisují případný neúspěch nedostatku schopností a nesnižuje se jejich motivace. Hodnocení žáka pomocí předchozích a současných výkonů má tedy velký motivační efekt.

Zásadní také je, jak žák sám hodnotí svůj výkon a s čím ho srovnává. To pak ovlivňuje kladné nebo záporné prožívání jeho výkonu. Jestli srovnává výkon se svými předchozími výkony (individuální vztahová norma) nebo ve vztahu k výkonům svých spolužáků (sociální vztahová norma), které jsou většinou reprezentovány průměrným výkonem spolužáků. Z motivačního hlediska je individuální vztahová norma opět výhodnější a účinnější. Týká se to hlavně slabších žáků, kteří tak můžou zažívat dílčí úspěchy. Pokud se žák ale pořád srovnává s ostatními spolužáky a zažívá jenom neúspěchy, může to vést postupně až k úplné ztrátě motivace a ke krizi k vlastnímu sebepojetí.

Velmi důležité je, aby žák věděl, že známkování hodnotí jeho práci a ne jeho samotného jako člověka. (Slavík, 1999).

POCIT OVLÁDÁNÍ VLASTNÍHO ŽIVOTA

Žáci si díky své vlastní přirozenosti přejí radost. K tomu může přispět i to, že se žáci podílejí na plánování a organizaci výuky a také i na výběru učiva. Zohledňují se tak potřeby a zájmy dítěte. Učitelova role je rolí konzultanta o záměrech, výběru učiva, o řešení. Může to vyústit i v činnost mimo rámec školy, v činnost ve volném čase.

Vhodné pro motivaci také je, když se žák může učit od svého spolužáka, pokud jsou žáci promyšleně rozděleni do skupin. Daný žák pak může ztratit ostych požádat o pomoc.

Negativní přemítání, které se označuje jako ruminace, vede spolu s depresivní náladou k pocitu nedostatku kontroly a k přesvědčení, že daní žáci nemohou nic ovlivnit a to snižuje jejich snahu pokračovat v řešení, i když by bylo už naplánované. Toto se označuje jako motivační deficit při naučené bezmocnosti. Toto vše vyčerpává energii, narušuje motivaci a snižuje snahu o úsilí. Negativní nálada způsobuje očekávání špatných důsledků a to vede k tomu, že jedinec vidí problémy stále horší a to opět zesiluje negativní náladu a je tu bludný kruh, který musí učitel žákovi pomoci překročit. Dobré je také pokusit se odklonit žákovu pozornost a pomoci mu předefinovat význam problému. (Stuchlíková, 2007).

STANOVENÍ CÍLŮ

Dalším způsobem, jak u žáka zvýšit pocit vědomého ovládání jeho záležitostí je, umožnit žákovi stanovit si svůj vlastní, dlouhodobější cíl a naplánovat si jeho provedení. Učitel by měl žáka vést k tomu, aby si svůj cíl dokázal rozčlenit na menší cíle a zorganizovat si čas tak, aby správně odhadl množství času, které bude potřeba na splnění daného cíle a tyto cíle pak postupně plnit. Usnadňuje to provedení náročnějších úkolů a pomáhá to žákovi, aby si dokázal udržet sebmotivaci. (Shapiro, 1997).

Usilování o cíle vyvolává u žáka zájem od okamžiku, kdy se zaváže cíli až do okamžiku, kdy cíle dosáhne nebo je nucen se ho vzdát. A tento zájem pak ovlivňuje žákovo emocionální, motivační i kognitivní procesy. Informace, které se vážou k cíli jsou pak díky zájmu zpracovávány přednostně a rychleji. Erik Klinger nazývá tento stav jako aktuální zájem. I dále pak při realizaci cíle ovlivňují toto zpracování naše zájmy tak, aby bylo co nejefektivnější.

Cíle tedy mají na motivaci velký vliv, a proto by měli učitelé svým žákům pomoci, aby si je dokázali stanovit tak, aby byly reálné a odpovídaly schopnostem a možnostem žáků. Obsah vzdělání je prezentován žákům pomocí požadavků a učitel může pracovat s těmito požadavky tak, aby se staly žakovým cílem a tím měly motivační hodnotu. Žák si tyto požadavky transformuje do svých cílů na základě své zkušenosti, sebepojetí a potřeb, na které má vliv dosažení úspěchu či neúspěchu. Prožitek úspěchu či neúspěchu a interpretace jejich příčin má tedy vliv na to, jak si žák bude stanovovat své cíle. Pokud se však na žáka budou klást nadměrné požadavky, bude to mít naopak demotivační účinek. (Fontana, 1997).

EMOCE

Emoce jsou velmi těsně a neoddělitelně svázány s kognitivními procesy. Emoční inteligence má na motivaci velký vliv. Výzkumy ukazují, že děti s emoční dovedností jsou šťastnější, sebevědomější a úspěšnější ve škole. Nejnovější výzkumy dokonce ukazují, že sociální a emoční dovednosti mohou být dokonce důležitější pro úspěšnost v životě než schopnosti intelektuální.

Rozvoj emoční inteligence

Malé děti jsou přirozeně sebevědomé, dokonce i tváří v tvář nesplnitelným úkolům a opakovaným neúspěchům se dokáží sebemotivovat a daný úkol zkoušet znovu a znovu. Do šesti až sedmi let si děti udržují vysokou víru ve svůj úspěch. Tato vytrvalost, sebedůvěra a optimismus patří k emoční inteligenci. Nezáleží na tom, jak je dítě chytré, ale na jeho charakteru. Ačkoli se děti rodí se specifickými emočními predispozicemi, jejich mozkový systém si uchovává jistý stupeň pružnosti, takže se novým emočním dovednostem mohou naučit.

Zhruba ve třetí třídě si děti začínají uvědomovat, že jiné děti mají více nebo méně schopností než ony. Když chtějí být stejně úspěšné, musí vynaložit více úsilí. Uvědomění, že úsilí může nahradit schopnosti může být jednou z klíčových složek sebemotivace.

Jako u většiny ostatních emočních dovedností jsou základní prvky motivace učit se a ovládat své prostředí součástí našeho genetického dědictví. Od prvních okamžiků života se malé dítě zajímá o okolní svět. Ale ve věku sedmi až osmi let začíná být práce dětí ve škole namáhavější. Zdá se, jako by svou touhu učit se a objevovat ztratily. A jak se vytrácí jejich

kdysi přirozené sebevědomí, začínají věnovat příliš velkou pozornost tomu, co si o nich myslí druhí. Jak dítě dále motivovat lze shrnout do několika všeobecných principů:

1. Je třeba dítě učit, aby si věřilo.
2. Je třeba dítěti poskytovat příležitost, aby ovládalo svůj svět.
3. Je třeba usilovat, aby vzdělání bylo důležitou součástí zájmů dítěte a jeho stylu učení.
4. Je třeba učit dítě, aby chápalo hodnotu vytrvalého úsilí.
5. Je třeba dítě učit, jak je důležité, aby čelilo neúspěch a snažilo se ho překonat.

(Shapiro, 1997).

Zhodnocení a vliv emocí

Žáci nejprve hodnotí, co pro ně daný úkol znamená a jaký má pro ně význam a důležitost a poté dále zvažují, zda mají dostatečné dovednosti na to, aby daný úkol zvládli. Na jejich zhodnocení přijde odpověď z prostředí a to nutí žáky k novému hodnocení, takže hodnocení je vlastně soustavný proces.

Co se týká zhodnocení a emocí, tak existují různé teorie. Podle Richarda Lazaruse předchází zhodnocení emocionálnímu vzrušení, ale Stanley Schachter tvrdí, že přicházejí později. Nejprve jsou žáci vzrušeni a podle toho zhodnocují danou situaci a hledají vysvětlení. V tomto případě tedy hrají emoce velkou roli v tom, jak žák daný úkol zhodnotí. Jiní psychologové tvrdí, že emoce a zhodnocení nemusejí spolu souviset, protože jsou to dva odlišné procesy a mohou fungovat na sobě zcela nezávisle. (Stuchlíková, 2007).

Funkce emocí

Emoce jsou důležité pro přípravu dostatečného množství energie, kterou žák potřebuje ke zvládnutí úkolu a k tomu, aby mohl čelit určitým výzvám. Emoce pomohou žákovi, aby se dokázal přizpůsobit dané situaci. Zvládne-li žák určitý úkol, napětí opadne a žák se vrací do svého původního vyrovnaného stavu.

Subjektivní emoční prožívání slouží jako signál, který dává podnět k určitému chování. Je to důležité v motivaci, protože pozitivní emoční prožívání motivuje žáka, aby své chování a svou reakci opakoval. Naopak negativní emoční prožívání přiměje žáka, aby se příště podobné reakci vyhnul. Emoční prožívání tedy hraje důležitou roli v učení cestou sociálního zpevnování.

Emocionální a kognitivní procesy jsou také těsně propojeny a pozitivní a negativní emoce ovlivňují poznávací procesy. Záleží na vztazích, jaké má žák ke svým osobním cílům a tím se

určuje jeho emoční stav a intenzita těchto emocí. Negativní emoce zužují momentální myšlenkově akční repertoár žáka, zatímco pozitivní emoce ho rozšiřují a mohou podněcovat žáka k tomu, aby se pustil do nových a kreativních cest myšlení i jednání. Pozitivní emoce tedy napomáhají učení a vedou k méně obvyklým formám činností. Rozšiřují totiž rozsah pozornosti a tím umožňují žákovi vnímat globální souvislosti. Negativní emoce naopak zúžují pozornostní rozsah. Úzkostní jedinci ukazují větší pozornost vůči hrozbě. Sice záleží i na kontextu, ale úzkostní žáci mají tendenci nadhodnocovat ohrožující hodnotu neutrálních podnětů. Negativní emoce také způsobují, že žáci mají problém s tím, aby zaměřili svou pozornost k jinému podnětu. Když třeba poté žáci nedokáží odklonit svou pozornost od nedosažitelných cílů, může se u nich rozvinout deprese.

Pozitivní emoce také vykazují rozšíření kognitivního kontextu, kdy žák více vnímá souvislosti a vzájemné vztahy mezi myšlenkami. Výzkumy také ukazují, že negativní emoce jsou spojeny s redukcí kognitivního výkonu. Žáci s malou schopností vytvářet a používat abstraktní mentální reprezentace pak ve stresu potřebují jistotu a konkrétnější schémata, ale tuto potřebu namohou uspokojit, jsou nejistí a může to dospět až k naučené bezmocnosti.

Nálada ovlivňuje i každodenní rozhodování. Pozitivní nálada odmítá vysoce riziková rozhodnutí a riskuje pouze při pravděpodobném zisku. Některé negativní emoce zvyšují volbu rizikových možností a jiné negativní emoce jako například deprese ochotu riskovat snižují. Záleží hodně na tom, jak riziko souvisí s osobními cíli.

Sebekontrola emocí

Sebekontrola je spojena s úspěchem v mnoha oblastech života. Je dokázáno, že žáci s větší mírou seberegulace bývají méně popudlivější a agresivní, dokáží se lépe soustředit, získávají lepší školní hodnocení a lépe odolávají frustraci a zvládají stres. Mnoho problémů žáka může být způsobeno nedostatečnou seberegulací, protože ta může být spojena s depresemi nebo také s agresivitou.

Pravděpodobnost seberegulace zvyšují pozitivní emoce. Žáci by se měli v průběhu školní docházky naučit, že obtížné úkoly lze lépe zvládat, pokud kontrolují svou pozornost a zaměřují ji na podstatné informace, pokud dokáží přeladit svoje emocionální rozpoložení tak, aby jim nebránilo v jejich záměru a kontrolují své emoce, když kontrolují svou motivaci a zaměřují se na pozitivní pohnutky, které jsou spojeny s realizací záměru a když vnímají negativní zpětnou vazbu jako příležitost ke zlepšení. To vše vyžaduje seberegulaci, která se musí dostatečně zpevňovat. Proto by měli učitelé úspěšné projevy kontroly pozornosti, emocí a motivace oceňovat a ne jenom výsledky činností.

K dobré emoční kompetenci patří nejen kontrola negativních emocí, ale také zesílení a udržení pozitivních emocí. Je třeba, aby si žák dokázal zažít úspěch. To se neděje u žáků s nízkým sebehodnocením a svůj úspěch znehodnocují a pozitivní emoce spojené s úspěchem potlačují. (Stuchlíková, 2005).

Naučená bezmocnost

Když žákovi chybí motivace a nebo se nechce úkolem zabývat, může být jeho reakce hodně ovlivněna emocemi a rozřeší úkol pocitově podle svého emocionálního rozpoložení. V pozitivní náladě se žák věnuje více svým vlastním myšlenkám než informacím z vnějšku. U negativní nálady je charakteristické, že žák věnuje pozornost informacím z vnějšího světa a přizpůsobuje své uvažování jeho požadavkům. Intenzivní negativní nálada může vést žáka k tomu, že přehnaně dramatizuje svůj neúspěch a toto může vyústit až v naučenou bezmocnost.

Klíčovým momentem pro vznik naučené bezmocnosti není neúspěch sám o sobě, ale to, jak dotyčný vnímá jeho příčiny. Jde o to, zda za neúspěch viní své schopnosti nebo nedostatek úsilí a jiné vnější příčiny. Při opakovaných neúspěších může mít jedinec pocit, že ať dělá, co dělá, nemá dost schopností na to, aby daný úkol zvládl. Úspěchy pak připisuje náhodě nebo snadnému úkolu a proto se nemůže zbavit pocitu nekontrolovatelnosti negativních věcí. Naučená bezmocnost má za důsledek, že žák ztrácí motivaci něco se svým stavem dělat, stává se odevzdaným a apatickým. Dotyčný nemá chuť vynaložit úsilí, aby vystoupil z tohoto bludného kruhu a často ani neví jak a kde je potřeba, aby mu učitel dokázal pomoci. Měl by s žákem hovořit a změnit jeho přesvědčení, že neúspěch tkví v jeho neschopnosti. Společně by se měli snažit najít jiné příčiny neúspěchu a to sice příčiny vnější a dočasné. Jde o předefinování osobního významu situace. Je důležité, aby žák získal pocit kontroly nad vlastním životem, aby si našel nějakou aktivitu, která ho bude bavit a které se bude věnovat a aby vnímal možnosti svého dalšího rozvoje. Pociť kontrolu podporuje i víru ve vlastní zdatnost a ta vede k zvládnutí obav a koncentraci na řešení problémů. (Fontana, 1997).

Emoce a výuka

Učitel by se měl orientovat i na sociálně-komunikativní aspekty výuky a podporovat její emocionální stránky. K tomu slouží prožitkové učení, kdy žáci mají možnost vlastního vyjádření, jako je vyprávění, tvořivé hry či rozhovor. V tomto případě je vhodné, aby žáci seděli například v kruhu nebo pracovali ve skupinách, aby cítili, že každé přispění do komunikace je vítáno a že se nemusejí bát posměchu. Ale pokud žák do komunikace

nepřispěje, neměl by ho učitel k tomu nutit. Vyžaduje to otevřenou komunikaci mezi učitelem a žáky a učitel by měl podporovat žáky, kteří jsou méně obratní v kontaktech s druhými. Učitel může žáky nenásilně řídit otázkami, jak se například při hře cítil, jak by reagoval v podobné situaci atd. a žák má tak možnost mluvit o bezprostředních pocitech a tak se učí v nich orientovat.

Důležité u těchto aktivit není výsledek, ale jejich průběh. Pocity žáků mohou být podpořeny například hudební nahrávkou, různými kostýmy nebo zahájení hodiny motivačním rozhovorem, kdy žáci mohou mluvit o svých zkušenostech.

Velmi vhodné jsou i rolové hry, kdy si žáci mohou vyzkoušet i vnímání jiných lidí a úspěšně tak rozvíjet mezilidské vztahy. Vyzkouší si, že existuje více způsobů, jak lidé mohou jednu situaci prožívat a reagovat na ni. Přibližují žáky k pochopení, jak může být pro člověka těžké určité rozhodování. Cílem tedy je, aby žáci měli možnost prožívat ve vyučování své emoce, ovládali emoce negativní, udržovali si emoce pozitivní, učili se spolupracovat a zvládat konfliktní situace.

Jiným způsobem mohou být projekty, které řeší modelovou situaci, která je aplikována na konkrétní situaci ve třídě. Dítěti je tak opět zprostředkována zkušenost s vlastním i cizím světem emocí. Pokud jsou žáci schopni vcítit se do problémů druhých lidí, naslouchat jim a chápat jejich pocity, chovají se potom ohleduplněji, pomáhají ostatním a v důsledku toho jsou oblíbení u vrstevníků i dospělých a ve škole bývají úspěšnější.

Toto vše vyžaduje otevřenost a autentičnost vztahů ve třídě a učitel by se měl snažit porozumět svým žákům a vnímat jejich emocionální problémy a tím i zjistit případné příčiny nedostatku motivace.

Emoce a škola

Ve škole se žáci učí dovednostem v manipulaci s logicky přesnými, racionálními, formálními strukturami. Času, který je věnován pro život mnohem důležitějším dovednostem, jako jsou způsoby vlastní seberegulace či otužování se proti stresu je velmi málo. Neverbální komunikaci se školní vzdělávání nevěnuje téměř vůbec. Přitom si žáci zapamatují více emocionálního než neemocionálního chování. Avšak přesto zůstává role pozitivních emocí v realitě školní výuky nedoceněna. Učitelé by měli žákům pomoci, aby zvládli poznat své vlastní emoce, kontrolovat je, motivovat sebe sama a rozpoznat i emoce druhých lidí a orientovat se tak v mezilidských vztazích.

Mají-li tedy učitelé učit efektivně, je potřeba využívat poznatky o emocích a jejich vlivu a rozvíjet emoční inteligenci žáků.

Při ovlivňování školního klimatu je velmi žádoucí, aby učitel vytvářel pozitivní emoce, protože poskytují výhody při učení se novým poznatkům a dovednostem. Negativní emoce způsobují, že žák nedokáže dobře propojovat nové poznatky se starými a již známými a způsobuje rychlejší zapomínání těchto nových poznatků.

Při rozvíjení motivace pomůže sebeuvědomění, kdy žák rozumí vlastnímu životu, orientuje se ve vlastním prožitkovém světě, chápe příčiny různých citů, dokáže o svých emocích mluvit a rozumí i neverbálnímu vyjádření pocitů druhých lidí. Proto by učitelé měli se svými žáky o pocitech mluvit a ne tyto pocity potlačovat a vyhýbat se komunikaci o nich.

Důležité je, aby žáci dokázali ovládat své nálady a pocity a tím se naučí ovládat i negativní pocity. Praxí by měli žáci získat vědomí, že něco dokážou, což může ve skutečnosti zvýšit jejich schopnosti a následně i sebedůvěru. Učitelé by měli děti naučit vytvořit si kontrolní mechanismy, k nimž patří chápání podstaty věcí, plánování, odklad odměny, ohled na druhé a schopnost spolupráce.

Ve škole se však mnohdy emoční kompetence dětí nerozvíjí z důvodu nedostatku času, přehnané orientace na výkon, postupu do vyšších stupňů na základě znalostí a ne na základě kompetencí dětí. (Stuchlíková, 2005).

Shrnutí k emocím

Emocionální a kognitivní procesy jsou velmi úzce propojeny a vzájemně se doplňují. Emoce nám pomáhají orientovat se a hodnotit obrovské množství informací. Někdy nás však emoce mohou vést k chování, které nám škodí. Proto je důležité znát své emoce a okolnosti, za jakých vznikají. Porozumění vlastním emocím zvyšuje naši schopnost je regulovat a posílit a využít pozitivní emoce.

FLOW

Velmi významně posiluje motivaci k dané aktivitě stav „flow“, což je stav plynutí, zážitky optimálního prožívání. Jde o stavy, kdy jsou žáci plně pohlceni aktivitou, jsou plně soustředěni, ale toto soustředění nevyžaduje úsilí. Žáci při tom pocítují radost a dlouhodobě přetrvávající pocity naplnění. Výskyt tohoto stavu mohou učitelé posilovat cestou pozitivní zpětné vazby.

Oproti tomu nuda často vede k neúspěšnosti žáka, proto by se měl učitel snažit, aby jeho hodiny nebyly monotónní a aby učitel sám ukazoval, že je pro daný předmět zapálený, protože vztah k danému předmětu se přenáší z učitele i na žáky. Také je potřeba, aby žák viděl v daném vyučovacím předmětu určitý smysl a užitečnost. (Stuchlíková, 2007).

OČEKÁVÁNÍ

Vliv na motivaci má i vzájemná interakce mezi učitelem a žákem. Každý učitel si utváří představu o schopnostech a pílích svých žáků a podle toho se formuje jeho očekávání, které dává záměrně nebo nezáměrně žákovi najevo. Toto učitelovo očekávání může být významným motivačním činitelem žákova výkonu. V mnoha případech se stává, že žáci podávají takový výkon, jaký od nich učitel očekává, bez ohledu na jejich skutečné schopnosti. Učitel se totiž k žákovi chová podle tohoto očekávání, žák si to interpretuje a pokud vnímá učitelovo chování k němu kladně, tak ho to motivuje a v opačném případě jeho motivace klesá. Učitel tedy podle svého očekávání rozlišuje své chování k různým žákům, ačkoliv si to mnohdy vůbec neuvědomuje. Často slabšího žáka nadměrně chválí při úspěchu nebo pomáhá žákovi, i když to nevyžaduje. U lepších žáků pomoc jakoby zanedbává. Pokud se učitel tedy snaží v dobré víře pomáhat slabším žákům, aniž by žáci pomoc vyžadovali, nepřímým způsobem říká, že jejich schopnosti jsou nižší. (Gavora, 2005).

ATRIBUCE

Pokud žák připisuje svému neúspěchu nestabilní příčiny, má to za následek, že žák nepočítá v budoucnu s dalším neúspěchem. Mezi takové nestabilní příčiny se počítá například nešťastná náhoda, nedostatek štěstí nebo nedostatek věnovaného úsilí. Ovšem neúspěch, který je připisovaný stabilním příčinám, jako je nedostatek schopností má za následek nízké očekávání úspěchu v budoucnu a to má negativní vliv na motivaci žáka. Žák má negativní pocity, které vedou k pocitům viny, může ztratit svou sebeúctu a vznikne pocit bezmocnosti. U úspěchu je tomu stejně. Pokud mu žák připisuje své schopnosti, pak očekává, že i v budoucnu by se měl úspěch dostavit. Ovšem pokud tento úspěch připisuje pouze štěstí, znamená to, že v budoucnu počítá i s neúspěchy.

Žáci, u kterých převažuje potřeba úspěšného výkonu, připisují svůj neúspěch spíše změnitelným příčinám jako je například nedostatek úsilí. Naopak žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu zpravidla připisují neúspěch vnitřním příčinám, což je nedostatek jejich schopností a mají tedy tendenci u úkolu nevytrvat a vzdát to.

Někdy může dojít k posunu připisování příčin úspěchů a neúspěchů a to sice k tzv. afektu neadekvátnosti. V tomto případě žák své neúspěchy neustále připisuje vnějším příčinám, i když je jasné, že příčiny jsou vnitřní a stabilní. Takovýto žák obviňuje za své neúspěchy své okolí a jiné osoby (hlavně učitele), mívají pocity nespravedlnosti a cítí se ukřivdění. Tento afekt neadekvátnosti může souviset s obranou svého Já, kdy si žák potřebuje udržet vlastní vysoké sebehodnocení i v nepříznivých podmínkách.

Atributivní teorie tedy zkoumá, jak si lidé vysvětlují úspěchy a neúspěchy. Každý ví, že ten, kdo stojí na vrcholu hory tam nespádl z nebe. Určitě za to nevdechčí náhodě, nýbrž vlastnímu úsilí. A přesto se najdou žáci, kteří svádějí úspěch na náhodu a tím omlouvají vlastní neúspěšnost. Čím víc se žáci domnívají, že nejsou strůjcem svého osudu, tím více událostí ve svém životě si vysvětlují principem náhody. Proto je třeba, aby žáci byli vedeni k tomu, aby přebírali zodpovědnost za své jednání a aby věděli, že náhoda je to, co jim může být přihráno, když vynaloží vlastní úsilí. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

PROGRAMY ZAMĚŘENÉ NA MOTIVACI ŽÁKŮ

Inspirací může být vzdělávací projekt „Národní škola“, který se neřídí závaznými metodami nebo učebnicemi, ale vybírá takové metody, které v žácích vyvolávají touhu po poznání a zvědavost. Projekt upřednostňuje kladnou motivaci a učitel přebírá roli žákova partnera. Hodnocení má význam pro hodnoceného žáka, aby měl zpětnou vazbu. Kritériem pro výběr učebních plánů je hlavně zájem žáků. To vše by mělo vést ke zvýšení motivace a pozitivnímu emočnímu vyladění osobnosti žáka.

Vhodné může být uplatňovat ve vzdělání i prvky z programů, které jsou označovány jako alternativní. Jedním z bodů je, že se žáci naučí pohlízet na problémy jako na příležitost k učinění zajímavých objevů. Děti si také samy plánují své učení a přebírají za svá rozhodnutí odpovědnost. Předpokladem je, aby ve třídě vládla úcta, respekt a důvěra. Učitelé vedou žáky k sebevědomí a ti se necítí ohrožení a ke vzdělání mají úctu. Žáci mohou kdykoli vyjádřit své pocity, mají i možnost výběru aktivity nebo způsob, jak budou zadaný úkol řešit. To zvyšuje

jejich motivaci a i výsledky bývají pozitivní. Učí se motivovat sami sebe, překonávat neúspěchy a být samostatné. Cíle vzdělání se soustředí na kompetence žáků a podporu emocionální stránky výuky a ne na sumu ověřitelných znalostí. Toto vše ale znamená, že učitel musí investovat velké úsilí a čas a výsledek je nejistý. Emoční kompetence nelze totiž jenom odučit, ale musí se prožít a emoce dětí jsou velmi křehké. Učitelé by ale tuto odpovědnost neměli odmítat.

Důležitá pro motivaci žáků je pedagogická tvořivost učitelů, která by měla podporovat i tvořivost žáků a měly by se v hodině měnit nejen činnosti, ale i organizace těchto činností tak, aby se střídala práce ve skupinách, týmová práce, diskuze v kruhu atd. Tvořivost, která má vliv na motivaci, brzdí neustálé porovnávání žáků, zaměření se na jejich chyby, potlačování snahy žáků mít nápady, které nejsou obvyklé, či zesměšňování žáků, pokud otevřeně hovoří o svých představách či pocitech. Otvírání prostoru k uplatňování obraznosti, fantazie a hlavně osobních zážitků žáků přispívá k tomu, že většině žáků přijdou aktivity smysluplné a tato skutečnost navozuje spíše pozitivní pocity a zlepšuje se i celkové klima třídy. Přirozeným způsobem se rozvíjí fantazie a tvořivost žáků a aktivizuje to i ty žáky, kteří se jinak běžně neprojevují. Postupem času tyto aktivity mohou vést k uvědomění si sama sebe v rámci své třídy, k sebepoznání, sebehodnocení nejen na základě měřitelných výsledků a k správnému sebepojetí. Je zde i prostor k odstranění negativních emocí ve třídě, jako je nevraživost či dokonce slovní a fyzická agrese. V neposlední řadě se rozvíjí i komunikativní kompetence žáků.

Žáci potřebují cítit, že je i ve škole pořád někdo připraven podat jim pomocnou ruku a že i velký problém se dá řešit s dobrým koncem. (Průcha, 2002).

2. ZKOUMÁNÍ MOTIVACE VE VYUČOVÁNÍ V MINULOSTI *

Při zkoumání motivace byl vždy kladen důraz na přesné a vědecké plány a metody. Díky tomuto přístupu vzniklo mnoho objevů, které byly zaznamenány ve vědeckých časopisech, avšak tyto znalosti nešly aplikovat na třídní praxi. Existuje mnoho důvodů, proč to nebylo možné. V první řadě šlo o to, že učitelé vnímali to, co se děje ve třídě odlišně než výzkumy motivace. S tím úzce souvisí i další důvod a to sice, že neexistoval společný jazyk, jak vyjádřit toto vnímání a výsledky výzkumů. Další překážkou bylo, že teorie a výzkum motivace nebyly v korespondenci s teorií o učení a nástrojích. Probíhala školení pro učitele, která byla velmi rozmanitá a jenom malé procento učitelů bylo obeznámeno s motivačními teoriemi a s používáním a interpretováním psychologických metod výzkumu, které sloužily ke sběru a vyhodnocení informací z učitelské praxe. Z toho plyne, že jak učitelé, tak vědci, kteří zkoumají správné učitelské postupy a praktiky, mají sklon považovat výsledky těchto výzkumů za nepoužitelné v třídní praxi.

V minulosti se dotazníky vytvářely v laboratořích a následně se zkoušela funkčnost studovaných jevů v terénu. Dotazník zjišťující motivaci byl administrován velké skupině studentů, ale je potřeba poznamenat, že před 90. lety byla většina těchto dotazníků dávána studentům ve stejném časovém období a studenti měli udat svůj vztah ke školní práci. V dotazníku byla žákům poskytnuta řada tvrzení, která popisovala všeobecné zkušenosti a úkolem žáků bylo označit na škále o pěti bodech, jak moc souhlasí s danými tvrzeními. Např. „Cítím, jak moje srdce rychle bije, když dělám zkoušku.“

Ukázalo se, že motivace žáků a použití kognitivní strategie se liší v různých předmětech. Proto studium motivace jako osobní zvláštnosti bylo velkou měrou opuštěno a dotazníky, které zjišťují motivaci, byly konstruovány pro měření motivace, která byla specifická pro doménu. Na konci 20. století se shodně tvrdilo, že pravidelnosti v chování studentů, které byly definované z hlediska stabilního motivačního chování, by neměly být zaměňovány s jejich tendencemi reagovat příznivě nebo nepříznivě ve vztahu ke školnímu předmětu.

* Zpracováno podle: Boekaerts, M. (2002). *The On-Line Motivation Questionnaire: A Self-Report Instrument to Assess Students Context Sensitivity*. In P. R. Pintrich, M. L. Maehr (Eds.), *New Directions in Measures and Methods* (pp. 77 – 120). Amsterdam. London. New York: JAI. (str. 37 – str. 71).

V té době se většina výzkumníků zajímala o popis motivace studentů z hlediska stabilních vlastností typických pro doménu jako například: cílová orientace ve vztahu k matematice, vnitřní a vnější vzory v hodině matematiky, strach z matematiky a jiné.

Také se studoval vliv, jaký měly různé vzdělávací kontexty na motivaci studentů jako na skupinu. Zde se ukázalo, že určité specifické environmentální podmínky podporují učení a motivaci u většiny studentů. Sem patří například vyučování, které podporuje samostatnost nebo možnost rady a podpory od vrstevníků. Naopak jiné podmínky učení brzdí, neboť působí negativním způsobem na motivační přesvědčení žáků. Jedná se například o časový tlak, důraz na hodnocení, či výuka, která neodpovídá potřebám a hodnotám žáků.

3. MOTIVAČNÍ PŘESVĚDČENÍ SPECIFICKÉ PRO DOMÉNU VERSUS MOTIVAČNÍ PŘESVĚDČENÍ SPECIFICKÉ PRO SITUACI

Monique Boekaerts začala svůj výzkum tak, že pozorovala chování žáků ve třídě, které jako by bylo řízeno dvěma hlavními prioritami. Jedna priorita se vztahuje k tomu, co považují za důležité učitelé nebo rodiče žáků, sledují své učení a stanovují své cíle tak, aby to odpovídalo tomu, co určí učitel nebo školní osnovy. Druhou prioritou žáků je potom sledování svých osobních cílů, včetně sociálních a emocionálních a tím se snaží o udržení vlastní duševní pohody. Tyto osobní cíle se mohou, ale také nemusí krýt s cíli, které stanovuje učitel. Tuto dvojitou cestu prezentovala Monique Boekaerts ve svém modelu adaptivního učebního procesu. Tato teorie zahrnuje všechny procesy, které se nacházejí mezi obecným závazkem studentů k učení a k úspěchu na jedné straně a na straně druhé mezi jejich emocionálním stavem, učebním záměrem a uskutečněním tohoto záměru v konkrétní učební situaci.

Úkolem bylo vytvořit takový dotazník, který by dokázal zachytit, jak skryté vědomosti studentů o učební situaci jejich závazek specifický pro doménu ovlivňují motivaci studentů v konkrétní učební situaci. Důležité bylo jít nad rámec popisu a hodnocení příznivých a nepříznivých motivačních přesvědčení specifických pro doménu a tím tak zpochybnit domněnku, že příznivé motivační přesvědčení specifické pro doménu má vždy pozitivní účinek na učební záměr a naopak nepříznivé motivační přesvědčení specifické pro doménu má vždy na učební záměr negativní dopad. Sledování chování žáků ve skutečných učebních situacích a vybavení si předchozích učebních zkušeností potvrdily, že to, jak studenti posoudí

učební úkol a jeho kontext by mělo být viděno pouze jako zprostředkování. Znamená to, že hodnocení žáků zprostředkovává vztah mezi motivačním přesvědčením specifickým pro doménu a emočním stavem studentů a jejich zamýšleným a skutečně vynaloženým úsilím.

Důvodem, proč je potřeba brát motivační přesvědčení specifické pro doménu jen jako zprostředkovatele je to, že toto motivační přesvědčení nebere v úvahu konkrétní současnou učební situaci. Žáci totiž potřebují ohodnotit danou učební příležitost přímo na místě, kde se projeví i specifické podmínky prostředí, přesný obsah úkolu, místní kontext a soupeřící cíle přímo v tom daném okamžiku. (Například žák, který nemá rád úkoly týkající se porozumění textu, může být úkolem zaujat, pokud analyzuje text, který se týká tématu, o které se žák zajímá. Naopak například žák, který rád řeší matematické úkoly, nemusí být ochotný vynaložit hodně úsilí, když musí spolupracovat se slabšími žáky, kterým trvá delší dobu, než pochopí, jak mají u daného úkolu postupovat.) Také cíle, které spolu soupeří v momentě řešení problému, včetně sociálních a emocionálních cílů mohou odvést pozornost žáka od řešení úkolu. Zjednodušeně řečeno: i když je velká šance, že optimistické motivační přesvědčení specifické pro doménu bude mít pozitivní dopad na cílový záměr, vnímání učebních podmínek přímo na místě může působit proti těmto pozitivně laděným přesvědčením.

Jedním z nejvýznamnějších bodů je, že vzbuzené motivační přesvědčení specifické pro doménu a závazky založené na tomto přesvědčení poskytují kontext, pomocí něhož studenti zhodnocují současnou učební situaci. Aktivování tohoto přesvědčení tedy dává význam a důležitost učebním aktivitám, které jsou součástí dané domény. Je tedy zřejmé, že motivační přesvědčení žáků, kteří si uvědomují, že nový učební předmět (např. chemie) má svou vlastní vnitřní strukturu, pravidla a normy, se liší od těch žáků, kteří toto nevidí a neuvědomují si rozdíl mezi novou doménou a ostatními předměty.

Hlavním cílem ale nebylo popisování motivačního přesvědčení specifického pro doménu, ani způsob, jak toto přesvědčení souvisí s použitím určité poznávací strategie a úspěchu uvnitř oblasti. Bylo však zajímavé, jak žáci přidělovali význam učebním situacím, které byly funkčně podobné, ale byly uvedené v různých časových bodech a zasazené v různých učebních kontextech. Tím vytvořili jedinečnou mentální reprezentaci každého učebního jevu, který počítá se specifickými podněty v určitém učebním prostředí a nebo nastavili stejné cíle pro všechny situace uvnitř domény.

Pokud by tedy chování žáků bylo specifické pro doménu, pak by jejich učební záměry měly být celkem shodné se situacemi, které patří ke stejné doméně. Avšak pokud jsou žáci citliví na specifické aspekty úkolu a jeho kontextu, potom bude jejich chování specifické pro kontext,

kteře se bude odrážet v momentálních změnách v jejich hodnocení učební situace. Teorie adaptivního učení tvrdí, že hodnocení učební situace vysvětlí více variant v učebních záměrech, emocionálních stavech a ohlášeném úsilí než měření, která jsou specifická pro doménu. Toto vlastně naznačuje, že měření specifická pro situaci jsou nadřazená měřením, která jsou specifická pro doménu. Hlavní výhodou měření specifických pro situaci je ta, že hodnocení těchto měření se spojují s vnímáním žáků místních, aktuálních podmínek.

4. KONSTRUKCE A VÝVOJ ON-LINE MOTIVAČNÍHO DOTAZNÍKU (OMQ = ON-LINE MOTIVATION QUESTIONNAIRE)

První pokus o vytvoření dotazníku, který by zaznamenával motivační přesvědčení specifické pro situaci a emoce se řídil teorií stresu a jeho zvládáním a teorií emocí. V úvahu se braly zprávy žáků o svém poznávání a pocitech během toho, co pracovali na různých vzdělávacích úkolech a zkouškách. Používán byl i zdravý rozum. Kromě učebních podmínek, které žáci vnímali buď jako příznivé nebo nepříznivé pro učení, existují i určité podněty v aktuálních učebních situacích, které byly žáky hodnoceny jako ohrožující nebo mající charakter výzvy. Vnímání podnětů, které souvisejí s povzbuzením a s výzvou a vzbuzují pocity schopnosti, sociální pospolitosti nebo samostatnosti vedou k optimistickému hodnocení učební situace. Naproti tomu podněty, které žáci spojují s hrozbou, ztrátou, nudou, ublížením nebo škodou, vedou k pesimistickému hodnocení. Podle Frijdova rozsáhlého výzkumu v tradiční psychologii se předpokládalo, že pesimistická hodnocení obrátí učební situaci v otravu, tzn. v takovou situaci, která je problematická a může způsobit škodu, ztrátu nebo ublížení. Optimistické hodnocení se naopak obrátí v uspokojení, tzn. v takovou situaci, která je bezproblémová, spojená s pozitivním poznáváním a emocemi. Stojí za zmínku, že ty samé nebo podobné podněty mohou různí žáci vidět odlišně a nebo je vidí odlišně i stejní žáci při odlišných příležitostech. Důležité také je, aby si byli učitelé vědomi toho, že jejich žáci mohou hodnotit stejnou učební aktivitu různě a mohou také přisuzovat podobné učební závěry rozdílným příčinám. Znalost žakovského hodnocení a procesu přisuzování může pomoci učitelům vytvořit takové učební prostředí, které bude i samotnými studenty považované za efektivní pro učení.

On-line motivační dotazník byl vyvíjen více než posledních 15 let a to sice metodou sbírání vzorků. Jedná se o subjektivní nástroj, který umožní určit, zda jsou jednotlivé učební situace hodnoceny jednotlivými studenty nebo skupinou studentů jako uspokojení nebo ne. Tento dotazník byl tedy vyvinut, aby měřil vnímání a emoce žáků při různých úkolech během učebního procesu.

Dotazník se skládá ze dvou částí. První část se vyplňuje poté, co byl představen učební úkol a předtím, než žák započal svou práci na tomto úkolu. Žáci si letmo prohlédnou úkol, aby si o něm utvořili dojem a potom informovali o svém hodnocení a emocích, které v nich úkol vyvolává. Druhá část dotazníku se potom vyplňuje, jakmile je úkol dokončen nebo přerušen. Nyní podávají žáci zprávu o svém emocionálním stavu a o vynaloženém úsilí. Svou práci se také pokusí zhodnotit a výsledek přisoudit jedné nebo více příčinám.

4. 1. PRVNÍ ČÁST DOTAZNÍKU

První část dotazníku se týká hodnocení, učebního záměru a emocionálního stavu žáků na počátku úkolu. Podle modelu adaptivního učení, z kterého vychází tento dotazník, se liší mentální reprezentace, kterou si žáci vytvoří u důvěrně známých učebních úkolů, od mentální reprezentace utvořené u učebních úkolů neznámých. Pokud je totiž učební úkol neznámý, potom žáci nevědí, jestli jsou nebo nejsou schopni úkol zvládnout nebo jak obtížný bude. Také je pro ně těžké předpovídat své procento šance na úspěch a ani nemusí mít ponětí, jak mají úkol hodnotit z hlediska osobní důležitosti a přitažlivosti úkolu. V nejlepším případě mohou udělat odhad těchto problémů. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby učební úkoly a aktivity, které měří hodnocení studentů, byly žákům známé. To žákům umožní, aby si o úkolu udělali mentální reprezentaci a kontext a mohou zapsat údaje o svých emocích, které cítí, a o svém učebním záměru.

Model adaptivního učení říká, že hodnocení dělá prostředníka mezi motivačním přesvědčením specifickým pro doménu a různými výslednými proměnnými, které měří hodnocení úkolu na počátku včetně učebního záměru a emocionálního stavu. Spojitost může být koncipována mezi motivačním přesvědčením specifickým pro doménu jako je např. zájem o matematiku, strach z matematiky, matematické schopnosti, či potěšení v matematice a mezi specifickou stránkou hodnotícího procesu. Tyto souvislosti však nebudou u různých žáků stejné, protože ty si žák vytvoří během své jedinečné učební historie. Například dva žáci, kteří mají strach

z matematiky, mohou mít vytvořené odlišné souvislosti mezi tímto přesvědčením specifickým pro doménu a jejich hodnocením aktuálního matematického problému. První žák se může domnívat, že daný úkol nemůže zvládnout nebo dokončit bez pomoci. Toto je tedy negativní spojení mezi strachem z matematiky a osobní schopností. Druhý žák může mít pocit nelibosti, vidí úkol jako nudný nebo bezvýznamný. To je potom negativní spojení mezi strachem z matematiky a přitažlivostí úkolu a vnímané důležitosti. Předpokládá se, že síla těchto asociací, které si žáci utvořili v minulosti mezi hodnocením specifického úkolu a jedním nebo více motivačními přesvědčeními specifickými pro doménu určuje kontext citlivosti žáků, jakým podnětům v učebním prostředí věnují pozornost.

Z toho plyne, že mentální reprezentace, kterou si žáci vytvoří o daném matematickém úkolu na místě se bude lišit podle jejich kontextuálního vnímání. Hodnocení žáků konkrétního učebního úkolu nebo zkoušky pak ovlivní jejich učební záměr a rovněž jejich emocionální stav. Předpokládalo se, že žáci, jejichž hodnocení úkolu na počátku bude převážně optimistické, budou ochotni investovat více úsilí a jejich emocionální stav bude rovněž optimistický. Převážně pesimistické hodnocení úkolu vede naopak k nízkému učebnímu záměru a k negativnímu emocionálnímu stavu. Když tedy žáci připisují význam učebnímu úkolu, buď protože považují úkol za atraktivní, zábavný nebo zajímavý nebo protože vidí úkol jako důležitý pro ně osobně, pak si vytvoří učební záměr a oznámí pozitivní emocionální stav. Na vytvoření učebního záměru a pozitivního emocionálního stavu má také vliv, když si žáci věří, že učební úkol zvládnou, protože to umožňují jejich schopnosti nebo nepovažují daný úkol za příliš obtížný a tudíž očekávají úspěch. Když žáci naopak budou považovat úkol za bezvýznamný nebo si nebudou věřit, že úkol zvládnou, potom nebudou ochotni investovat do úkolu úsilí, nevytvoří si učební záměr a oznámí negativní emocionální stav.

4. 2. DRUHÁ ČÁST DOTAZNÍKU

Podle modelu adaptivního učení se mentální reprezentace žáků může podrobovat změnám během toho, co budou vykonávat úkol, protože úkol a jeho kontext žáky ovlivňují. Je zajímavé sledovat, jak se vyvine emocionální stav na začátku úkolu a při jeho dokončení a rovněž vztah mezi žákovským učebním cílem a jejich ohlášeným úsilím na počátku a při dokončení úkolu. Rozdíly mezi těmito proměnnými dokazují, že žákovské vnímání otázky se

změnilo v průběhu učební epizody. Je také zajímavé prozkoumat, jak přisuzování žáků ovlivňuje jejich emocionální vztah a ohlášené úsilí při dokončení úkolu.

Procesy přisuzování mohou být považovány za nahodilé názory zprostředkující proměnné mezi žakovským vnímáním výsledku úkolu i jejich emocionálním stavem při dokončení úkolu nebo i množstvím úsilí, které přiznají, že investovali do úkolu. Weiner argumentoval, že ani úspěch ani nezdár jako takový neovlivní budoucí reprezentaci otázky, ale naopak přisuzování, které žáci vytvoří o těchto výsledcích. Předpokládal, že aby si žáci utvořili mentální reprezentaci výsledku dokončeného nebo přerušného úkolu, tak k tomu používají motivační přesvědčení specifické pro doménu, aby určili důvody svých nezdarů nebo úspěchů. K tomu byly navrženy tři dimenze, jak přisuzování žáků kategorizovat. Konkrétně se jedná o místo, stabilitu a kontrolu. Proti tomu stál názor, že studenti sice přisuzují své úspěchy nebo nezdarů v podstatě v určitém, specifickém oboru buď stabilním nebo variabilním (kontrolovatelným/nekontrolovatelným, interním/externím) příčinám, ale přesto mohou uvést rozdílné přisuzování ve vztahu k učebním výsledkům uvnitř jedné domény. V souladu s tímto argumentem o vnímání kontextu při hodnocení předpokládá i model adaptivního učení, že přisuzování ve vztahu ke specifickému výsledku bude odrážet kauzální přesvědčení žáků o hodnotě a schopnostech. Kromě toho je uvedené úsilí žáků a jejich emocionální stav při dokončení úkolu ovlivněn jejich odhadem výsledku a jejich přisuzováním tohoto výsledku. Jinými slovy, předpokládá se, že žáci, kteří pokládají svůj výsledek za úspěšný (např. „Zvládl jsem to.“ „Myslím, že jsem uspěl.“) ohlásí více úsilí, když přisuzují vnímaný úspěch aspektům spojených s hodnotou úkolu než aspektům spojených s vlastní schopností. Naopak zase žáci, kteří pokládají svůj výsledek za nezdar, uvedou méně úsilí, když přisuzují tento nezdar aspektům spojených se schopností než aspektům spojených s hodnotou úkolu.

Obr. 1. Popis OMQ 91 – jeho dvě části, dimenze, počet položek a škály.

	Dimenze	Počet položek	Typ položek	Název škály	Počet položek	Kategorie měření
Část:1 Hodnotící model K vyplnění na začátku úkolu	Emoce	6		Emoční stav 1	6	Symetrické čtyřbodové škály měřící intenzitu emocí
	Hodnocení	13	Vnímaná obtížnost (3)	Subjektivní kompetence	8	Čtyřbodová škála měřící stupeň kompetence, důležitosti, přitažlivosti úkolu atd. (velice.....vůbec ne)
			Očekávání úspěchu (2)			
			Vlastní výkonnost (3)			
			Přitažlivost úkolu	Přitažlivost úkolu	3	
			Vnímaná důležitost	Vnímaná důležitost	2	
	Učební záměr	4		Učební záměr	4	
Část: 2 Model přisuzování K vyplnění po dokončení úkolu	Emoce	6			10	Intenzita emocí
	Odhad výsledku	3			2	Čtyřbodová škála měřící stupeň úspěchu (nezdaru)
	Ohlášené úsilí	2			3	Čtyřbodová škála měřící stupeň vynaloženého úsilí
	Přisuzování	8	Úsilí (1) Přitažlivost(1) Nálada (1) Štěstí (1) Obtížnost (1) Schopnost(1) Známost(1) Strategie(1)	Přisuzování týkající se významu	3/4	Čtyřbodová škála měřící souhlas s tvrzením (velice....vůbec ne)
				Přisuzování týkající se schopnosti	4/5	

5. OMQ – JEHO KONSTRUKCE , VALIDITA A PSYCHOMETRICKÉ CHARAKTERISTIKY

OMQ prošel několika revizemi, které se byly prováděny v rozsáhlém programu na univerzitě v Leidenu. Vývoj začal v roce 1983 a skládal se ze čtyř po sobě jdoucích stupňů. Nejprve se upravovala první část dotazníku, která se vyplňuje na počátku úkolu a potom část druhá, která se dělá až při dokončení otázky. Bylo stanoveno několik oblastí studií, aby se zjistily psychometrické charakteristiky obou částí a vedl se longitudinální výzkum na otestování zprostředkovatelské role hodnocení a přisuzování.

Během vývoje první části dotazníku bylo hlavním úkolem definovat učební záměr a různé hodnocení a emoce, které souvisejí s učebním záměrem. Cílem tedy bylo vytvořit položky, které by měřily tyto základní pojmy dotazníku a vybrat odpovědi. První studie byly nastaveny tak, aby stanovily užitečnost (utility), spolehlivost (reliability) a platnost (validity) první části OMQ, která se nadále bude nazývat jako „hodnotící část“.

Poté byl dotazník rozšířen o druhou část, která měří emoce studentů, jejich odhadování výsledku, odpovídající proces přisuzování a jejich ohlášené úsilí při dokončení úkolu. Tato druhá část dotazníku byla označena jako „přisuzovací část“.

Široká rozmanitost oblastí studia byla nastavena pro základní vzdělání (věkové rozmezí od 10 do 12), druhý stupeň základních škol (věkové rozmezí od 12 do 16) a odborné školy (věkové rozmezí 16 až 20), aby se určila tvorba po sobě jdoucích verzí OMQ a tím se potvrdila platnost dotazníku.

Závěrečná fáze dotazníku se jmenuje OMQ 91 a byla přeložena do několika jazyků. Doposud existuje autorizovaná verze v angličtině, němčině, španělštině a holandštině.

Cílem několika prvních pilotních studií bylo formulovat definici různých hypotetických pojmů a formulovat položky, které by mohly zaznamenat hodnocení žáků různých učebních úkolů, jejich učební záměr a emocionální stav na počátku úkolu. Ověřovalo se, zda jsou žáci schopni odpovědět na otázky v rozumném čase, jestli pochopili smysl otázek a jestli považují dotazník za hodnotný. Nejprve se spolupracovalo s prvním a druhým stupněm různých základních škol. První verze (OMQ 84) se skládala z osmi posudků vnímání učebních aktivit. Patřila sem přitažlivost úkolu, účinnost, očekávaný úspěch, obtížnost úkolu, pocíťovaná

důležitost, očekávání úspěchu vrstevníků, pocíťovaná důležitost pro učitele a známost úkolu. Toto vše se registrovalo dříve, než žáci začali na úkolu pracovat. Kromě toho byl jednou položkou měřen i učební záměr. Pozdější verze dotazníku se už skládaly ze dvou částí.

Hodnoticí část dotazníku potom zahrnovala 7 hodnocení: vlastní působení (2 položky), přitažlivost úkolu (2), vnímaná osobní důležitost (1), vnímaná obtížnost (1), učební záměr (2), očekávání úspěchu (1) a 6 položek měřících emocionální stav. Atribuční část se skládala ze stejných položek, co se emocionálního stavu týče a tři extra položek souvisejících s dokončením úkolu (např. Pocit'uji uvolnění.). Dále obsahovala přisuzovací část 2 položky týkající se ohlášeného úsilí, 1 odhadovaný výsledek a 4 přisuzování. Porota expertů, která čítala několik učitelů a výzkumníků, vyvinula novou verzi OMQ, neboť položková analýza a faktorová analýza pomohla proniknout do podstaty užitečnosti a použitelnosti dotazníku. Na základě těchto poznatků byly reformulovány některé položky, byly upraveny kategorie odpovědí a některé škály byly rozšířeny.

Konečná verze dotazníku je založena na objevení různých aspektů emocionálního učebního procesu. To zahrnuje pochopení: 1) aspektů hodnoticího procesu, které jsou podstatné pro zavázání se učebnímu úkolu, 2) aspektů žákovského učebního záměru, které jsou nejvýznamnější pro měření jejich závazku specifického pro situaci, 3) počtu a typu emocí, které by měly být zaznamenány, aby se zjistilo, zda je emocionální stav převážně pozitivní nebo negativní, 4) aspektů ohlášeného úsilí od žáků, které přináší nejvíce informací o kvalitě úsilí, které žáci investovali do úkolu a za 5) jak nejlépe vyhodnotit přisuzování žáků vnímaného výsledku úkolu, když se vezmou v úvahu aspekty specifické pro situaci a rovněž aspekty specifické pro doménu. Tato pochopení a proniknutí do podstaty věcí měla za následek vznik OMQ 91. Struktura finální verze lze vidět v Tab. 1.

Celkově zahrnuje hodnoticí část dotazníku 23 položek, které měří motivační funkci úkolu, hodnocení, učební záměr a emoce. Hodnocení je obsaženo ve 13 položkách, které dohromady měří tři aspekty úsudku a úkolu. Mezi tyto aspekty patří: osobní důležitost učebního úkolu (např. Za jak užitečný považuješ tento úkol?), subjektivní hodnocení vlastních schopností (např. Jak dobrý jsi v řešení tohoto typu úkolů?) a přitažlivost úkolu (např. Jak moc máš rád tento typ úkolů?). Šest položek se vztahuje k emocionálnímu stavu (např. Jak se nyní cítíš? Nervózní....nejsem nervózní, šťastný.....nešťastný). A nakonec učební záměr měří čtyři položky (např. Kolik úsilí se chystáš investovat do úkolu?)

Přisuzovací část dotazníku se skládá také z 23 položek, z nichž sedm měří emoce žáků, které žáci pocíťují po dokončení úkolu. Další tři položky měří investované úsilí (např. Jak pilně jsi pracoval na tomto úkolu?), dvě položky zaznamenávají odhad výsledku (např. Jak dobře jsi

zvládl tento úkol?) a osm položek měří přisuzovací proces. Zde žáci vybírají odpovědi, které souvisejí s úspěšným nebo neúspěšným dokončením úkolu. (např. Dokončil jsem tento úkol (ne)úspěšně, protože (ne)jsem schopný řešit tento typ úkolů.).

Psychometrické charakteristiky dotazníku byly prověřovány v několika studiích. V té době, kdy výzkum začal, nebyly dostupné žádné všeobecně platné normy, které by registrovaly motivaci studentů specifickou pro situaci. Důležitým problémem byla tedy obsahová a konstruktivní platnost škál použitých v dotazníku, který se musel vzít v úvahu při testování platnosti OMQ. V podstatě byly použity dvě strategie na toto testování a to logická analýza a vnitřní struktura analýzy. Kromě toho se také testovala spolehlivost pomocí test-retest a vnitřní konzistence odhadů. Aby bylo možné otestovat vhodnost navrhovaného modelu hodnocení, bylo provedeno velké množství vzorkových analýz.

Všechny stavy na škále mají normální rozdělení kromě emocionálního stavu. Emoční škály zobrazují zešikmené zobrazení doleva. Žáci uváděli, že vcelku nezaznamenali intenzivní negativní emoce ve vztahu k učebnímu úkolu kromě za zkouškových podmínek.

Tabulka 1 shrnuje charakteristiky všech studií.

5. 1. LOGICKÁ ANALÝZA DOTAZNÍKU

V této analýze bylo důležité odpovědět na následující otázky: Jak je OMQ užitečný? Jsou položky dotazníku považovány samotnými žáky jako relevantní a měří různé položky to, co mají měřit? Aby bylo možné tyto otázky zodpovědět, byli žáci sledováni v procesu vyplňování a poté se s nimi diskutovalo o jejich odpovědích, aby bylo jasné, že pochopili význam jemných rozdílů mezi některými položkami. Tento postup odhalil, že téměř všichni žáci otázkám rozuměli a věděli, co se od nich očekává. Mladší věková skupina na základních školách (pod 11 let), také byla schopna dotazník vyplnit, ale potřebovala pomoc. V takových třídách musel učitel nebo výzkumník předčítat dětem otázky nahlas, protože to, že otázku slyší, ulehčuje porozumění otázce a dále měly děti možnost pokládat doplňující otázky jako například vysvětlení obtížného slova. Také to bylo ekonomičtější z časového hlediska, protože individuální péče zabírala příliš mnoho času. Bylo tedy rozhodnuto, že OMQ91 nebude používán pro děti pod 11 let a byla vyvinuta speciální verze pro mladší věkové skupiny.

TABULKA 1. CHARAKTERISTIKA STUDIÍ? NA KTERÝCH JE ZALOŽENO OVĚŘENÍ VALIDITY

	Charakteristiky vzorku	Úkoly	Použité prostředky	Výsledky
STUDIE 1 (1991)	N=221 Základní škola Věk: 11-12 9 škol Chlapců: 108 Dívek: 113	-Obor: matematika -2 úkoly -Úkoly namátkově vybrané z národního matematického testu -Časový úsek: 2 týdny	OMQ 91 Orientace na cíl Neverbální IQ Sebepojetí Přisuzování	-Hodnocení zprostředkovává vliv motivačního přesvědčení specifického pro doménu na učební záměr, emoční stav a provedení úkolu -Důkaz pro cesty orientované na důležitost a výsledek -IQ neovlivňuje hodnocení studentů -Model se hodí pro úkoly 1 a 2, N=221/221,x=79.92/108.28,df 69,GFI-0.91,AGFI- 0.88/0.84,RMS-0.06/0.07 -Stejný model se hodí pro chlapce i děvčata
STUDIE 2 (1994)	N=361 Základní škola Věk: 11-12 14 škol Chlapců: 183 Dívek: 178	-Obor: matematika -2 úkoly (add. Studie 1) -Podmínky se liší: žákům je řečeno, že úkoly jsou součástí zkoušky nebo jen cvičení (namátkové pořadí) -Časový úsek: 2 týdny	Jako u Studie 1	-Podmínky úkolu neovlivňují provedení úkolu -Hodnocení se liší: subjektivní kompetence je vyšší, osobní důležitost nižší a učební záměr je vyšší, když se studenti domnívají, že provedení úkolu je závažné pro zkoušku

	Charakteristiky vzorku	Úkoly	Použité prostředky	Výsledky
STUDIE 3 (1995)	N=276 Základní škola Věk: 11-12 12 škol Chlapců: 129 Dívek: 147	-Obor: matematika -2 úkoly a)aritmetika b)aplikace -Časový úsek: 2 týdny	Jako u Studie 1 Dotazník důvěry a pochybností (N=160)	-Hodnocení žáků a učební záměry u aritmetických úkolů jsou vyšší než u aplikačních -Našly se rozdíly u pohlaví u motivačního přesvědčení specifického pro doménu: orientace na cíl, sebepojetí -Na pro situaci specifické úrovni byly patrné rozdíly v pohlaví jen pokud se to týkalo aplikačních úkolů: chlapci měli vyšší subjektivní schopnosti, uvedli více neobvyklých strategií řešení. Naopak měli nižší vytrvalost po neúspěchu než dívky. Dívky přisuzovaly slabé výsledky častěji nedostatku nadání a stupni obtížnosti než chlapci
STUDIE 4 (1996)	N=415 Základní škola Věk: 11-12 17 škol Chlapců: 205 Dívek: 210	-Obor:matematika -2 úkoly -Úkoly byly náhodně vybrané z národního matematického textu -Časový úsek: 2 týdny	Jako u Studie 1	-Žáci mají podobné hodnocení, když čelí podobným úlohám o 2 týdny později za předpokladu, že hodnotili své provedení pozitivně -Negativní hodnocení výsledku snižuje subjektivní schopnost u následujícího úkolu
STUDIE 5 (1993)	N=327 Střední škola Věk: 12-14 10 škol Chlapců: 159 Dívek: 168	-Obory: matematika, dějepis, holandština, francouzština -2 úkoly z každého oboru podle osnov -Časový úsek: 3 měsíce	-OMQ 91 -SAS-M (Martinot) -ACTION CONTROL (Kuhl)	-Model navržený u Studie 1 byl potvrzen i pro střední školy -Ukazatelé objektivní kompetence (GPA) neovlivňují hodnocení studentů -Osobnostní orientace přímo ovlivňuje emoční stav

	Charakteristiky vzorku	Úkoly	Použité prostředky	Výsledky
STUDIE 6 (1988)	N=113 Střední škola Věk: 12-13 4 školy Chlapců: 56 Dívek: 57	-Obory: matematika, dějepis, holandština -2 úkoly z každého oboru: psané za podmínek zkoušky -Časový úsek: 2 měsíce	-Stav úzkosti (Spielberger) -OMQ 87	Když byli studenti požádáni, aby spontánně zhotovili přisuzování a analýzu textu, přisuzovali studenti výsledky matematiky převážně externím faktorům (obtížnosti úkolu) a menší měrou schopnosti a úsilí. Výsledky dějepisu byly převážně přisuzovány úsilí a menší měrou obtížnosti úkolu, těsně následovanou schopností. Velmi málo studentů spontánně přisuzovalo své úspěchy nebo nezdary náhodě.
STUDIE 7 (1992)	N=506 Střední škola Věk: 12-13 6 škol Chlapců: 259 Dívek: 245	-Obory: matematika, dějepis, holandština -Úkoly: z národní zkoušky -Časový úsek: 3 týdny	-OMQ91 -SAS-H (Boekaerts a Otten) -SAS-M (Martinot a kol.) -AMS (Gjesme)	Studenti jsou špatní v hodnocení svých výsledků, když dokončili zkoušku. Více než 1/3 nesprávně hodnotila úspěšný výkon v matematice jako neúspěch. Více než 2/3 studentů, kteří neuspěli v analýze textu nesprávně hodnotili svůj výkon jako úspěšný. Studenti spontánně přisuzovali vnímaný úspěch ve zkoušce z dějepisu převážně úsilí. Vnímaný úspěch ve zkoušce z matematiky a analýzy textu je spontánně přisuzován úsilí, schopnosti a obtížnosti úkolu. Náhoda není skoro používána ve spontánním přisuzování. Spontánní kauzální přisuzování u výsledků zkoušky je spíše závislé na školním předmětu než na specifiku zkoušky.

	Charakteristiky vzorku	Úkoly	Použité prostředky	Výsledky
STUDIE 8 (1989)	N=108 Střední škola Věk: 12-13 3 školy Chlapců: 52 Dívek: 56	-Obory: matematika, dějepis, holandština -2 úkoly z každého oboru vybrané týmem učitelů -Časový úsek: 3 týdny	OMQ88	-Kauzální přisuzování studentů domácího úkolu z matematiky se rozdělilo na 1)související s kompetencí 2)související s důležitostí -Přisuzování štěstí se seskupilo s přisuzováním souvisejícím s city
STUDIE 9 (1992)	N=262 Střední škola Věk: 12-14 8 škol Chlapců: 134 Dívek: 128	-Obory: matematika, dějepis -Úkoly: učitelé vytvořili 2 úkoly pro každý předmět -Časový úsek: 3 měsíce	OMQ90 SAS-M SAS-H AMS GPA-M/H	Zprostředkující úloha vlastní výkonnosti mezi pro doménu specifickými vlastnostmi a jiným hodnocením byla částečně potvrzena. Vlastní výkonnost jenom zprostředkovala vliv strachu z nezdaru, úzkost z matematiky a podala zprávu o očekávání úspěchu a přitažlivosti úlohy. Hodnotící model byl shledán stabilním v průběhu času, předmětu a pohlaví.
STUDIE 10 (1995)	N=718 Střední škola Věk: 13-16 8 škol Chlapců: 338 Dívek: 380	-Obor: matematika -Úkoly: domácí úkoly -Psány zápisky během 3 dvou-týdenních period oddělených od sebe třemi měsíci	-Jako Studie 7 -Kontrola postupu (Kuhl) -Společná podpora (Boekaerts) -Učební styl (Vermunt)	Hodnotící model byl potvrzen i pro domácí úkoly na SŠ. Strach z neúspěchu přímo ovlivňuje emoční stav a není zprostředkován hodnocením. Kauzální přisuzování z domácího úkolu z matematiky se rozdělilo na 1)související s kompetencí a 2)související s důležitostí. Přisuzování štěstí se seskupilo s přisuzováním souvisejícím s kompetencí.

Průměrný čas, který žáci k vyplnění hodnotící části potřebovali, byl 15 minut a přisuzovací část jim zabrala minut 11. Po procvičení byla většina žáků schopna vyplnit první část za méně než 10 minut a druhou část pod 7 minut. Úkol, který byl vložen mezi první a druhou část dotazníku nesměl trvat déle než 20 minut. Toto opatření zajišťovalo, že vyplnění obou částí dotazníku spolu ve spojení s vybranou učební aktivitou bylo možné provést během jedné vyučovací hodiny. Pokud nebylo možné z nějakého důvodu učební aktivitu zredukovat do 20 minut, pak byla se školou udělána dohoda, že se vyučovací hodina prodloužila. Tato obezřetnost je nutná k tomu, aby studenti nevníмали dotazník jako test na rychlost. Také se zjistilo, že dotazník funguje nejlépe s takovými typy úkolů, které jsou žákům známé (porozumění čtenému textu v mateřském nebo cizím jazyce, matematické úlohy, studijní texty). Doporučuje se, aby úkoly měly jasnou strukturu, aby studenti mohli pracovat sami bez toho, aby potřebovali extra instrukce nebo vysvětlení.

Ve většině studiích rozuměli žáci systému dotazníku ihned po prvním zkušebním pokusu. Avšak na učňovské škole bylo potřeba dvou dokonce i tří zkušebních pokusů pro přiřazovací otázky. Žáci měli totiž tendenci odpovídat na přiřazovací otázky od oka. Nerozuměli tomu, že musí zodpovědět první část otázek, pokud svůj výsledek pocítují jako úspěch a druhou část otázek v případě pocítovaného neúspěchu. Proto byl formát dotazníku trochu pozměněn, aby bylo žákům toto uspořádání připomenuto. Byla potřeba jistota, že různé subškály dobře rozlišují mezi hodnocením, učebním záměrem, ohlášeným úsilím a přisuzováním žáků, kteří také patří do různých podskupin (chlapci a děvčata, domorodé a přistěhovalé děti, žáci s nízkou inteligencí a žáci s vysokou inteligencí). Z tohoto důvodu se určily hranice u některých položek v příslušných podskupinách. Zástupci skupin pak byli požádáni, aby přeformulovali příslušné otázky a vypracovali své vlastní odpovědi. Ve všech případech se zdálo, že studenti pochopili význam otázek, kromě žáků, kteří se nedávno přistěhovali s stále měli problémy s jazykem. Tito žáci byli z analýzy vyloučeni. Také se zkoumaly tendence odpovědí v různých skupinách žáků, ale neobjevil se žádný náznak, že takové tendence existují.

5. 2. VNITŘNÍ STRUKTURA OMQ

Pro určení validity byla jako druhá strategie použita analýza vnitřní struktury. Tato struktura nám dává údaje o důležitosti různých aspektů situační motivace zaznamenané v dotazníku, jak

to udali samotní žáci. Všechny pojmy v OMQ jsou tedy pojmy subjektivními. Na počátku bylo pět zřetelných teoretických škál – emoční stav 1 a 2, ohlášené úsilí, učební záměr a odhad výsledku. Tento teoretický model potřeboval být stále testován. V následujících kapitolách budou popsány studie, které potvrdily platnost hypotetických škál, zvlášť pro hodnotící a zvlášť pro přisuzovací část OMQ.

5. 3. HODNOTÍCÍ ČÁST OMQ

Nejprve se zkoumalo, jestli hodnocení žáků určitého úkolu je odlišné od jejich vyjádřeného učebního záměru tváří v tvář daného úkolu, jak se předpokládá v modelu adaptivního učebního procesu. U všech položek, které měřily poznávací schopnost žáků (13 hodnotících a 4 položky učebního záměru), byla použita průkazná faktorová analýza. Položky, které zaznamenávaly emoční stav, byly analyzovány odděleně. Výsledky potvrdily teoretickou strukturu. Charakteristiky těchto studií shrnuje Tabulka 1. Model má čtyři proměnné. První tři faktory tvoří skupinu hodnocení. První faktor tedy udává mínění žáků o jejich subjektivních schopnostech, druhý faktor se vztahuje k přitažlivosti úkolu a třetí faktor měří pocíťovanou osobní důležitost. Čtvrtý faktor popisuje učební záměr žáků. Testovalo se, zda se hypotetická struktura hodnocení hodí pro skutečná fakta a rovněž byly kontrolovány psychometrické charakteristiky výsledné škály.

Na prozkoumání hodnotícího modelu byla použita konfirmační faktorová analýza. Konfirmační faktorová analýza pomocí lineárního strukturního porovnávacího modelování je vhodná metoda, protože umožňuje přístup k modelu základních faktorů hodnocení. Tři faktory byly shledány s charakteristickou vlastností větší než 1. Rozdílnost spočítaná pro tyto tři faktory byla 63%. Vzájemný vztah mezi faktorem 1 (subjektivní kompetence) a faktorem 2 (přitažlivost úkolu) byl mírný – 0.29, což vyžadovalo šikmou rotaci. Ta poskytovala stejnou tří-faktorovou strukturu.

V Tabulce 2 je popsána dvou- a tří-faktorová struktura zjištěná při různých studiích na základních školách. Jsou tam také udána vhodná měření. Průzkum dokázal, že tří-faktorové řešení je nejvhodnější. S použitím Kaiserova kritéria je v některých studiích vhodnější dvou-faktorové řešení, ale zkoumání různých vhodných měření potvrzuje závěr, že hypotetický tří-faktorový model se hodí nejlépe pro skutečnou sadu údajů. Také Akaikiho informační kritérium a průměrné absolutní standardizované rozdíly jsou nižší u tří-faktorového než u

dvou-faktorového modelu. Lepší vhodnost tří-faktorového modelu je také doporučena Normovaným (NFI) a Nenormovaným vhodným indexem (NNFI) a srovnávacím vhodným indexem (CFI). Hodnoty pro tří-faktorový model leží blíže 1, než je tomu u dvou-faktorového modelu. Procento odchylky u tří-faktorového řešení je u různých studií v rozmezí 59% a 70%. Vzájemný vztah mezi hodnocením a dvěma výslednými měřeními je v Tabulce 3 (ZŠ: studie 1-4) a Tabulce 4 (SŠ: studie 5 a 10).

Bližší pohled na vzájemný vztah mezi třemi hodnoceními ve spojení s matematickými úkoly, ukázaný v Tabulce 3, odhaluje, že na základních školách není žádné nebo jenom mírné spojení mezi pocíťovanou důležitostí a subjektivní kompetencí (0.01 až 0.19). Malý až mírný vzájemný vztah je mezi pocíťovanou důležitostí a přitažlivostí úkolu (0.21 až 0.51) a mírný až vysoký vzájemný vztah mezi subjektivní kompetencí a přitažlivostí úkolu (0.36 až 0.66).

Horní polovina Tabulky 4 nás informuje o tom, že podobné vzájemné vztahy se dají najít i na střední škole ve spojení s podmínkami domácího úkolu z matematiky (studie 10). Nízký až mírný vzájemný vztah je zaznamenán mezi pocíťovanou důležitostí a subjektivní kompetencí (0.11 až 0.31), střední vztah je mezi pocíťovanou důležitostí a přitažlivostí úkolu (0.44 až 0.58) a mezi subjektivní kompetencí a přitažlivostí úkolu (0.49 až 0.53). Tento vzorec vzájemných vztahů je také patrný na příkladu středních škol u různých učebních úkolů (spodní část Tabulky 4). Konkrétněji, vztah mezi pocíťovanou důležitostí a subjektivní kompetencí se pohybuje v rozmezí mezi (-0.06 až 0.01) a mezi (0.49 až 0.58) pro vztah mezi pocíťovanou důležitostí a přitažlivostí úkolu. Ovšem velikost spojení mezi subjektivní kompetencí a přitažlivostí úkolu je mírně nižší (0.19 až 0.28).

Kontrola zákonitostí vzájemných vztahů mezi hodnoceními a dvěma výsledky proměnných odhalila, že učební záměr je pozitivně spojený s pocíťovanou důležitostí (0.46 až 0.72) a také s přitažlivostí úkolu (0.36 až 0.62), a to ve všech případech. Asociace mezi učebním záměrem a subjektivní kompetencí je pod 0.40 ve všech studiích. Nejnižší je u studia domácích úkolů (0.02 až 0.20) a nejvyšší u studie 5 (0.28 až 0.40). Vzájemný vztah mezi hodnocením a emocionálním stavem 1 ukazuje, že přitažlivost úkolu má pozitivní spojení s emocionálním stavem 1 (0.26 až 0.63). Stojí za povšimnutí, že subjektivní kompetence má mírně pozitivní vztah s emocionálním stavem na příkladu základní školy (0.47 až 0.59) a s podmínkami domácího úkolu na příkladu střední školy (0.35 až 0.37). Jen mírný je vztah v podmínkách úkolu ve školní třídě (0.15 až 0.19). Naproti tomu asociace mezi emočním stavem a pocíťovanou důležitostí je mírné v podmínkách úkolu ve školní třídě (0.25 až 0.46), malé až mírné v podmínkách domácího úkolu (0.18 až 0.33) a nízké až malé na příkladu základní školy (-0.12 až 0.21).

**TABULKA 2. HODNOTY KONFIRMAČNÍ FAKTOROVÉ ANALÝZY
PRO DVOU- A TŘÍ- FAKTOROVÝ MODEL NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

	χ^2 (df)	AIC	NFI	NNFI	CFI	Av. Res.
Studie 1						
<i>Úkol 1</i>						
3-fakt. model	121.40(62)p< 0.001	-2.60	0.86	0.91	0.93	0.048
2-fakt. model	187.21(64)p< 0.001	59.21	0.79	0.82	0.85	0.069
<i>Úkol 2</i>						
3-fakt. model	107.44(62)p< 0.001	-16.56	0.91	0.95	0.96	0.052
2-fakt. model	251.37(64)p< 0.001	123.37	0.78	0.78	0.82	0.093
Studie 2						
<i>Podmínky zkoušky</i>						
3-fakt. model	157.64(62)p< 0.001	33.64	0.94	0.95	0.96	0.036
2-fakt. model	292.36(64)p< 0.001	164.36	0.88	0.88	0.90	0.054
<i>Podmínky cvičení</i>						
3-fakt. model	243.45(62)p< 0.001	119.45	0.90	0.90	0.92	0.052
2-fakt. model	337.15(64)p< 0.001	209.15	0.86	0.86	0.88	0.065
Studie 3						
<i>Aritmetické úkoly</i>						
3-fakt. model	106.34(62)p< 0.001	-17.66	0.91	0.95	0.96	0.036
2-fakt. model	178.27(64)p< 0.001	50.27	0.85	0.88	0.90	0.056
<i>Aplikační úkoly</i>						
3-fakt. model	122.67(62)p< 0.001	-1.33	0.85	0.90	0.92	0.051
2-fakt. model	154.26(64)p< 0.001	26.26	0.82	0.86	0.88	0.057
Studie 4						
<i>Úkol 1</i>						
3-fakt. model	206.29(62)p< 0.001	82.29	0.92	0.92	0.94	0.043
2-fakt. model	315.61(64)p< 0.001	187.61	0.87	0.87	0.89	0.056
<i>Úkol 2</i>						
3-fakt. model	247.13(62)p< 0.001	123.13	0.91	0.91	0.93	0.053
2-fakt. model	449.20(64)p< 0.001	321.20	0.84	0.83	0.86	0.076

Pozn. AIC=Akaike informační kritérium, NFI=Normovaný fit index, NNFI= Nenormovaný fit index, CFI=srovnávací index, Av. Res= průměrný absolutní standardizovaný zbytek.

**TABULKA 3. PEARSONŮV KORELAČNÍ KOEFICIENT PRO STUDIA
1 – 4 NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.**

Měření jsou udána na diagonále testu a opakovaného testu.

	<i>sc</i>	<i>ta</i>	<i>pr</i>	<i>li</i>	<i>em 1</i>
Subjektivní kompetence	0.82	0.36 0.39	-0.10 -0.11	0.02 0.15	0.52 0.51
	0.80	0.56 0.48	0.11 0.01	0.14 0.10	0.59 0.52
	0.60	0.53 0.66	0.19 0.17	0.35 0.36	0.50 0.54
	0.78	0.51 0.44	0.07 -0.02	0.26 0.14	0.53 0.47
Přitažlivost úkolu		0.63	0.24 0.38	0.40 0.47	0.51 0.57
		0.59	0.38 0.28	0.37 0.36	0.52 0.46
		0.60	0.42 0.42	0.46 0.62	0.52 0.63
		0.74	0.42 0.51	0.51 0.56	0.48 0.41
Pocitovaná důležitost			0.65	0.55 0.59	-0.12 -0.06
			0.60	0.70 0.67	0.01 - 0.01
			0.49	0.46 0.55	0.19 0.21
			0.71	0.67 0.72	0.08 0.03
Učební záměr				0.67	-0.03 0.13
				0.71	0.07 0.10
				0.63	0.26 0.37
				0.73	0.22 0.37
Emoční stav 1					0.57
					0.86
					0.53
					0.58

Horní řádka odkazuje na 2 měření ve Studii 1 a je pak následována Studiemi 2, 3 a 4.

Vzájemné vztahy nad 0.30 jsou vtištěny tučně.

TABULKA 4. PEARSONŮV KORELAČNÍ KOEFICIENT PRO STUDII 10 A 5 NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Studie 10 je zaznamenaná nad diagonálou. Jedná se o domácí úkol z matematiky ve 3 časových obdobích.

Studie 5 je pod diagonálou a jedná se o úkoly z matematiky, dějepisu, holandštiny a francouzštiny.

	Sc	Ta	Pr	Li	Em1
Subjektivní kompetence		0.49	0.11	0.02	0.35
		0.55	0.14	0.20	0.35
		0.53	0.31	0.07	0.37
Přitažlivost úkolu	0.27		0.51	0.47	0.31
	0.21		0.58	0.57	0.28
	0.19		0.44	0.46	0.26
	0.28				
Pocitovaná důležitost	-0.06	0.49		0.53	0.18
	0.05	0.58		0.65	0.22
	-0.00	0.58		0.66	0.33
	0.01	0.58			
Učební záměr	0.32	0.48	0.53		0.08
	0.28	0.52	0.58		0.27
	0.39	0.46	0.58		0.19
	0.40	0.54	0.60		
Emoční stav 1	0.19	0.52	0.25	0.35	
	0.17	0.63	0.40	0.40	
	0.15	0.57	0.30	0.30	
	0.17	0.60	0.46	0.36	

Vzájemné vztahy nad 0.30 jsou vytištěny tučně.

5. 4. PŘISUZOVACÍ ČÁST DOTAZNÍKU

Přisuzovací část dotazníku se vyvíjela paralelně s hodnoticí částí. Aby se prozkoumala platnost, byla provedena nejprve logická analýza přisuzovacích položek. Předpokládalo se, že přisuzování žáků je zprostředkovatelem mezi jejich hodnocením výsledku učebního úkolu a jejich emočním stavem a ohlášeným úsilím. Přisuzování by tedy mělo být vytvořené výsledkem. Aby se získal vhled do přisuzování, které žáci spontánně vytvářejí, byl dotazník rozšířen o otevřenou otázku. Tato otevřená otázka byla položena následovně: Judy si myslí, že u zkoušky neuspěla. Když jsem se jí zeptal, proč se jí to nepovedlo, odpověděla: „Byla jsem včera nemocná, takže jsem neměla čas se na zkoušku dostatečně připravit.“ Také jsem se zeptal Johna, který uspěl a ten odpověděl, že měl velké štěstí. Proč jsi ty pracoval dobře/špatně u této zkoušky? Zmiň jeden důvod.

Po prozkoumání odpovědí, které žáci vytvořili v této studii (studie 6), se odhalilo, že výsledek obojího (zkoušky z matematiky a analýzy textu) byl převážně přisuzován obtížnosti úkolu. Objevovaly se odpovědi typu: Protože zkouška z matematiky/analýzy textu byla pro mě obtížná/jednoduchá. Ve spojení se zkouškou z matematiky a analýzou textu se také často vyskytlo přisuzování schopnosti a úsilí. Výsledek zkoušky z historie byl nejčastěji přisuzován úsilí, což je vnitřní a variabilní příčina. Druhé nejčastěji vytvořené přisuzování se týkalo obtížnosti úkolu a schopnosti. Zajímavé je, že studenti skoro nikdy nezmiňovali štěstí jako vysvětlení úspěchu nebo nezdaru, ačkoliv toto přisuzování bylo zmíněno v příkladu. Vyskytly se dva typy přisuzování, které žáci sami často vytvořili. První kategorie se týkala nálady (př. Necítil jsem se v kondici, abych zkoušku zvládl.), druhá kategorie se potom týkala pocíťované přitažlivosti úkolu (př. Protože se mi zkoušková otázka líbila.). Objevila se i jiná vysvětlení, která byla zařazena do kategorie „jiné“. Omezený počet žáků byl také požádán, aby označili emoce, které se spojovaly s přisuzováním, které sami formulovali. Nejčastěji se objevily pocity: spokojenosti/nespokojenosti, dobrý/špatný pocit, zklamání, rozčilení nebo překvapení.

Výše popsany postup se potom opakoval s větší skupinou žáků (studie 7) a zkoumalo, zda mohou být znovu nalezeny vzorce spontánně vytvořených atribucí, které se objevily ve studii 6. Také se zkoumalo, jak žáci odhadovali svůj výsledek zkoušky a bylo překvapivé, že velký počet žáků na střední škole nebyl schopen ohodnotit správně výsledek zkoušky. Více než třetina studentů ohodnotili zkoušku z matematiky jako neúspěšnou a přitom uspěli, zatímco z historie více než dvě třetiny studentů hodnotili svůj výkon jako úspěšný, ale ve skutečnosti u

zkoušky propadli. Zkoumání spontánně vytvořeného přisuzování tedy odhalilo, že studenti připisují pocíťovaný úspěch ze zkoušky z historie převážně úsilí a úspěch ze zkoušky z matematiky a analýzy textu byl připisován schopnosti, obtížnosti úkolu a úsilí. Podobně, jako tomu bylo ve studii 6, bylo „štěstí“ jen řídce používáno jako spontánní vysvětlení pro výsledek zkoušky. Toto zjištění bylo ve shodě s dalšími výzkumy.

Na základě vhledů, získaných v těchto studiích, bylo rozhodnuto rozšířit škálu v dotazníku atribuční škálu. V OMQ 87 se měřily čtyři atribuce: schopnost, štěstí, obtížnost úkolu a úsilí. Tyto původní atribuce byly rozšířeny o ty, které studenti často používali, jako: nálada, přitažlivost úkolu, známost úkolu, přístup k určitým strategiím. OMQ 91 se nakonec skládá z osmi položek, které se zapojují do procesu přisuzování. Ve studiích 1 – 4, 8 a 10 byla struktura přisuzovací škály dále zkoumána. Kontrola odhalila, že žáci na základních školách, kteří hodnotí svůj výkon jako úspěšný, přisuzují tento výsledek převážně úsilí (variabilní, interní přisuzování) a v menší míře schopnosti (stabilní, vnitřní přisuzování). Žáci, kteří hodnotí svůj výkon jako neúspěšný, přisuzují tento výsledek převážně obtížnosti úkolu (variabilní, vnější přisuzování) a o něco méně schopnosti (stabilní, interní přisuzování). Jen zřídka připisovali neúspěch nedostatku úsilí (nestabilní, interní přisuzování) nebo smůle (nestálé, vnější přisuzování).

Také se zkoumalo, zda kauzální atribuce, které studenti užívali na středních školách k přisuzování výsledku zkoušky, mohou být vysvětlené jako vliv jejich pocíťovaného výsledku zkoušky v jiném předmětu. Jedná se o nejvíce vyhrazený model a. Kromě tohoto modelu byly formulovány i další. V Tabulce 5 je možné vidět další čtyři modely. Model b počítal také s hojným výskytem ve třech posuzovacích kategoriích - schopnost, obtížnost úkolu a úsilí. V modelu c se počítalo s vnímáním podmínek u zkoušky, v modelu d byl přidán školní předmět, ve kterém se zkouška konala a konečně model e spojoval obojí – školní předmět i podmínky zkoušky. Aby se určilo, který model se nejlépe hodí, byla řada modelů vsazena do programu HILOGLINEAR. Tato kontrola přiměřenosti příslušných modelů ukázala, že nejvhodnější je model d. Z toho tedy plyne, že přisuzování studentů u zkoušky je do velké míry závislé na výsledku a školním předmětu. Konkrétní zkouška a aktuální situace se zdály být pro přisuzovací proces méně důležité (model e). Z tohoto důvodu se ukázalo, že studenti předkládali určité názory na výsledek zkoušky v různých školních předmětech a používali toto poznání k odvozování příčinné souvislosti, když odhadovali výsledek zkoušky v různých školních předmětech.

TABULKA 5. ČTYŘ-RELEVANTNÍ MODELY

Modely	χ^2	df	F	S
SER – model a	334.70	48	6.97	
SER, A – model b	260.29	46	5.66	0.19
SER, RA – model c	183.97	44	4.18	0.26
SER, SA – model d	139.75	42	3.33	0.41
SER, EA – model e	254.01	40	6.35	-0.12

Pozn. S-školní předmět, E-zkouška, R-hodnocení výsledku, A-přisuzování, RA-vzájemné působení mezi hodnocením výsledku a přisuzováním atd.

Otten prováděla faktorovou analýzu přisuzování, které zavedli studenti, když odhadovali svůj výsledek učebního úkolu ve třídě (studie 8). Zjistila, že studenti většinou používali dva typy atribucí, když měli předvídat svou kauzální domněnku o úspěchu nebo neúspěchu. Objevily se dva faktory s charakteristickou hodnotou větší než 1. Jak jde vidět v Tabulce 6, položky, které se tradičně uvádějí jako nestálé. Vnější a vnitřní příčiny se seskupily na prvním faktoru. Patří sem nálada, přitažlivost úkolu, úsilí a štěstí. Na druhém faktoru se seskupily položky, které jsou považovány za neovlivnitelné stabilní kauzální přesvědčení. Sem patří schopnost a obtížnost úkolu. Stojí za povšimnutí, že štěstí se v tomto případě dalo dohromady s náladou, přitažlivostí úkolu a úsilím. První faktor byl označen jako „přisuzování související s city“ a druhý faktor jako „přisuzování související se schopnostmi“. Toto označení faktorů ukazuje, proč se štěstí přidružilo k položkám, které souvisejí s city. Studenti tedy považují štěstí ve třídě za součást emocionálního učebního procesu. Vnitřní soudržnost škál v této dvou-faktorové struktuře je vyhovující s Cronbachovým rozmezím Alfa od 0.78 do 0.61 (Tabulka 6, spodní řádek).

TABULKA 6. FAKTOROVÁ STRUKTURA PRO PŘISUZOVÁNÍ V MATEMATICE A HISTORII (Studie 8)

t1 = úkol 1, t2 = úkol 2

položka	matematika				historie			
	t1 faktor 1	t1 faktor 2	t2 faktor 1	t2 faktor 2	t1 faktor 1	t1 faktor 2	t2 faktor 1	t2 faktor 2
Nálada	0.87	-	0.75	-	0.75	-	0.83	-
Přitažlivost	0.81	-	0.62	-	0.62	-	0.79	-
Úsilí	0.79	-	0.86	-	0.86	-	0.80	-
Štěstí	0.52	-	0.46	-	0.46	-	-	-
Obtížnost	-	0.88	-	0.89	-	0.87	-	0.51
Schopnost	-	0.83	-	0.87	-	0.82	-	0.54
Cronbachova Alfa	0.74	0.69	0.66	0.78	-	0.67	0.65	0.61

Ve studii 10 byla prozkoumána vnitřní struktura rozšířené atribuční škály zvláště u studentů, kteří zhodnotili svůj výkon v domácím úkolu za úspěšný a zvláště u studentů, kteří naopak viděli svůj výkon jako neúspěšný. Jak jde vidět v Tabulce 7, opět se objevily oba faktory a to jak pro matematiku, tak i pro historii. Struktura těchto dvou faktorů je podobná struktuře faktorů, které je zobrazena v Tabulce 6. Přitažlivost úkolu, úsilí a nálada se opět seskupily k jednomu faktoru, který byl pojmenován jako přisuzování související s city. Položky, které se seskupily u druhého faktoru se týkají kauzálního přesvědčení studentů o jejich schopnostech a odrážejí se v přisuzování ke schopnosti, obtížnosti a známosti úkolu a k použité strategii. Štěstí se nyní seskupilo s položkami ve druhé skupině, což nasvědčuje tomu, že v tomto případě studenti vidí štěstí ve vztahu k domácím úkolům z matematiky a z historie spíše jako součást procesu dokončení úkolu než jako součást procesu motivačního. Také je zajímavé, že s v této souvislosti štěstí mírně shluklo s použitou strategií. Tento model byl patrný pro oba školní předměty u tří sebraných vzorků. Vnitřní soudržnost je dostačující, když studenti přisuzují k úspěchu. Cronbachova Alpha se pohybuje v rozmezí od 0.72 do 0.70. Struktura atribuční škály po neúspěchu potřebovala další studie, protože skupina studentů, kteří přisuzovali svému výkonu neúspěch, byla v podmínkách domácího úkolu vcelku malá.

TABULKA 7. FAKTOROVÁ STRUKTURA PRO PŘISUZOVÁNÍ Z ÚKOLU Z MATEMATIKY (Studie 10)

t1=úkol 1, t2= úkol 2

Měření byla prováděna odděleně u studentů, kteří ohlásili, že byli úspěšní a u studentů, kteří ohlásili svůj neúspěch.

Položka	Přisuzování po úspěchu				Přisuzování po neúspěchu			
	t1 N=336		t2 N=250		t1 N=48		t2 N=31	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Nálada	-	0.82	-	0.87	-	0.91	0.79	-
Přitažlivost	-	0.81	-	0.83	-	0.89	0.74	-
Úsilí	-	0.86	-	0.61	-	0.58	0.74	-
Obtížnost	0.79	-	0.81	-	0.80	-	-	-
Známost	0.66	-	0.73	-	0.77	-	-	0.84
Schopnost	0.81	-	0.78	-	0.61	-	-	-
Strategie	0.75	-	0.71	-	0.60	-	-	0.78
Štěstí	0.34	-	0.35	-	-	-	-	0.75
Odchylka	36.42	18.90	37.41	18.90	31.25	20.65	27.10	21.90
Vlastní hodnota	2.9	1.5	3.0	1.5	2.5	1.6	2.1	1.7
Cronbachova Alfa	0.72	0.70	0.72	0.71	0.73	0.61	0.68	0.55

Také byl vypočítán vzájemný vztah výsledku a důležitosti a to sice pro skupinu studentů, kteří hodnotili výsledek ze dvou domácích úkolů z matematiky jako úspěšný ve všech sebraných podkladech (Tabulka 8). Jak se lze dozvědět ze zobrazených podkladů v tabulce, vzájemný vztah výsledek – důležitost mezi dvěma atributními škálami je malý až mírný. Při bližším prozkoumání tohoto vztahu se odhalilo, že na příkladu základní školy (nižší část Tabulky 8) neexistuje žádné nebo jen malé spojení mezi ohlášeným úsilím na straně jedné a emočním stavem (-0.09 až 0.17) a ohodnocením výsledku na straně druhé (-0.03 až 0.17). Spojení mezi emočním stavem a hodnocením výsledku je mírné až vysoké (0.48 až 0.58). Prozkoumání

horní části Tabulky 5 ukazuje, že podobný model vzájemných vztahů lze najít mezi emočním stavem při dokončení úkolu a hodnocením výsledku v podmínkách domácího úkolu (studie 8). Naproti tomu model vzájemných vztahů zjištěný na základní škole je následující: malý až mírný vzájemný vztah je zjištěn mezi ohlášeným úsilím a emočním stavem (-0.26 až 0.33) a mezi hodnocením výsledku a ohlášeným úsilím (0.21 až 0.44).

TABULKA 8. PEARSONŮV KORELAČNÍ KOEFICIENT

Pro studie 1-4 jsou údaje pod diagonálou.

Pro studii 10 nad diagonálou.

Hodnoty zkoušky a opakované zkoušky jsou udány na diagonále (kurzíva).

	Emoční stav 2	Ohlášené úsílí	Hodnocení výsledku	CO Přisuzování	AO Přisuzování
Emoční stav 2	<i>0.49</i> <i>0.48</i> <i>0.66</i> <i>0.56</i>	0.26 0.33 0.33	0.45 0.46 0.51	0.13 0.12 0.24	0.12 0.12 0.11
Ohlášené úsilí	-0.04 -0.09 -0.07 0.02 0.15 0.17 0.00 -0.03	<i>0.77</i> <i>0.53</i> <i>0.42</i> <i>0.63</i>	0.34 0.45 0.21	0.03 0.10 0.05	0.34 0.19 0.05
Hodnocení výsledku	0.54 0.48 0.51 0.58 0.51 0.58 0.51 0.53	-0.04 0.08 -0.03 0.02 0.12 0.09 0.06 0.06	<i>0.34</i> <i>0.47</i> <i>0.44</i> <i>0.45</i>	0.38 0.26 0.32	0.25 0.07 -0.04
CO Přisuzování					0.29 0.31 0.13
AO Přisuzování					

Korelace nad 0.30 je vytištěna tučně.

5. 5. RELIABILITA OMQ

Spolehlivost zkoušky může být testována srovnáváním výsledků žáků v dotazníku u dvou měřených položek oddělených od sebe relativně krátkým časovým obdobím. Avšak je zde problém. Normálně vysoká vzájemná korelace mezi dvěma měřeními je totiž brána jako důkaz, že dotazník spolehlivě měří daný pojem. Ale velmi vysoká korelace také naznačuje nízkou vnímavost kontextu, pokud nejsou dvě situace identické nebo hodně podobné. Mírná až vysoká korelace ukazuje, že dotazník proniká do motivačního přesvědčení specifického pro situaci. V Tabulce 1 lze vidět, že žáci, kteří se zúčastnili prvních čtyř studií na základních školách, vyplnili dotazník nejméně dvakrát a to ve vztahu k velmi podobným úkolům z matematiky, přičemž časový úsek mezi těmito dvěma testy nebyl nikdy delší než 14 dní. Měření testů a opakovacích testů byla vypočítána a znázorněna v Tabulce 3, kde je hodnotící část modelu a v Tabulce 8, kde je přisuzovací část modelu. Výsledky byly celkem vysoké pro pocítovanou subjektivní schopnost (0.82 a 0.60) a mírně vysoké až vysoké pro učební záměr (0.73 a 0.63), přitažlivost úkolu (0.74 a 0.59), osobní důležitost (0.71 a 0.49), emoční stav 1 (0.68 – 0.53), ohlášené úsilí (0.77 a 0.42) a emoční stav 2 (0.66 – 0.48). Tyto ohlášené hodnoty jsou v souladu s předpokládanou vnímavostí kontextu daného úkolu. Na základě analýzy obsahu tandemových úkolů v každé situaci by se dalo očekávat, že odhady testů a retestů budou vyšší ve studii 1 a 4. (V těchto studiích se obě sezení organizovala na základě namátkového výběru mezi úkoly z matematiky a mezi národním matematickým testem). Toto očekávání bylo potvrzeno v podkladech pro tři hodnocení, učební záměr a uvedené úsilí. Malé až mírné hodnoty testu a retestu byly patrné ve všech studiích pro emoční stav 1 a 2 a hodnocení výsledku. Toto zjištění se shoduje s myšlenkou, že zejména emoční stav a také hodnocení výsledku jsou silně ovlivněné situačně specifickými podněty vytvořenými v aktuální situaci. Žáci říkali, že podmínky při úkolu ovlivnily emoční stav (jako např. úzkost nebo podrážděnost) a hodnocení výsledků (např. někteří studenti hodnotili svůj výkon za méně úspěšný, pokud ostatní žáci dokončili úkol mnohem rychleji než oni sami a naopak, svůj výkon hodnotili více úspěšný, když byli rychlejší než ostatní spolužáci. V této skupině mohou být také spolehlivě měřeny hodnoty přisuzování vztahující se ke kompetenci a přisuzování vztahující se k důležitosti. Odhady testů a opakovaných testů pro přisuzování vztahující se k citům se pohybují v rozmezí mezi 0.69 a 0.75 a pro přisuzování vztahující se ke kompetenci mezi 0.59 a 0.74, což je dostačující pro měření specifické pro situaci.

Vnitřní konzistence odhadů pro všechny pojmy kromě přisuzovací škály je ukázána v Tabulce 9. Přisuzovací škála je zobrazena v Tabulkách 7 a 8. Jak lze vidět, vnitřní soudržnost (Cronbachova alpha) různých škál je dostačující. Cronbachova alpha pro všechny škály, kromě hodnocení výsledku), byla vyšší než 0.70. Avšak jen dvě ze sedmnácti škál hodnocení výsledku poskytly dostačující hodnoty. Těchto hodnot bylo dosaženo ve stejné studii u obou sebraných vzorků.

TABULKA 9. VNITŘNÍ KONSISTENCE U RŮZNÝCH STUDIÍ

	Studie 1		Studie 2		Studie 3		Studie 4		Studie 5		Studie 9 matematika				Studie 10 historie		
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t3
Subjektivní kompetence	0.88	0.89	0.90	0.90	0.85	0.91	0.88	0.89	0.70	0.74	0.70	0.74	0.87	0.83	0.91	0.89	0.90
Přitažlivost úkolu	0.78	0.84	0.80	0.87	0.77	0.82	0.81	0.84	0.85	0.89	0.85	0.89	0.88	0.88	0.87	0.90	0.87
Pocitovaná důležitost	0.73	0.86	0.75	0.68	0.69	0.77	0.70	0.81	0.70	0.73	0.73	0.70	0.71	0.82	0.81	0.77	0.81
Učební záměr	0.74	0.80	0.72	0.69	0.66	0.71	0.71	0.75	0.75	0.76	0.75	0.76	0.73	0.74	0.85	0.77	0.82
Emoční stav 1	0.71	0.71	0.78	0.78	0.69	0.76	0.70	0.73	0.78	0.86	0.78	0.82	0.84	0.82	0.88	0.83	0.88
Emoční stav 2	0.77	0.73	0.80	0.83	0.85	0.81	0.77	0.84	0.78	0.82	0.78	0.81	0.83	0.79	0.83	0.88	0.91
Ohlášené úsilí	0.81	0.80	0.77	0.74	0.74	0.75	0.74	0.82	0.72	0.72	0.72	0.72	0.73	0.83	0.85	0.81	0.81
Hodnocení výsledku	0.44	0.54	0.64	0.61	0.72	0.78	0.68	0.64	0.70	0.70	0.68	0.71	0.65	0.70	0.80	0.83	0.80

Poznámka: Jen dvě hodnoty jsou pod 0.60. Jsou vtištěny tučně.

5. 6. KONVERGENTNÍ VALIDITA

Ve většině studií, které se prováděly na středních školách, museli studenti vyplnit dotazník a rovněž řadu dotazů, které měřily motivační přesvědčení specifické pro doménu. Ve studii 10 byly srovnávány výsledky na škále měřící přístup ke školnímu předmětu (SAS – School subject Attitude Scale) s příslušnými hodnoceními. Měření přístupu k matematice a k historii se skládá ze čtyř subškál, jmenovitě: pro doménu charakteristické zalíbení, pro doménu charakteristická důležitost, pro doménu charakteristická úzkost a pocíťovaná obtížnost a pro doménu charakteristický zájem a úsilí. Jinými slovy: tento dotazník má ty samé předměty měření jako hodnotící část OMQ, i když pouze na úrovni, která je specifická pro doménu. Ve studii 10 byl OMQ několikrát vyplněn ve vztahu k domácím úkolům z historie a matematiky a při každém měření byl doplněn i přístup k danému školnímu předmětu (matematice a historii). Korelace mezi příslušnými měřeními kompetence v matematice a historii (např. hodnocení subjektivní kompetence u OMQ + úzkost a pocíťovaná obtížnost u SAS) byla vysoká a pohybovala se mezi 0.67 a 0.73. Vzájemné vztahy mezi škálou zalíbení u SAS a přitažlivostí úkolu u OMQ jsou také vysoké a pohybují se mezi 0.57 a 0.61. Spojení mezi škálou pocíťované důležitosti u OMQ a škálou důležitosti u SAS je mírně vysoké, pohybující se mezi 0.39 a 0.41.

5. 7. PREDIKTIVNÍ VALIDITA

Síla měření specifických pro situaci, která byla zaznamenaná OMQ a byla příbuzná s měřeními specifickými pro doménu, byla znázorněna ve studii 10. Jak jde vyčíst z Tabulky 10, ohlášené úsilí po dokončení domácího úkolu z matematiky bylo vypočítáno pomocí čtyř-predikčního modelu. Patří sem: 1) inteligence, 2) styl učení, 3) řízení funkce a 4) motivační přesvědčení. Motivační přesvědčení bylo měřeno na třech různých úrovních: obecná úroveň, úroveň specifická pro doménu a úroveň specifická pro situaci. Tabulka 10 ukazuje, že když bylo přidáno hodnocení k prvním třem predikcím, vyskytlo se více odchylek v ohlášeném úsilí. U prvního měření, 32.6% variance v ohlášeném úsilí může být vysvětleno, když jsou hodnocení zahrnuty do predikční řady, ve srovnání s 26.5%, když jsou zahrnuty do měření specifickými pro doménu. U druhého měření dělají variance 61.5% ve srovnání s 39% a u třetího měření je to 51.3% ve srovnání s 31.5%. Pro úkoly z historie je obrázek obdobný.

**TABULKA 10. SHRNUTÍ HROMADNÉ REGRESNÍ ANALÝZY OHLÁŠENÉHO
ÚSILÍ V DOMÁCÍCH ÚKOLECH Z MATEMATIKY A HISTORIE JAKO
KRITÉRIUM PROMĚNNÉ A 4-PREDIKČNÍ MODEL JAKO NEZÁVISLE
PROMĚNNÉ**

Predikční model		Matematika						Historie					
		t1 N=272		t2 N=154		t3 N=192		t1 N=243		t2 N=140		t3 N=182	
		R2	β	R2	β	R2	β	R2	β	R2	β	R2	β
Intelligence		1.1%	-0.03	5.1%	-0.07	2.5%	-0.07	0.4%	-0.2	0.2%	-0.13	0.4%	-0.4
Učební styl		12.7%		21.9%		9.7%		6.6%		17.9%		9.2%	
	Povrchový		0.16		0.10		0.03		0.13		0.06		0.10
	Konkrétní		0.03		0.08		0.00		0.13		0.06		0.05
	Hlubkový		0.04		0.08		-0.07		-0.11		0.05		0.05
Řízení funkce	I	16.3%	0.08	28.9%	0.16	19.4%	0.19	10%	0.13	26.2%	0.08	18.2%	0.21
	P		0.09		0.02		0.04		0.01		0.18		0.09
	D		-0.02		-0.11		-0.18		-0.14		-0.05		-0.16
Obecná motivace	AchM FOF	17.6%		31.4%		21.4%		12.3%		28.4%		18.7%	
Specifické pro doménu (SAS-M/H)		26.5%		39%		31.5%		35.8%		23.8%			
Hodnocení	ATTR	32.6%	0.22	61.5%	0.13	51.3%	0.21	28%	0.20	56.8%	0.28	39.1%	0.23
	COMP		-0.13		0.05		-0.19		-0.19		0.12		-0.15
	PR		0.30		0.51		0.52		0.29		0.31		0.35
Celkový model s hodnocením	R	0.571		0.784		0.716		0.529		0.754		0.625	
	R2	32.6%		61.5%		51.3%		28%		56.8%		39.1%	
	Adj R2	30.1%		58.9%		48.6%		24.9%		53.5%		35.5%	

5. 8. ZPROSTŘEDKOVATELSKÁ ROLE HODNOCENÍ

Model adaptivního učení předpokládá, že hodnocení jsou nadřazená měřením charakteristickým pro doménu ve vysvětlování variant v učebním záměru, ohlášeném úsilí a emočním stavu. Hodnocení žáků momentální situace je tedy považováno za spojení mezi v paměti uloženým motivačním přesvědčením charakteristickým pro doménu a jejich ochotou investovat úsilí přímo na místě a rovněž jejich ohlášeným úsilím v každé studii. V Tabulce 1 jsou dána vhodná měření pro hodnotící model pro studie 1, 5 a 10. Na základě těchto zjištění

se usoudilo, že navrhovaný model je vhodný. Navíc byl nalezen důkaz, že žáci se v hodnocení orientují podle důležitosti a výsledku.

Ve studiích 1, 5 a 10 byla také testována hypotéza zprostředkování pro dvě citově výsledné proměnné, a sice pro učební záměr a emoční stav. V souladu se základními předpoklady se nejprve testoval model, kde nebylo dovoleno žádné přímé spojení z exogenních proměnných na výsledek proměnných (omezený model). Tento model byl pak srovnáván s méně restriktivním modelem, ve kterém bylo dovoleno přímé spojení mezi proměnnými specifickými pro doménu a výslednými proměnnými. Ve studii 1 nezlepšil méně omezený model přizpůsobení omezeného modelu. Všechny odchylky v učebním záměru a emočním stavu byly zprostředkovány hodnocením. Toto zjištění naznačuje, že na základních školách závisí záměr žáků investovat úsilí do učebního úkolu na tom, jak hodnotí dané úkoly přímo na místě. Zajímavé ovšem je, že v 7. třídě (studie 5) a v 9. třídě (studie 10) nerestringovaný model trochu zlepšil přizpůsobení omezeného modelu. Kontrola ovlivňujících odhadů ukázala, že hodnocení plně zprostředkovalo účinek motivačního přesvědčení specifického pro doménu na učební záměr v obou případech. Avšak jedno přímé spojení muselo být dovoleno u emočního stavu v každé studii. Orientace na ego, která byla měřena skrytými chybami subškál, spouštěla negativní emoční stav v 7. třídě a strach z neúspěchu měl stejný dopad v 9. třídě v podmínkách domácího úkolu. Podle toho se tedy usuzovalo, že účinek orientace na ego a strachu z neúspěchu není zprostředkován hodnocením. Toto motivační přesvědčení má tedy přímý škodící vliv na emoční stav žáků. Účinek dalších nepříznivých motivačních přesvědčení, například negativní sebepojetí v matematice, jsou již hodnocením zprostředkovány. Jinými slovy, žáci nahlásí negativní emoční stav ve vztahu k učebnímu úkolu ve třídě (studie 5) a k domácímu úkolu (studie 10), pokud mají nízké sebepojetí v matematice, zobrazující se v nízké subjektivní schopnosti a pokud také vyjádří nízké spojení ve vztahu ke konkrétnímu matematickému úkolu. Ve studii 9 se také zjistilo, že strach z neúspěchu a obava z matematiky přímo ovlivňovaly emoční stav, ale ne zamýšlené úsilí. Výsledky z těchto čtyř studií tedy podporují závěr, že hodnocení plně zprostředkovává účinek motivačního přesvědčení specifického pro doménu na učební záměr. Toto však neplatí pro účinek motivačního přesvědčení specifického pro doménu na emoční stav. Hodnocení zprostředkovává tento účinek jen částečně.

5. 9. ROZDÍLY V POHLAVÍ

Našly se i některé podstatné rozdíly v pohlaví v průměrných výsledcích u četných proměnných specifických pro doménu i pro situaci. Například se zjistilo, že chlapci se podstatně liší od dívek v subjektivním názoru na své schopnosti. Výsledky chlapců bývají zpravidla vyšší před a po zpracování úkolů z matematiky. Ohlašovali, že se cítí více v pohodě a jsou více zanícení před a po úkolu. Chlapci také měli podstatně lepší výsledky v hodnocení svého výsledku. Zajímavostí také je, že chlapci používali více netradiční strategie řešení. Naopak dívky měly vyšší výsledky než chlapci ve vytrvalosti po neúspěchu a přisuzovaly slabý výsledek častěji než chlapci nedostatku nadání a stupni obtížnosti. Jedná se o přisuzování vztahující se ke kompetenci. V některých studiích se našly podstatné rozdíly mezi chlapci a děvčaty u přitažlivosti úkolu (výsledky u chlapců vyšší než u dívek), osobní důležitosti (dívky vyšší než chlapci), zamýšleném úsilí (dívky vyšší než chlapci) a ohlášeném úsilí (dívky vyšší než chlapci).

Zjistilo se, že identické modely jsou dostačující, aby vysvětlily základní vztahy mezi proměnnými v podkladech jak pro chlapce, tak pro děvčata (Tabulka 1). Byl srovnáván omezený hodnotící model, kde identická struktura byla stejná pro obě skupiny, s méně omezeným modelem, ve kterém byly dovoleny rozdíly v hodnotách veličin pro chlapce a dívky. Jak lze vidět v Tabulce 11 (nejvyšší část), neomezený model (model b) nezlepšil přizpůsobení omezeného modelu (model a) ve vztahu k žádné doméně, což znamená, že identické hodnotící modely mohou být přijaty pro obě skupiny v matematice, historii, analýze textu a francouzštině.

Crombach a kol. přizpůsobili čtyři verze hodnotícího modelu podkladům ve studii 9 (Tabulka 1), aby otestovali vzájemné vlivy u pohlaví. Začali s nejméně omezeným modelem (model a), který předpokládá identické struktury pro obě skupiny. V následujících modelech (b-d) byla přidána k nulovému modelu omezení. Model b testuje, jestli všechny regresní lineární koeficienty a rezidua jsou stejné. Model c zkoumá, jestli všechny rozdíly závislých odchylek jsou stejné a nakonec model d, který je nejvíce omezeným modelem, testuje, zdali odchylky vnějších proměnných jsou stejné pro chlapce a dívky. Přidáním průměrných rozdílů mezi chlapci a děvčaty ke konečnému modelu vysvětlili tito autoři, zda rozdíly v pohlaví mohou být stále nalezeny v endogenních proměnných (hodnocení, učební záměr a emoční stav) po kontrole nezávisle proměnných v rovnováze.

Kontrola vhodných měření v Tabulce 11 (spodní část) nás informuje, že model d pasuje k podkladům nejlépe. Proto se došlo k závěru, že podstatné rozdíly v pohlaví mohou být vysvětleny vnějšími proměnnými, zejména strach z matematiky a strach z neúspěchu. Jinými slovy, není potřeba zahrnout pohlaví do hodnotícího modelu, protože identické hodnotící modely jsou postačující k vysvětlení základních vztahů mezi proměnnými v obou sadách vzorků.

Zkoumalo se také, zdali je model d postačující také pro podklady z historie. Zjistilo se, že model pro matematiku se celkem dobře hodí i pro historii u obou vzorků. Z tohoto důvodu mohlo být uzavřeno, že hodnotící model je stabilní u školních předmětů v čase a rovněž u pohlaví.

TABULKA 11. SHRUTÍ MĚŘENÍ HODNOTÍCÍHO MODELU PRO CHLAPCE A DĚVČATA V RŮZNÝCH DOMÉNÁCH

Horní polovina zobrazuje měření pro Studii 5.

Dolní polovina zobrazuje měření pro čtyři modely, ve kterých je přidáván počet omezení.

Jedná se o Studii 9.

Doména	χ^2	df	GFI	RMS	
Matematika	265.33	205	0.915	0.070	
	239.46	176	0.921	0.066	
Historie	291.41	205	0.930	0.058	
	270.61	176	0.919	0.066	
Holandština	280.37	205	0.910	0.069	
	247.77	176	0.918	0.064	
Francouzština	333.03	205	0.917	0.067	
	305.07	176	0.922	0.061	
Matematika	χ^2	df	NNFI	RMSEA	BIC
Model a	55.77	42	0.96	0.051	-178.10
Model b	80.24	63	0.96	0.045	-270.57
Model c	87.36	72	0.97	0.041	-313.56
Model d	106.76	87	0.97	0.042	-377.69
Model d (t2)	162.21	87	0.91	0.081	-324.85

Poznámky k tabulce č. 11:

Studie 5: matematika – chlapců 167, dívek 170

historie – chlapců 175, dívek 205

holandština – chlapců 170, dívek 172

francouzština – chlapců 180, dívek 200

Studie 9: první vlna podkladů – chlapců 134, dívek 128

druhá vlna podkladů (t2) – chlapců 139, dívek 131

SHRNUTÍ K OMQ

Jak již bylo řečeno v úvodu, úkolem bylo získat vhled do názorů žáků o různých učebních úkolech a za použití modelu adaptivního učení vytvořit dotazník pro subjektivní názory studentů. Potvrdilo se, že nejlepší způsob, jak zaznamenat pocity žáků je dát jim na místě důvěrně známé učební aktivity a požádat je, aby podali informace o svém poznání a pocitech během toho, co byl učební úkol odhalen. Studie podporují závěr, že OMQ je metoda odběrů vzorků, která může spolehlivě zachytit poznávání a pocity žáků ve vztahu ke specifickým učebním úkolům bez toho, aby je vyrušovala v jejich pozornosti při úkolu. Jako takový může tento dotazník otevřít nové způsoby studia motivace ve školní třídě. Dotazník také může hrát významnou roli v získávání informací o různých důvodech, proč nejsou žáci ochotni investovat úsilí do daného úkolu ve třídě. Kromě toho může OMQ poskytnout cennou informaci o vlivech, které působí na pocity žáků, jejich zapojení se do úkolu a na celkovou duševní pohodu ve třídě. Použitím OMQ lze zvýšit znalosti o zprostředkujících vlivech na tyto dva důležité a propletené aspekty učení, tedy na zapojení se do úkolu a na duševní pohodu ve třídě.

6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Batten, J., Hansen, M. (2002). Mistr motivace. Praha: Pragma.
- Boekaerts, M. (2002). The On-Line Motivation Questionnaire: A Self-Report Instrument to Assess Students Context Sensitivity. In P. R. Pintrich, M. L. Maehr (Eds.), *New Directions in Measures and Methods* (pp. 77 – 120). Amsterdam. London. New York: JAI.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). Psychologie pro učitele. Praha: Portál.
- Fontana, D. (1997). Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2005). Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paida.
- Hofbauer, B. (2004). Děti, mládež a volný čas. Praha: Portál.
- Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. (1989). Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: SPN.
- Christiani, A. (2004). Motivace. Klíč k úspěchu a spokojenosti. Praha: Euromedia Group.
- Inhelderová, B., Piaget, J. (1997). Psychologie dítěte. Praha: Portál.
- Nakonáný, M. (1999). Sociální psychologie. Praha: Academia.
- Průcha, J. (2002). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál.
- Rheinberg, F. (2004). Motivation. Stuttgart: W. Kohlhammer Druckerei GmbH.
- Shapiro, L. (1997). Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha: Portál.
- Slavík, J. (1999). Hodnocení v současné škole. Praha: Portál.
- Stuchlíková, I. (2007). Základy psychologie emocí. Praha: Portál.
- Stuchlíková, I. a kol. (2005). Zvládání emočních problémů školáků. Praha: Portál.

DOTAZNÍK

Otázky před započítím úkolu

Jméno: _____

Třída: _____

Předmět: _____

Datum narození: _____

Pohlaví: chlapec dívka

Budeme se ptát na otázky, jak vidíš úkol těsně před tím, než začneš na úkolu pracovat.

Přečti si každou otázku a vyplň kroužek, který ti nejvíc vyhovuje.

Nejsou žádné správné nebo špatné odpovědi.

V každé otázce vyplň vždy jen jeden kroužek.

Pracuj rychle.

1. Máš náladu začít pracovat na úkolu?

O vůbec nemám náladu

O nemám moc náladu

O mám náladu

O mám značnou náladu

2. Jak dobrý si myslíš, že jsi v tomto typu úkolů?

O vůbec nejsem dobrý

O nejsem moc dobrý

O dobrý

O velmi dobrý

3. Za jak užitečný pokládáš tento úkol?

- ☐ O ani trochu užitečný
- ☐ O ne moc užitečný
- ☐ O užitečný
- ☐ O velmi užitečný

4. Jak jednoduchý je pro tebe tento úkol?

- ☐ O vůbec není jednoduchý
- ☐ O ne moc jednoduchý
- ☐ O jednoduchý
- ☐ O velmi jednoduchý

5. Jak dobře očekáváš, že si povedeš při plnění tohoto úkolu?

- ☐ O vůbec ne dobře
- ☐ O ne moc dobře
- ☐ O dobře
- ☐ O velmi dobře

6. Jak nadšený jsi z tohoto úkolu?

- ☐ O vůbec nadšený
- ☐ O ne moc nadšený
- ☐ O nadšený
- ☐ O velmi nadšený

7. Jak často můžeš uspět v tomto typu úkolů?

- ☐ O sotva kdy
- ☐ O čas od času
- ☐ O pravidelně
- ☐ O téměř pokaždé

8. Kolik pozornosti plánuješ, že budeš věnovat tomuto úkolu?

- ☐ ne moc pozornosti
- ☐ trochu pozornosti
- ☐ hodně pozornosti
- ☐ velmi mnoho pozornosti

9. Za jak důležitý považuješ výsledek tohoto úkolu?

- ☐ vůbec důležitý
- ☐ ne moc důležitý
- ☐ důležitý
- ☐ velmi důležitý

10. Jak obtížný vidíš tento úkol?

- ☐ vůbec obtížný
- ☐ ne moc obtížný
- ☐ obtížný
- ☐ velmi obtížný

11. Za jak zábavný považuješ tento úkol?

- ☐ vůbec zábavný
- ☐ ne moc zábavný
- ☐ zábavný
- ☐ velmi zábavný

12. Kolik úsilí musíš vložit do tohoto úkolu, aby jsi uspěl/a?

- ☐ vůbec pro to nemusím udělat vše
- ☐ budu muset vynaložit trochu úsilí
- ☐ musím pracovat pilně
- ☐ musím pracovat tak pilně, jak jenom mohu

13. Můj cíl v tomto úkolu je...

- ☐ O jenom nepropadnout
- ☐ O být si jistý/á, že projdu
- ☐ O být si jistý/á, že jsem pracoval/a dobře
- ☐ O být si jistý/á, že jsem pracoval/a velmi dobře

14. Jaký stupeň očekáváš, že dostaneš za tento úkol?

- ☐ O neprospěl/a
- ☐ O okolo úrovně prospěchu a neprospěchu
- ☐ O nad úrovní neprospěchu
- ☐ O podstatně nad úrovní neúspěchu

15. Kolik úsilí se chystáš vložit do tohoto úkolu?

- ☐ O velmi málo
- ☐ O trochu
- ☐ O hodně
- ☐ O co nejvíce

16. Jak dobrý jsi v tomto úkolu ve srovnání s tvými spolužáky?

- ☐ O hodně pod průměrem
- ☐ O trochu pod průměrem
- ☐ O trochu nad průměrem
- ☐ O velmi nad průměrem

17. Kdyby jsi měl/a času, kolik chceš, jak dlouho by jsi strávil/a nad tímto úkolem?

- ☐ O začal/a bych a rozhodl/a se později, jak dlouho budu pokračovat nad plněním úkolu
- ☐ O pracoval/a bych do té doby, než bych si myslel/a, že jsem právě prošel
- ☐ O pracoval/a bych do té doby, než bych měl přijatelně dobrý výsledek
- ☐ O pracoval/a bych do té doby, než bych se cítil/a plně spokojený/á sám se sebou

18. Jak se cítíš právě nyní těsně před započítím úkolu?

- | | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| a. vůbec ne v pohodě | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | v pohodě |
| b. ne nervózní | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | nervózní |
| c. ne dobře | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | dobře |
| d. bez starostí | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | starostlivě |
| e. nejistě | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | jistě |
| f. ne nazlobený | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | nazlobený |

19. Jaký je nyní čas?

Zaznamenej čas sem, prosím _____

Hodně štěstí při plnění úkolu!

Otázky po vykonání úkolu

Jméno: _____

Třída: _____

Předmět: _____

Nyní, co jsi dokončil úkol, máme pro tebe další otázky.

Vyber odpověď, která ti sedí nejvíce. Nejsou správné nebo nesprávné odpovědi.

Vyplň pouze jeden kroužek pro každou otázku.

Jak budeš vyplňovat otázky, měj na paměti úkol, který jsi právě dokončil.

0. Jaký je nyní čas? _____

1. Jak se cítíš těsně po dokončení úkolu?

- | | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| a. neuvolněně | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | uvolněně |
| b. vůbec ne v pohodě | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | v pohodě |
| c. ne nervózní | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | nervózní |
| d. nespokojeně | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | spokojeně |
| e. ne otráveně | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | otráveně |
| f. ne dobře | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | dobře |
| g. bez starostí | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | starostlivě |
| h. nejistě | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | jistě |
| i. ne nazlobený | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | nazlobený |
| j. ne znepokojený | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | znepokojený |

2. Jak pozorně jsi plnil/a úkol? Vložil/a jsem...

☐ ne moc pozornosti

☐ trochu pozornosti

☐ hodně pozornosti

☐ velmi mnoho pozornosti

3. Jak obtížný byl pro tebe tento úkol?

- ☐ O vůbec obtížný
- ☐ O ne moc obtížný
- ☐ O obtížný
- ☐ O velmi obtížný

4. Jak dlouho jsi pokračoval/a v práci na úkolu?

- ☐ O začal/a jsem, ale moc dlouho jsem nepokračoval/a
- ☐ O pracoval/a jsem, dokud jsem si nemyslel/a, že jsem uspěl/a
- ☐ O pracoval/a jsem, dokud jsem si nemyslel/a, že jsem vykonal/a přijatelně dobrou práci
- ☐ O pracoval/a jsem, dokud jsem nebyl/a plně spokojen/á sám/sama se sebou

5. Jaký stupeň očekáváš, že dostaneš za tento úkol?

- ☐ O pod úroveň prospěchu
- ☐ O okolo úrovně prospěchu a neprospěchu
- ☐ O nad úroveň prospěchu
- ☐ O vysoko nad úroveň prospěchu

6. Kolik úsilí jsi vložil do tohoto úkolu?

- ☐ O velmi málo
- ☐ O trochu
- ☐ O hodně
- ☐ O co nejvíce to šlo

7. Jak dobře jsi zvládl tento úkol?

- ☐ O vůbec ne dobře
- ☐ O ne moc dobře
- ☐ O dobře
- ☐ O velmi dobře

8. Za jak užitečný považuješ tento typ úkolů?

- ☐ O vůbec ne užitečný
- ☐ O ne moc užitečný
- ☐ O užitečný
- ☐ O velmi užitečný

Odpověz buď na otázku 9 nebo na otázku 10

Odpověz na otázku 9, pokud jsi pracoval na úkolu dobře

Odpověz na otázku 10, pokud jsi nepracoval na úkolu dobře

Otázky 9 a 10 obsahují seznam důvodů pro úspěch nebo neúspěch v úkolu
Pro každý důvod uveď, do jaké míry daný důvod vysvětluje tvůj výkon při úkolu

9. Pracoval jsem dobře, protože....

	velmi souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	velmi nesouhlasím
a. jsem dobrý v tomto typu otázek	☐	☐	☐	☐
b. jsem měl náladu na úkol	☐	☐	☐	☐
c. jsem měl štěstí	☐	☐	☐	☐
d. jsem udělal, co jsem mohl	☐	☐	☐	☐
e. byl úkol pro mě jednoduchý	☐	☐	☐	☐
f. to byl zábavný úkol	☐	☐	☐	☐
g. jsem věděl, jak úkol řešit	☐	☐	☐	☐
h. protože už jsem věděl hodně o tématu daného úkolu	☐	☐	☐	☐

10. Nepracoval jsem dobře, protože...

	velmi souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	velmi nesouhlasím
a. nejsem dobrý v tomto typu otázek	☐	☐	☐	☐
b. nemá rád tento typ úkolů	☐	☐	☐	☐
c. jsem měl smůlu	☐	☐	☐	☐
d. jsem neudělal, co jsem mohl	☐	☐	☐	☐
e. byl úkol pro mě obtížný	☐	☐	☐	☐
f. to nebyl zábavný úkol	☐	☐	☐	☐
g. jsem nevěděl, jak úkol řešit	☐	☐	☐	☐
h. protože jsem téměř nic nevěděl o tématu daného úkolu	☐	☐	☐	☐