

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Vztah výkonové motivace a pochvaly u žáků základních škol

The relationship between achievement motivation and praise
among elementary school children



Magisterská diplomová práce

Autor: Anna Sosíková, Bc.

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D

Olomouc 2019

Prohlášení

Četně prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci Vztah výkonové motivace a pochvaly u žáků základních škol vypracovala samostatně pod dohledem vedoucího práce a použila jsem jen uvedení pramenů a literatury.

V Olomouci 27.11.2019

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí magisterské diplomové práce Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D., dále Mgr. Andree Krejčí, psychologce na ZŠ Zeyerova, a Mgr. Vladimíře Švecové, ředitelce ZŠ Zeyerova, za umožnění výzkumu. Můj velký dík samozřejmě patří i všem přímým účastníkům výzkumu. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za podporu a trpělivost.

Obsah

Úvod.....	5
I. Teoretická část.....	6
1. Motivace.....	7
1.1 Definice motivace.....	7
1.2 Motivace v procesu vzdělávání.....	10
1.3 Výkonová motivace a aspirace v procesu vzdělávání.....	13
2. Hodnocení a chválení žáků v procesu vzdělávání.....	17
2.1 Přístupy k hodnocení a chválení.....	17
2.2 Hodnocení sumativní a formativní.....	20
3. Výzkumy v oblasti vlivu pochvaly na výkonovou motivaci.....	23
3.1 Vliv pochvaly za schopnosti versus pochvaly za snahu na výkonovou motivaci ve vzdělávání.....	23
3.2 Souvislost výkonové motivace a dosahování cílů u dětí.....	29
4. Výzkumy v oblasti Růstového nastavení mysli.....	31
II. Praktická část.....	34
5. Vymezení výzkumného problému a cíle.....	35
5.1 Výzkumné hypotézy.....	36
6. Průběh výzkumu a získávání dat.....	37
6.1 Výzkumný soubor.....	38
6.2 Etické a právní aspekty výzkumu.....	39
7. Analýza dat.....	40
8. Výsledky experimentu.....	41
9. Diskuze.....	47
10. Závěr.....	54
Souhrn.....	55
Seznam použitých zdrojů.....	56
Seznam příloh.....	60

Úvod

Tato diplomová práce pojednává o tématu vlivu druhu pochvaly na motivaci, konkrétně se jedná o replikaci experimentu na toto téma realizovaného v USA. Ačkoliv je pochvala – její druh, četnost a další charakteristiky – dlouhodobě i aktuálně předmětem mnoha vědeckých výzkumů v oblasti pedagogických věd a školní či pedagogické psychologie převážně v zahraničí, v České republice ještě nebyl podobný výzkum zrealizován. V rámci diplomové práce jsme se proto rozhodli učinit první krok a prostřednictvím jednoduchého experimentu ověřit vliv druhu pochvaly na motivaci u žáků nižšího stupně základní školy.

V teoretické části diplomové práce uvádíme čtenáře do problematiky motivace, kterou nejprve obecně definujeme, následně ji dáváme do kontextu se vzděláváním, výkonovou motivací a aspirací. V další kapitole se věnujeme pochvalě a hodnocení v procesu vzdělávání, a uvádíme jak tradiční pohled, tak aktuální přístupy a výzkumy. V posledních dvou kapitolách teoretické části uvádíme především stěžejní výzkumy na téma vlivu druhu pochvaly na motivaci a dále pak související výzkumy z oblasti růstového nastavení mysli.

Výzkumem realizovaným v rámci této diplomové práce si klademe za cíl popsat výkonovou motivaci žáků a zjistit vliv druhu slovní pochvaly a způsobu její formulace na následnou volbu výběru obtížnosti dalších úkolů, tedy obecněji její vliv na výkonovou motivaci, a to u žáků 5. tříd základních škol. Jedná se tedy celkově spíše o kvantitativní výzkumný design, nicméně pro úplnost zařazujeme i poznatky z pozorování žáků v průběhu experimentu, které mohou napomoci určit směr dalšího výzkumu v této oblasti v ČR.

I. Teoretická část

1. Motivace

V první kapitole na úvod vymezujeme psychologický pojem motivace, následně se zabýváme motivací v procesu vzdělávání a v poslední části se věnujeme tématu výkonové motivace a aspirace.

1.1 Definice motivace

Motivace je zaměřenost na dosažení určitého cíle, proces usměrňování, udržování a energetizace chování, který, i když vychází z biologických zdrojů, je psychickým fenoménem, tedy psychikou řízenou regulací. Motivace se projevuje jako systémový jev, je ve funkčních vztazích se všemi ostatními psychickými procesy, je vázána na vlastnosti osobnosti, na fyziologii organismu i na životní podmínky jedince. Motivace má dále velmi úzký vztah k emocím, neboť motivy jsou v podstatě transformované afekty, a uspokojení, k němuž motivované chování směřuje, má emocionální podstatu. Emocionální aspekt má i vztah motivace a učení, jelikož jeden ze základních faktorů ovlivňujících průběh a výsledky učení, totiž odměny a tresty, má zjevnou emocionální podstatu. Vztah motivace a kognitivních procesů zase předpokládá, že cílový objekt je pro motivovaného jedince dostatečně atraktivní a že situace je jím považována za vhodnou k dosažení cílů (Nakonečný, 1996; 1997).

Motivaci lze, dle některých autorů (Fontana, 2003; Mareš, 2013; Nakonečný, 1996), dále dělit na vnitřní a vnější: V souvislosti s vnější motivací hovoříme o pojmu incentive, přičemž incentive je vnější podmínka, která vyvolává cílovou aktivitu. Incentivní motivace je sice závislá na existenci potřeby, kterou daný objekt může naplnit, nicméně podnět k ní přichází zvenčí. V souvislosti s učením je nejčastěji spojována se slíbenou odměnou či trestem, přičemž odměna (za vykonanou činnost) se v mnohých ohledech ukazuje jako efektivnější než trest (za nesplněný úkol). Naproti tomu vnitřní motivace vychází především ze základních potřeb; jednou takovou potřebou, resp. potenciálním motivem jedince k učení, je tendence k sebeaktualizaci, tedy seberealizace. Uspokojení sebeaktualizační tendence má za následek vzrůstající úsilí, pokračující mobilizaci energie a schopností, aktivitu – člověk se tedy může učit nikoliv kvůli vidině vnější odměny (či trestu), ale z vlastního zájmu o seberealizaci.

Teorie sebeurčení (Ryan & Deci, 2000) pracuje s obdobným koncepčním dělením, které by vysvětlilo lidské chování, a navrhuje univerzální, vrozené psychologické potřeby: potřebu kompetence, autonomie a vztahovosti. Kompetence, podobně jako Bandurova self-efficacy, je definována vnímanou sebedůvěrou ve schopnost jednat dobře v dané aktivitě. Autonomie neboli svoboda volby je uspokojena tehdy, má-li člověk pocit, že se dané aktivitě věnuje z vlastní vůle, protože se tak rozhodl, a ne proto, že se cítí pod tlakem jiných lidí nebo vnějších faktorů (očekávání). Potřeba vztahovosti je pak definována pocitem sdílené zkušenosti a existence smysluplných vztahů. Lidé jsou proto motivováni aktivitami, které jim umožňují tvořit a užívat si dobrých vztahů. Aktivity, které lidem umožňují uspokojovat výše zmíněné potřeby, jsou vnímány jako příjemné a poháněné vnitřní motivací. Dle autorů existují také tři typy vnitřní motivace: Vnitřní motivace k poznání něčeho, k dosažení nebo vytvoření něčeho, a vnitřní motivace ke stimulaci, která nastává, když je aktivita prováděna za účelem získání stimulujících zkušeností (Ryan & Deci 2000). Původně tato teorie pracovala s jasně diferencovanou vnitřní a vnější motivací, později však bylo navrženo kontinuum s různým stupněm individuální autonomie, které zahrnuje (Ryan & Deci, 2002):

- vnější regulaci (kde je chování řízeno vnějšími pobídkami, jako jsou chvála, odměny a vyhýbání se trestům)
- zvnitřněnou regulaci (kdy byly internalizovány vnější nepředvídané události a jednotlivci jednali tak, aby usnadňovali sebeúctu nebo zmenšovali vinu a vyhýbali se prokazování neúspěchu)
- identifikovanou regulaci (kde je chování výslovně uznáno a oceněno jednotlivcem)
- a integrovanou regulaci, která je pak nejvíce autonomním druhem motivace a objevuje se, když je chování plně integrováno do osobních hodnot a přesvědčení.

Motivace v nejširším slova smyslu je tedy souhrnem činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Motivace k učení a seberozvoji souvisí s potřebou pocitu vlastní hodnoty. Neuspokojení této potřeby má za následek pocit vlastní zbytečnosti a snahu dokázat si opak, což brání nástupu stadia rozvinutí vlastních schopností a potencialit. V tomto ohledu jsou důležité také cíle, které si stanovujeme, a obecně tzv. aspirační úroveň. Můžeme si stanovovat cíle přiměřené, které pro nás budou výzvou, ale také nízké, snadno dosažitelné, nebo naopak příliš vysoké. To vše je provázáno emocemi, jelikož jedinec v sobě živí naději na úspěch a zároveň má obavy z případného neúspěchu. Problémem bývá, že děti/ žáci nedokáží vždy odhadnout, na co svými aktuálními

dovednostmi stačí, a na co už ne. Setkáváme se tedy jak s žáky, kteří se přeceňují, a následný případný neúspěch je příliš netrápí, tak se žáky, kteří se podceňují, a nevyužívají svůj skutečný potenciál. V případě neúspěchu je tendence toto nějak vyvážit, případně se může dostavit i strach z opakovaného neúspěchu, což ovlivní následnou volbu dalších cílů. Úspěch obvykle vede k pozvednutí úrovně aspirace, neúspěch pak spíše k tomu, že si člověk nestanoví vyšší úroveň aspirace (Homola, 1972).

V tomto kontextu lze také rozlišovat, zda člověk přičítá svůj neúspěch či úspěch vnějším okolnostem či svým schopnostem. Za adaptivní variantu je považována situace, kdy úspěch je přičítán vlastnímu úsilí, zatímco neúspěch je atribuován vnějším okolnostem. Vnější atribuce neúspěchu funguje jako obrana s cílem udržet si přijatelné sebehodnocení (Vágnerová, 2001 in Sosíková, 2017).

Hierarchie potřeb, která dává vzniknout motivačnímu zaměření člověka, je do velké míry individuální záležitostí, a dává poznat zájmy a hodnoty člověka. Poznat motivační zaměření žáka pak umožňuje jej přiměřeně motivovat ve vyučování a optimálně působit na jeho rozvoj či změnu motivační sféry. Funkcí motivace jsou také poznávací procesy, což se projevuje v zaměřenosti vnímání a myšlení. Lidské chování je tedy řízeno z velké části i tím, jak člověk danou situaci vnímá a co od ní očekává vzhledem k možnostem uspokojení vlastních potřeb (Hrabal, Man & Pavelková, 1984 in Sosíková, 2017).

V tomto ohledu je k zamyšlení vhodný citát Pettyho (2013, 54), totiž že „*Motivační faktory působí krátkodobě nebo dlouhodobě, přičemž krátkodobé faktory bývají silnější, zejména v dětství a dospívání. Dospělý s radostí zasadí dub, ale šestnáctiletým dělá potíže čekat, než jim vyroste pažitka nebo řeřicha*“. Časový aspekt je tedy dalším z faktorů, které je třeba při posuzování cílů a síly motivačního přesvědčení brát v potaz. U nás se tímto tématem zabývá Pavelková (1990), která definuje tzv. perspektivní orientaci. Perspektivní orientace je vývojově vyšší stadium, kterému předchází zaměření klást si pouze bezprostřední cíle, tedy krátkodobá orientace, která je typická pro mladší školní věk. Přejít od krátkodobé orientace k perspektivní patří ke klíčovým momentům rozvoje osobnosti dítěte. Perspektivní orientace je velice podstatný autoregulační činitel, který koordinuje a motivuje bezprostřední aktivity a činnosti člověka; jedná se o motivačně kognitivní proměnnou. Perspektivně orientovanému jedinci se budoucnost jeví jako sled navazujících podmíněných cílů a představuje komplexní, relativně autonomní psychický předpoklad aktivní strukturace budoucnosti. Pro vznik perspektivní orientace musí být

splněny určité vnitřní (např. dozrávání kognitivních struktur) i vnější podmínky v podobě výzev (např. nutnost profesionální volby na konci ZŠ).

Úroveň motivace a především vyvinutého úsilí pak závisí i na tom, jaký má daná činnost či cíl pro jedince význam. Motivace zvyšuje pravděpodobnost, že dítě bude ochotné překonávat překážky spojené s dosažením daného cíle, vyšší motivace také vede k větší pozornosti jedince pro danou oblast. Zároveň přehledová studie Dweck (1986) ukazuje, jak motivační procesy ovlivňují nejen volbu náročnosti úkolů, ale také reálný kognitivní výkon a reakci na úspěch nebo selhání, a tím následné získávání a rozvoj dalších schopností a dovedností.

1.2 Motivace v procesu vzdělávání

Škola má důležitou úlohu při vytváření a změnách motivačního systému každého žáka. Významnými motivy, které mohou vést dítě k učení, jsou zde snaha přijetí vrstevníků, dosáhnout spokojenosti rodičů či učitelů, a v neposlední řadě radost z učení. Ve školství se setkáváme jak s motivací vnitřní, tedy obsaženou v samotné činnosti, tak s motivací vnější, tedy tou, která je s danou činností spojena nějakou odměnou či naopak trestem nebo nesnázemi. Ve škole se setkáváme také s jevy, u nichž je pozitivní vliv na motivaci žáků diskutabilní. Krom žádoucí spolupráce dochází ve škole i k soupeření mezi žáky. Soupeření (soutěžení) se používá jako vnější motivace, nicméně má dvojsečné účinky: K těm pozitivně vnímaným patří urychlení procesu sebepoznání díky srovnání se s ostatními, ke špatným se řadí tendence se přeceňovat nebo podceňovat, v závislosti na tom, jak toto srovnání dopadne. Nejzávažnějším dopadem je ale skutečnost, že se soutěžení může stát cílem samo o sobě, a žáci tak ztratí ze zřetele původní smysl (naučit se novou látku či dovednost) (Homola, 1972).

Jednou z důležitých otázek v této oblasti je, zda máme při pedagogickém procesu spoléhat více na sebeaktualizační tendence žáků, nebo na jejich kontrolu a vedení. Dítě, není-li nějak ohroženo či omezeno, projevuje přirozeně své potřeby, zájmy a možnosti. V minulosti se však v našem školství nejen nevyužívalo přirozených motivů dítěte, ale vlivem špatných technik školní práce se takové přirozené motivy, jako například potřeba zvědavosti, spíše umrtvovaly (Homola, 1972; Nováčková, 2010). Starší výzkum Heckhausena a Kemmlera (1965, in Homola, 1972) ukázal, že dobří žáci jsou více motivováni k úspěchu a výkonu a že motivace k úspěchu a celková motivace koreluje

s výškou inteligence jen u více nadaných žáků. Žáci motivovaní k dosažení úspěchu mají realisticky vyváženou až lehce zvýšenou nárokovou úroveň, naproti tomu žáci s malou potřebou uplatnění si volí cíle buď příliš nízké, nebo příliš vysoké. Žáci motivovaní k dosažení úspěchu si počínají pružně a jsou méně závislí na vlivu situace (Homola, 1972).

Cílem pilotní studie *Mezinárodní srovnávání motivačních zdrojů učební činnosti žáků* (Pavelková, Hrabal & Hrabal, 2010) bylo orientační zmapování rozdílů intenzity motivačních pohnutek k učební činnosti žáků (prestiž, pozitivní vztahy, zájem, výkon, budoucnost, povinnost a obava ze selhání) u českého, anglického, japonského, německého, novozélandského a skotského vzorku žáků. Použitou metodou byl „Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti“ Hrabala a Pavelkové. Dotazník zjišťuje motivační zdroje vycházející ze sociálních potřeb (potřeby afiliace, potřeby prestiže), potřeby úspěšného školního výkonu, obavy před selháním, perspektivní motivace a smyslu pro povinnost. Žáci odpovídali na pětistupňové škále, srovnatelné se školní klasifikační škálou. Celý vzorek se skládal ze 13 středních škol a celkem 41 tříd zmíněných šesti zemí.

Výsledky této studie ukázaly, že existují statisticky významné rozdíly mezi šesti zkoumanými zeměmi v intenzitě motivačních pohnutek k učební činnosti z hlediska výpovědi žáků. Pohled na výsledky vcelku však dovoluje hypotézu, že kulturní rozdíly ovlivňují rozvoj motivačních zdrojů více než klima v jednotlivých školách v rámci jednotlivých zemí. Odpověď na otázku, zda se odlišují žáci České republiky od žáků ostatních zemí, je jednoznačná. Žáci českého vzorku připisují všem motivačním zdrojům, kromě obavy před selháním, statisticky významně vyšší intenzitu než většina žáků ostatních zemí. Obava z neúspěchu do určité intenzity působí jako pozitivní motivační činitel, v silné podobě pak jedince ochromuje a výkon zeslabuje (Pavelková, Hrabal & Hrabal, 2010).

Motivace je účinným prostředkem zvyšování učebních výkonů žáků i řešení mnoha školních obtíží. Cílem výzkumu Stránské a Blažkové (2001) bylo zjistit, jaká je úroveň a struktura motivace žáků druhého stupně základních škol a studentů gymnázií k učení z jejich vlastního pohledu, tedy zjistit, jak žáci sami vnímají své pohnutky k učení. Výzkumný vzorek tvořilo 201 žáků druhého stupně ZŠ a SŠ, k výzkumu motivace žáků k učení byl použit Kozékiho IMB dotazník (1976, 1979), který je zaměřen na školní činnost – učení. Jsou zde rozlišeny tři motivační oblasti: oblast afektivní motivace, oblast kognitivní motivace a oblast efektivní motivace. Výsledky ukázaly, že žáci 6. tříd jsou více

než ostatní zkoumané věkové skupiny motivování vztahem k rodičům, vrstevníkům a učitelům. Tyto motivy představují vnější motivaci. Přesto byla u těchto žáků zjištěna také vysoká míra kognitivní, vnitřní, a především efektivní, interiorizované, motivace. Ve všech ostatních skupinách se afektivní oblast umístila na poslední příčce, význam vnější motivace tedy s věkem klesá a je nahrazován spíše kognitivní a později efektivní motivací, jak můžeme pozorovat u 4. ročníků (Stránská & Blažková, 2001).

Teoretická studie Mareše a Mareše (2014) popisuje mimo jiné cílené rozvíjení autonomie žáků ve škole. Učitel může a měl by zjistit, co motivuje žáky k samostatné práci, a tím usnadnit jejich učení. Může zjistit míru samostatnosti jednotlivých žáků a míru dovednosti řídit své vlastní učení, může zmírnit obavy žáků, že pokud budou ponecháni sami sobě, úkoly nezvládnou a jejich hodnocení pak bude špatné, naučit je novým dovednostem, jak postupovat v učení, aby nebyli ve všem závislí na učiteli. Pokud učitel podporuje autonomii svých žáků, pak u žáků vzniká pocit kompetentnosti, stoupá jejich vnitřní motivace se učit, zvyšuje se jejich aktivita ve výuce. Autonomii žáků prokazatelně podporuje delší čas věnovaný samostatné práci žáků a možnost řešit zadanou úlohu po svém, delší čas, který učitel nechává žákům, aby se mohli v hodině projevit. Pomáhá i používání pochvaly jako zpětné vazby, která žáka informuje, zda se zlepšuje, povzbuzování žáka, aby si troufl něco udělat nebo aby vytrval, poskytování jen rámcových vodítek, jak postupovat dál, vstřícné reagování na žákovské dotazy, empatické výroky, které žákovi signalizují, že se učitel dokáže na problém podívat i z pohledu žáka samotného.

Ve výzkumu Novohradské (2015) na téma vlivu rodičovského očekávání na motivaci a školní výsledky žáka bylo respondenty 257 žáků 2. stupně ZŠ a jejich rodiče. Výzkum mimo jiné zkoumal představy rodičů o motivaci jejich dítěte a zároveň oblast motivace žáka k učení. Otázka zjišťující, z jakého důvodu se především žáci do školy učí, dopadla následovně: nechci dostat špatnou známku 74 %, chci se dostat na dobrou střední školu 58 %, chci potěšit rodiče 47 %, mám radost z dobrých známek 39 %, učivo je pro mě zajímavé, baví mě to 26 %, nechci dostat trest 10 %, chci být lepší než spolužáci 8 %, dostávám odměny za dobré známky 5 %. Oproti tomu rodiče daných žáků si myslí, že žáci se učí z následujících důvodů: Radost z dobrých známek 76 %, Touha dostat se na dobrou střední školu 37 %, Přání získat pochvalu 35 %, Učivo ho baví, zajímá ho 34 %, Strach ze špatné známky 28 %, Strach z trestu 12 %, Odměna za dobré známky 12 %, Touha být lepší než spolužáci 11 %. Při pohledu na tyto výsledky je zřejmý rozdíl v tom, že rodiče se

domnívají, že hlavní motivací jejich dětí jsou dobré známky, kdežto děti berou jako svou hlavní motivaci vyhnout se špatným známám. Dále, rodiče vidí faktor zájmu o učivo jako motivačně o něco málo důležitější, než je tomu u dětí.

1.3 Výkonová motivace a aspirace v procesu vzdělávání

Do školy přichází dítě již s určitým výkonovým zaměřením, ve škole je však vystaveno velkému množství hodnocení poněkud nového charakteru. Je zde srovnáváno s ostatními žáky a vystaveno novým úkolům. Postupem času žák získává zkušenost se školním úspěchem a neúspěchem, a tím se u něho postupně vytvářejí tzv. specifické školní výkonové potřeby, které nemusejí být zcela v souladu s obecným výkonovým zaměřením žáka. Vztah k výkonu ale není u všech dětí stejný. Někteří mají tendenci se při výskytu překážky (většího problému) vzdávat, jiní mají tendenci se nevzdat a vytrvat. Odlišnost můžeme zjistit i v tom, co žáci považují za úspěch a neúspěch a jak na úspěch a neúspěch reagují. Podobně je to s úrovní aspirace, jelikož někteří si kladou přiměřené cíle, jiní naopak mají neadekvátní aspirace, preferují pro sebe příliš lehké úkoly či neadekvátně obtížné (Hrabal & Pavelková, 2011).

Škola je ovšem specifická tím, že úkoly často zadává žákům učitel, a to dvojitým způsobem: Buďto zadá pro všechny žáky stejné úlohy, nebo přiděluje konkrétním žákům konkrétní úlohy, přičemž výborní žáci většinou dostanou obtížnější úlohy, případně více úloh, prospěchově slabší žáci pak dostávají úlohy snadnější. Učitel tedy odhaduje možnosti a aspirační úroveň žáků. Toto ve výsledku může vést ke stagnaci u obou skupin žáků. Nabízí se však alternativa, kdy učitel může dát žákům vybrat z různě obtížných úloh, žáci se tedy sami rozhodují. Tento postup by ze strany učitele měl být dlouhodobý, aby se žáci naučili přiměřeně hodnotit nejen své současné možnosti, ale i svůj potenciál. V případě neúspěchu žáka v obtížnější úloze je dobré, když s ním učitel rozebere možné příčiny neúspěchu. Také úspěch vyžaduje vhodnou reflexi, neboť v sobě vždy zahrnuje nejen překonávání překážek, ale i možnost, že bychom (příště) mohli i neuspět. Je dobré, když dítě této možnosti přivykne co nejdříve a naučí se ji nebrat jako prohru – nemít z ní strach (Mareš, 2013). Zároveň je pro kultivaci výkonové motivace také důležitý rozvoj ostatních potřeb, a to především sociálních: podpora kooperativních tendencí před kompetitivními (soutěživými) a podobně (Pavelková & Škaloudová, 2008).

O výkonových potřebách se předpokládá, že jsou sekundární a generalizované. To znamená, že se aktualizují v každé situaci, která vyžaduje činnost, jejímž výsledkem je určitý hodnotitelný výkon, a to bez ohledu na druh činnosti. Hodnocení provádí druhá osoba nebo samotný aktér. Jsou-li na dítě kladeny přiměřené požadavky, je-li dítě povzbuzováno k samostatnosti, přesnosti výkonu a jsou-li jeho výkony oceňovány, je velmi pravděpodobné, že se u dítěte začne rozvíjet potřeba úspěšného výkonu. Výkonové situace jsou spojovány s příjemným prožitkem, čímž si dítě osvojuje adekvátní aspirační úroveň, a má tendenci vynaložit potřebné úsilí k dosažení úspěchu při výkonových činnostech. Je-li však dítě stále přetěžováno a je-li okolí zaměřeno především na jeho neúspěchy a jejich kritiku, začne se u něj pravděpodobně rozvíjet potřeba vyhnutí se neúspěchu. Při rozvinutí potřeby vyhnutí se neúspěchu jde v podstatě o obranný mechanismus, který má chránit jedince před častým neúspěchem a prožitkem selhání. V situaci, kdy na dítě nejsou kladeny žádné požadavky (při podceňování samostatnosti a přesnosti výkonu), bude rozvoj výkonových potřeb dítěte pravděpodobně brzděn a bude nedostatečný (Pavelková & Škaloudová, 2008).

V roce 2008 byla realizována studie zaměřená na popis výkonových potřeb na druhém stupni základní školy, a to z pohledu žáků a z pohledu jejich učitelů. Výzkumný vzorek sestával z 565 žáků a 27 učitelů 2. stupně ZŠ. Použitou metodou byl Dotazník výkonové motivace MV-6-Ž (Hrabal & Hrabal 1988), který měří potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu. Výzkum potvrdil, že u žáků jsou rozvinuty obě výkonové potřeby, ve všech ročnících však bylo vyšší zastoupení potřeby úspěšného výkonu než potřeby vyhnutí se neúspěchu. V 8. ročníku se průměrný hrubý skóre obou potřeb nejvíce přibližoval a naopak v 9. ročníku byl rozdíl největší. Také u učitelů průměrné hodnoty hrubých skóre nasvědčují tomu, že učitelé předpokládají ve všech ročnících u svých žáků vyšší zastoupení potřeby úspěšného výkonu než potřeby vyhnutí se neúspěchu. V dalším kroku bylo ověřováno, zda lze nalézt základní typy žáků z hlediska výkonových potřeb: žáky, kteří mají vysokou jednu ze zjišťovaných potřeb a druhou velmi mírnou, a dále existují-li žáci, kteří mají obě potřeby silně rozvinuty nebo naopak mají obě potřeby velmi slabé. Výsledky naznačují početně poměrně vyrovnané čtyři skupiny žáků, kde typ 1 má silně rozvinutou potřebu úspěšného výkonu a slabě rozvinutou potřebu vyhnutí se neúspěchu, typ 2 má slabě rozvinutou potřebu úspěšného výkonu a silně rozvinutou potřebu vyhnutí se neúspěchu. Typ 3 má silně rozvinuty obě potřeby a typ 4 naopak slabě rozvinuty obě potřeby.

Je důležité si uvědomit, že výkonová motivace souvisí také s rozvojem zdravého (realistického) sebehodnocení každého jedince. Důvodem je propojenost s jedincovým já. V případě dětí hraje roli také aktuální stadium jejich psychosociálního vývoje. Dle teorie Eriksona (2002) se děti v mladším školním věku nacházejí ve stadiu snaživosti, kde je cílem přičinlivost proti inferioritě. V tomto stadiu dítě usiluje o dobrý výkon, který je pro něj potvrzením jeho kvalit, jeho prostřednictvím se uplatňuje a prosazuje. Snaží se naopak vyhnout se neúspěchu a z něho vyplývajícím pocitům méněcennosti. Dětské sebepojetí ovlivňuje hodnocení, které vyplývá z výkonu, ale i míra akceptace jinými lidmi, která přispívá k potvrzení vlastní hodnoty. Kritici výkonové orientace současných škol upozorňují, že děti se bojí neúspěchu – toho, že zůstanou pozadu, že jim někdo řekne, že jsou hloupé. Mají pak tendenci věc udělat špatně a vědět, že je špatně ihned, což preferují před pochybnostmi, zda udělají chybu či ne. Bohužel, dětský potenciál je často ničen v průběhu výchovy a vzdělávání tím, že jsou děti učeny bát se dělat chyby, udělat něco jinak a po svém, bát se experimentovat a objevovat. Jsou povzbuzovány pracovat pro malichernosti, jako jsou bodové ohodnocení a známky, čímž získávají dojem, že ty jsou cílem a smyslem vzdělávání (Holt, 2003).

Strach ve škole je motivačním činitelem, který v mírné podobě pravděpodobně zvyšuje výkon žáků, v silné podobě naopak výkon zeslabuje. Výsledky výzkumu Pavelkové a Škaloudové (2008) nám však připomínají, že musíme diferencovat mezi žáky úzkostnými, kteří se do stavu úzkosti dostávají velmi rychle, prožívají strach intenzivněji a strach pak komplikuje proces jejich učení, a mezi žáky neúzkostnými, kteří strach většinou prožívají jako motivační tlak, aby se začali učit – ve vlastním procesu učení strach již neprožívají. Učitelé proto často volí situace, které navozují strach, ve snaze zvýšit úsilí a výkon (motivovanost) žáků. Tendence prožívat strach v různých situacích je ovšem individuální. U úzkostných jedinců nastupuje strach daleko rychleji, již při menším reálném ohrožení. Za silného stavu ohrožení se rozdíl do jisté míry smazávají, strach pak prožívají všichni (Pavelková & Škaloudová, 2008).

Děti také potřebují zkušenost a poznání, že něco dělají dobře, aniž by jim to někdo jiný musel neustále říkat. Když už tak ale činíme, je důležité si uvědomit, že děti (a nejen ony) si vytvářejí a rozvíjejí přesvědčení o vlastních schopnostech jako výsledek názorů na sebe, které dostávají od ostatních. Tato přesvědčení zahrnují vystavení se verbálním úsudkům,

které jim jiní poskytují. Ačkoliv tyto jsou slabším zdrojem informací o našem úspěchu než reálný výkon nebo zkušenosti, lidé, kteří nás hodnotí, mohou přesto hrát důležitou roli v rozvoji individuálního přesvědčení jednotlivce o sobě samém. Efektivní hodnocení by proto nemělo být zaměňováno s prázdnou chválou. Bandura (1994) říká, že slabé ego není posíleno tím, že je neustále podporováno a pokud jde o děti, neměly by být mateny prázdnou chválou a povzbuzováním. Naopak silné ego nepotřebuje a ve skutečnosti je imunní vůči jakémukoli pokusu o umělou pochvalu. Zpětná vazba by tak měla hodnotit reálné faktory a vlivy, aby byla pro žáky uvěřitelná. Neměli bychom dávat pochvalu za výborné schopnosti, i když víme, že žák dobrého výsledku dosáhl spíše snahou, a naopak, pokud žák dosáhl dobrého výsledku schopností, neměli bychom ho chválit, že se snažil, protože to jednak může být matoucí, jednak žáci naši pochvalu příště nemusí brát vážně (Shunk, 1996).

2. Hodnocení a chválení žáků v procesu vzdělávání

V této kapitole se zabýváme přístupem k hodnocení a chválení žáků, a to z hlediska různých přístupů a aktuálních trendů a zjištění. Dále popisujeme rozdíly mezi sumativním a formativním hodnocením a uvádíme aktuální výzkumy a trendy v oblasti formativního hodnocení žáků, včetně situace v zahraničí.

„Když děti žijí s povzbuzením, učí se sebedůvěře. Když děti žijí s chválou, učí se oceňovat. Když děti žijí s uznáním, učí se sebeúctě“ (Fisher, 1995, 136).

2.1 Přístupy k hodnocení a chválení

Co se týče pochvaly a hodnocení, je dobré pravidelně chválit žáky i za malé úspěchy, a rozhodně nevyzdvihovat jen nedostatky. Při slovním hodnocení je dobré začít pochvalou, pak zmínit chyby či nedostatky a zakončit opět pochvalou. Ti, kteří dělají pokroky, jsou ti, kteří si věří, a ti, kteří si věří, zažívají úspěch. Zadávané úkoly by měly být zvládnutelné a závažné zároveň. Dobrý způsob zvýšení motivace je postupné přenesení odpovědnosti za učení na žáky samotné, vést je k samostatnosti (Petty, 1996, in Sosíková, 2017).

Vysoké procento žáků má hodnocení spojené s pocity ohrožení, strachu a nelibosti, generalizující se na učitele, školu a vzdělávání vůbec. Hodnocení vede k představě žáků o jejich šancích dosáhnout úspěchu v dalších vzdělávacích či profesních aspiracích. Stresem z hodnocení trpí zejména ti, kteří jsou hodnoceni hůře, než si přejí, než očekávají rodiče, než akceptují učitelé. Je tedy důležité, aby dítě hodnocení vnitřně přijalo, k čemuž dochází například když mu hodnocení pomáhá odhalit příčiny a důsledky jeho výsledků, když si uvědomí své rezervy a objasní si, jak postupovat, aby byl jeho výsledek příště takový, jaký chce. Pomůže také, když v rámci hodnocení dítě není jen srovnáváno s jinými, lepšími spolužáky, ale je vyzdvižen jeho vlastní pokrok oproti dřívějšímu (Helus, 2006, in Sosíková, 2017).

Hodnocení a chválení žáků samozřejmě ovlivňuje jejich sebepřijetí. Jde o proces, ve kterém dítě dokáže samo sobě vyjmenovat, v čem je úspěšné, co umí a v čem je oceňováno druhými, čímž si utvrzuje smysluplnost své existence pro ostatní. Rodiče a učitelé zpravidla chválí dítě hlavně v oblastech, které pro ně považují za správné a z jejich pohledu společensky prospěšné. Mnohdy si neuvědomují, že absence pochvaly v

oblastech, které dítě samotné považuje za své potenciální silné stránky, povede k vyhledání ne příliš vhodné skupiny, kde se může uplatnit a pochvalu získat (Svoboda & Němcová, 2015, in Sosíková, 2017).

Při procesu učení je velmi důležitá zpětná vazba, která říká, zda člověk postupuje správně či nikoliv, v čem konkrétně dělá chybu a co a jak s tím dělat dál. Zpětná vazba nemá ani tak hodnotit kvality daného člověka, má za účel dát směr další činnosti. Na rozdíl od známky, která přichází až po procesu učení, tedy nikoho nezahanbuje, nechválí, ani netrestá. Znamka nemá pro kvalitu učení v podstatě význam, je používána jako donucovací prostředek v případě nepříznivých podmínek pro učení. Spíše, než srovnávání se žádoucím výkonem, je známka srovnáním s ostatními žáky ve třídě; je ovšem otázka, zda to opravdu děti potřebují. Srovnávání dětí je forma sociálního nátlaku, vnější motivace, která musí nastoupit, nejsou-li vytvořeny podmínky pro motivaci vnitřní. Učení se tak degraduje na prostředek získání známek dobrých nebo vyhnutí se známám špatným (Nováčková, 2010).

Podobně Helus (2004, 2006) uvádí, že tlak na dobré známky není příliš doprovázen prožitkem aktuálního a výhledového smyslu kladených požadavků, tedy že vystupňované úsilí o školní známky odvádí od skutečného poznávacího zájmu a jasné orientace na vzdělávání. Dále připomíná, že opakované neúspěchy, zejména ty, v nichž je žák utvrzován častým negativním známkováním, vytvářejí v mnoha případech syndrom naučené bezmocnosti. Jak totiž uvádí Vágnerová (2005 in Sosíková, 2017), dětské sebehodnocení ovlivňuje i tendence učitelů ke značkování a ke stereotypnímu hodnocení. Role špatného žáka se dítě potom zbavuje poměrně těžko. Následně se nízké sebehodnocení dítěte projevuje přeceňováním obtížnosti školní práce. Dalším z možných projevů nízkého sebehodnocení je naučená bezmocnost. Mezi projevy naučené bezmocnosti patří pokles aktivity a iniciativy, neefektivní učení a převaha negativních emocí jako bezmocnost, úzkost a obavy.

Výzkum Růžičkové (2007) se zabýval popisem forem, metod a typů hodnocení žáků na základní škole a možnostmi jejich používání v edukačním procesu. Výzkum přináší níže uvedené poznatky, získané od žáků, učitelů a rodičů pomocí dotazníkových metod. Žáci na 1. stupni základní školy upřednostňují jako nejvhodnější formu hodnocení klasifikaci – známkování, přičemž získat dobrou známku je pro žáky tou největší motivací k dalšímu vzdělávání. Žáci 1.–3. ročníku základní školy považují slovní hodnocení pouze za

doplňující formou klasifikace, s tímto druhem hodnocení se setkávají méně často a je pro ně málo srozumitelné. Žáci 4.–5. ročníku základní školy berou slovní hodnocení jako slovní pochvalu dobrých výsledků v učení, berou jej jako doplnění klasifikace, je pro ně pochvalou nebo upozorněním, které je vede k větší péči a k dosažení lepších výsledků. Slovní hodnocení upřednostňují převážně rodiče žáků s vývojovými poruchami učení.

Žáci 2. stupně základních škola studenti středních škol v USA hodnotili aktuální četnost chvály, kterou dostávají za práci ve škole, na 5-ti bodové (0 až 4) Likertově stupnici, s tím, jak moc si myslí, že by měli být chváleni a odměněni, a jak hodně si myslí, že jsou chváleni a odměněni. Podle výsledků studie existuje výrazný nesoulad mezi hodnocením studentů, jak často mají pocit, že by měli být chváleni, a jak často mají pocit, že jsou v současné době chváleni, tedy že by měli být chváleni a oceňováni častěji, než je tomu aktuálně. Většina studentů uvedla, že by měli obdržet pochvalu a odměny za práci ve škole „někdy“. Výsledky ukazují na mírnou preferenci odměny (příklady v průzkumu byly volný čas, nebo zvláštní výsady) ve srovnání s chválou. Žádné významné rozdíly nebyly mezi školami v hodnocení studentů, jak mnoho by mělo být chváleno nebo odměněno. Dále z výzkumu vyplývá, že pro všechny žáky je pochvala a odměna ze strany učitelů důležitá, nicméně nejvíce pro středoškoláky (Fefer, DeMagistris, & Shuttleton, 2016).

V nižších ročnících základních škol se téměř v celé Evropě i v zámoří neklasifikuje, například v Německu a Rakousku v 1. i 2. ročníku, jiné země jako Anglie, severské země, Nizozemí a Austrálie, neklasifikují na celém primárním stupni, tedy do 10-12 let věku dětí. V severských zemích, Austrálii a v některých státech USA se pak slovní hodnocení hojně užívá i na vyšším stupni, přičemž se hodnotí nejen znalosti, ale i kompetence dětí, jejich postoje a dovednosti vyššího řádu jako kooperace a třídění informací (Číhalová & Mayer, 1997).

Číhalová & Mayer (1997) dále rozlišují mezi pochvalou a uznáním, přičemž rozdíl spočívá v tom, že pochvala či odměna demonstrují vztah nadřízenosti a podřízenosti, ale uznáním se dává najevo existence společné základní roviny spolupráce a sounáležitosti. Byť se v praxi jedná o drobné nuance ve znění pochvaly a uznání, autoři uvádí, že právě spíše uznání má mimořádný význam ve výchově a vývoji dítěte. Uznání by pak mělo být konkrétní, stručné a srozumitelné, a na rozdíl od zpětné vazby neobsahovat podmínky typu kdybys, abys. Dále autoři specifikují podobu slovního hodnocení žáků, které by mělo obsahovat uznání, nemělo by být posměchem či trestem a mělo by podněcovat spolupráci

mezi žáky i mezi žáky a učiteli. Dále by dobré slovní hodnocení mělo obsahovat analýzu možných příčin neúspěchu a doporučení pro další práci, což by mělo celkově podporovat touhu žáků po zlepšení.

2.2 Hodnocení sumativní a formativní

Na základě výše uvedených aktuálních poznatků tedy můžeme rámcově rozlišit hodnocení sumativní a formativní. Schimunek (1994) ve své monografii uvádí, že je ze strany učitele žádoucí, aby při průběžném hodnocení hodnotil spíše žákovo aktuální dílo, a nikoliv žáka jako takového, a to z toho důvodu, aby se vyhnul nebezpečnému nálepkování a odsuzování žáků.

Podobně Starý, Laufková a kol. (2016) uvádí, že v rámci poskytování zpětné vazby žákům má větší motivační potenciál hodnocení zaměřené na proces, jelikož podporuje hlubší porozumění. Naopak hodnocení osobnostních vlastností je zpravidla bez přímé souvislosti s aktuálním žakovským výkonem. V závislosti na charakteristice zpětné vazby rozlišujeme mezi popisným a posuzujícím, nálepkujícím jazykem. Posuzující jazyk obsahuje shrnující výroky (Jsi šikovný; Slohová práce se ti vydařila), které nepodávají příliš informace o žakově výkonu, ale spíše jej někam zařazují. Naopak popisné neboli formativní hodnocení obsahuje jasnou a konkrétní informaci o tom, co a jak se žákovi povedlo a co a jak by se dalo eventuálně zlepšit.

Sumativní hodnocení podává konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech, jeho cílem je žáky roztrždit a zařadit a může mít formu jak známky, tak slovního hodnocení. Oproti tomu formativní, nebo také zpětnovazební hodnocení, poskytuje informaci v průběhu procesu, tedy v době, kdy se výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Pomáhá tedy žákovi a učiteli hledat cesty k danému cíli, probíhá zpravidla formou dialogu nad průběhem práce. Proto má formativní hodnocení vliv na poznávací a kognitivní sféru žáka, a má větší šanci být ze strany žáky vnímáno jako pomoc, prostředek k vlastnímu zlepšení a sebepoznávání (Čapek, 2014; Slavík, 1999).

Některé výzkumy vzdělávací politiky ukazují, že kvalita hodnocení je v českých školách neuspokojivá a že je potřeba posílit roli formativního hodnocení, tj. zajistit, aby si učitelé osvojili dovednosti, které jim umožní lépe zjistit, jak žáci učivu rozumějí. Studie Laufkové (2017) popisuje funkční podobu formativního hodnocení ve výuce 2. stupně ZŠ na

záměrně vybrané škole a postoje žáků k této podobě hodnocení. K naplnění tohoto cíle byla zvolena jako výzkumná strategie deskriptivní případová studie. Z výsledků je zřejmé, že přístup k formativnímu hodnocení na této škole ovlivnil pětiletý projekt, jehož cílem bylo zajistit, aby se v každé vyučovací hodině každé dítě učilo a dosahovalo maxima svého rozvoje, a mentorka poskytnutá škole. Silná stránka sledované učitelky byla potom v komunikaci s žáky, ve stanovování kritérií hodnocení, v podávání zpětné vazby popisným jazykem, a pomohl též propracovaný systém sebehodnocení žáků a využívání vrstevnického hodnocení. Dále se ukázalo, že žáci do školy chodí rádi, zlepšuje se celkově třídní i školní klima, je oslaben důraz na známky a zvyšuje se zájem žáků o učení a znalosti samotné. Ve škole byla zřetelná i vnitřní motivace žáků se učit, což bylo do značné míry dáno také tím, že žáci byli vtaženi do procesu učení i hodnocení a bylo jim umožněno přebírat částečně zodpovědnost za své učení. Žáci zapojení do výzkumu byli motivováni v učení, nebáli se komunikovat, vyjadřovat své názory a poskytovat si zpětnou vazbu navzájem (Laufková, 2017).

Situace s rozvojem formativního hodnocení v zahraničí je taková, že například v kanadském Ontariu dostávají žáci dvě vysvědčení, jedno se známkami a druhé se slovním hodnocením, dále také ve Finsku disponují uceleným systémem formativního hodnocení, zejména hodnotícími formuláři na několika úrovních. Na základní škole ve francouzském Toulouse zrealizovali projekt s názvem Chut' se učit, v rámci kterého bylo zrušeno klasické známkování a nahrazeno slovním hodnocením kompetencí žáků včetně sebehodnocení žáků. Podobných příkladů bychom ve světě i u nás našli více, a stále jich přibývá (Starý, Laufková a kol., 2016).

Článek o výzkumu britských autorů Torranceho a Pryora (2001) informuje o výsledcích výzkumného projektu určeného ke zkoumání a rozvoji formativního hodnocení tříd na základních školách, kdy se učitelé aktivně podíleli na výzkumu. Projekt mimo jiné ukázal, že formativní hodnocení ve třídě může být důležitým teoretickým a praktickým rozhraním pro učitele, aby se zapojili do výzkumu a vývoje v oblasti výuky a učení. Z pohledu učitelů je pro úspěšné začlenění formativního hodnocení do výuky důležité, aby se kromě účelu a kritérií jednotlivých úkolů co nejvíce zprůhlednila „sociální pravidla“ třídy. Tyto otázky je třeba projednat na začátku úkolu, ale je nutný i pokračující dialog se skupinami a jednotlivci, protože jsou sledovány úkoly a probíhají různé formy tvorby. Studenti by měli být povzbuzováni k tomu, aby se do tohoto dialogu zapojili jak mezi sebou, tak s učitelem.

Otevřená komunikace nad formativním hodnocením by dle zjištěných výsledků měla žáky vést k lepšímu pochopení strategií učení a k pochopení sebe sama u žáků.

Pochvala žáků ze strany učitele je jednoznačně účinným nástrojem pro efektivní výchovu a vzdělávání, je však důležité s ní umět šetrně pracovat. Vzdělávání učitelů ke zvýšení jejich kompetencí v oblasti udílení chvály může zlepšit chování a zvýšit motivaci studentů v rušivém prostředí i mimo něj. Většina studií, v rámci kterých se učitelé učili používat různé typy pochvaly dle situace, měly pozitivní dopad na studenty těchto učitelů. Právě specifická pochvala či zpětná vazba, která výslovně popisuje chování a studijní postupy studenta a schválí toto chování, má přirozeně velký pozitivní vliv na následující chování a motivaci žáků. Z těchto důvodů je právě specifická pochvala aktuálně hojně zkoumána (Floress, Beschta, Meyer, & Reinke, 2017).

3. Výzkumy v oblasti vlivu pochvaly na výkonovou motivaci

Tato kapitola se v první části věnuje především detailnímu představení výzkumů, kterými jsme se inspirovali pro náš výzkum, a to u dětí různých věkových kategorií za využití rozličných výzkumných designů. Ve druhé části kapitoly pak představujeme výzkumy pojednávající o vlivu výkonové motivace na dosahování cílů u dětí.

3.1 Vliv pochvaly za schopnosti versus pochvaly za snahu na výkonovou motivaci ve vzdělávání

Pochvala za schopnosti je běžnou odezvou na dobře udělanou práci či úkol. Obzvláště pochvala za inteligenci u dětí hraje důležitou roli ve vnímání vlastních schopností a v motivaci k úspěchu. Připisování dobrého výkonu dětí inteligenci však může mít nežádoucí dopad na jejich celkový úspěch. Pochvala po úspěchu může mít řadu negativních účinků, například může na děti působit tak, že se cítí pod tlakem, aby podaly i v budoucnu dobrý výkon. Pochvala za schopnosti či inteligenci může děti vést k přijmutí primární výkonově cílené orientace. Když tedy oceníme dobrý výkon dítěte pochvalou za chytrost, může to způsobit, že bude chtít i nadále dokazovat, že je inteligentní, skrze dobrý výkon. Dítě tak může kvůli tomu začít inteligenci vnímat jako stabilní charakteristiku, která významně ovlivňuje jeho úspěch i neúspěch (Dweck & Muller, 1998).

Pokud má pochvala za inteligenci nežádoucí důsledky na pojetí úspěchu dítětem, nabízí se tedy otázka, jaký typ pochvaly povede k odolnosti vůči překážkám. Ve výzkumu Dweck a Muller (1998) byly porovnány cíle a dosažené chování dětí chválených za inteligenci/schopnosti s dětmi chválenými za úsilí. Chvála za snahu má dle autorek potenciál posilovat motivaci a ovlivňovat děti z hlediska trvalejších cílů, může děti také vést k zaměření se na proces jejich práce a možnosti učení a zlepšování se díky snaze a tvrdé práci. Dále, pochvalou za snahu děti spíše přiřadí svůj úspěšný výkon této snaze, což je proměnlivější, a hlavně ovlivnitelnější proměnná než schopnost či inteligence. Ve výzkumech, provedených na základě těchto předpokladů, se tedy očekávalo, že děti chválené za inteligenci budou vykazovat menší stálost, méně potěšení a horší výkon po neúspěchu než žáci chváleni za snahu. V těchto studiích se dále předpokládalo, že na chválu za úsilí a za inteligenci by děti měly mít různé reakce, když se ocitnou v obtížných situacích. Výkonnostní cíl (tj. když cílem bylo „podat dobrý výkon“) byl spojen s bezmocnou reakcí charakterizovanou sníženým sebevědomím a tendencí vyhýbat se

selhání, zatímco cíl učení (resp. „skutečně se něco naučit“) byl spojen s pozitivními emocemi, tendencí přijímat výzvy a zvýšenou výkonností. Studie předpokládaly, že děti dostávající chválu za inteligenci projevují menší zaujetí úkolem a podávají po neúspěchu horší výkon než ty, které byly pochváleny za snahu (Dweck & Muller, 1998).

V níže zmíněných dílčích experimentálních studiích tohoto výzkumu se pracovalo s dětmi ve věku mezi 9 a 11 lety, které měly plnit různé performační úkoly (Ravenovy progresivní matice aj). Pro účely výzkumu byly děti rozděleny na tři skupiny, jednu kontrolní bez pochvaly, druhou s pochvalou za inteligenci a třetí s pochvalou za snahu. V průběhu plnění těchto úkolů jim byla udělena pochvala, a dále byly dotazovány na svou aspiraci a hodnocení svého výkonu v těchto úkolech.

Studie 1 (128 žáků 5. tříd) pracovala s prožitím neúspěchu v průběhu plnění úkolů, a předpokládala, že děti, které obdrží pochvalu za inteligenci, budou po chybě projevovat méně nadšení a snahy pro řešení dalších úkolů, kdežto děti, které obdrží pochvalu za snahu, připíšou svůj neúspěch právě nedostatku úsilí pro daný úkol. Děti zde řešily 3 sady z Ravenových progresivních matic, přičemž po první sadě dostaly zpětnou vazbu o tom, jak se jim to povedlo. Po druhé sadě byly děti požádány, aby odpověděly na otázky, které zkoumaly jejich touhu řešit problémy a jejich celkové potěšení z problémů. Dále byly dotazovány na jejich vnímání kvality jejich výkonu a jejich příčiny špatného výkonu, kdy si mohly vybrat, nakolik souhlasí s výrokem, že jejich intelektové schopnosti jsou fixní, neměnné. Toto děti hodnotily na stupnici od 1 (vůbec ne) až po 6 (velmi). Celkově výsledky studie 1 podporují hypotézu, že děti, které jsou chváleny za inteligenci, když uspějí, svou výkonnost spíše nepřipisují nízkému úsilí, což je faktor, nad kterým mají určitou kontrolu. Namísto toho upřednostňují vysvětlení kvalitou schopností než vynaloženým úsilím. Chvála za inteligenci tedy paradoxně nevzbuzuje v dětech pocit, že jsou chytré, sám o sobě; spíše je taková chvála učí, aby činily závěry o svých schopnostech a svém úsilí z toho, jak dobrý je jejich výkon (Dweck & Muller, 1998).

Ve *studii 2* (51 dětí) bylo cílem zjistit motivační úroveň druhu pochvaly bez proměnné neúspěch v průběhu. Opět měly děti řešit první sadu z Ravenových matic. Děti byly také požádány, aby odpověděly na otázky ze studie 1, které zkoumaly jejich touhu řešit problémy, jejich potěšení z problémů a jejich vnímání jejich výkonu. Kromě toho byly měřeny očekávání budoucích výsledků v oblasti problémů odpovědí na otázku: "Jaké je vaše očekávání, že dobře vyřešíte další problémy podobné předchozím problémům?" Děti

zde v průběhu řešení dostaly pouze pozitivní zpětnou vazbu. Nevyšel zde signifikantní rozdíl mezi druhem pochvaly a jeho vlivem na posouzení svého výkonu a na motivaci, nebyl nalezen ani žádný rozdíl v očekávání svého výkonu. Zjištění studie 2 však podporují zjištění předchozí studie (Elliott & Dweck, 1988), že rozdílné cíle nevedou k různým výsledkům chování při absenci výzvy, za kterou je zde považována právě předchozí chyba při řešení úkolu. Pochvala za inteligenci nevede ke zřejmým motivačním deficitům bezprostředně po úspěšném a dobře přijatém plnění úkolů. Proto rozdíly v úkolech po chybě, výkonu a vytrvalosti pozorované u dětí ve studii 1 nelze jednoznačně připisat rozdílům ve fázi před chybou mezi skupinami v požitku a vytrvalosti.

Studie 3 (88 dětí) pak měla obdobný design jako studie 1, nicméně děti měly jiný úkol, a to vyjádřit se k problémům v jiných zemích, přičemž dostaly zpětnou vazbu o tom, zda jejich odpověď odpovídá realitě. Výsledky opět jako ve studii 1 ukázaly, že děti chválené za inteligenci po dobrém výkonu mohou být ohroženy tím, že jsou vysoce výkonnostně orientované a extrémně citlivé na následky následných neúspěchů. Zdá se, že děti chválené za úsilí se více zaměří na možnosti pro zvládnutí a výzvy vzdělávání a nejsou tak citlivé na neúspěch (Dweck & Muller, 1998).

První tři studie také ukázaly, že když děti věří, že hodnotitel vnímá jejich schopnosti jako vysoké, mají tendenci vnímat, že tento hodnotitel očekává, že budou i nadále dobře fungovat. Toto přesvědčení by tedy mohlo ovlivnit následnou volbu úrovně úkolu. *Studie 5* (46 žáků 5. třídy) testovala tuto hypotézu tím, že měla dva různé experimentátory. První experimentátor představil dětem první experimentální úkol a pochválil je jedním ze tří způsobů popsaných výše. Pak se děti seznámily s druhým experimentátorem, který neviděl jejich předchozí výsledky, a ten jim dal jejich druhý úkol, a v případě chyby od něj dostaly negativní zpětnou vazbu. Výsledky této studie celkově podporují hypotézu, že kontrastní reakce na neúspěch u dětí, které byly chváleny za úsilí, a u těch, které byly chváleny za schopnost, nebyly způsobeny reakcí dětí na úsudky jediného experimentátora. Děti chválené za inteligenci po úspěchu měly negativnější reakce na následný neúspěch než děti chválené za úsilí, i když experimentátor, který podal zpětnou vazbu o chybě, byl jiný, než v první části experimentu (Dweck & Muller, 1998).

Studie 6 měla za cíl prozkoumat další alternativu interpretace nálezů studií 1 až 5, kde dva typy chvály vedly děti k interpretaci jejich výkonu výrazně odlišnými způsoby. Byl zde předpoklad, že chvála za inteligenci učí děti používat jejich výkon v úkolech jako měřítko

intelektu. Například je možné, že děti chválené za schopnosti po práci na prvním souboru problémů věřily, že experimentální úkol byl vlastně navržen tak, aby sloužil jako inteligenční test. Tato víra by mohla zodpovídat za zvýšenou touhu po dobrém výkonu. Dále, pro tyto děti by se následující špatný výkon na stejném úkolu zdál být dokladem nízké inteligence, což mohlo vést ke snížení následné motivace a výkonnosti v předchozích studiích. Naopak děti, které byly chváleny za tvrdou práci, pravděpodobně nepovažují experimentální úkol za diagnostiku své inteligence, což jim umožňuje vyhnout se prožívání poklesu motivace a úspěchu. Děti chválené za schopnosti po dobrém výkonu častěji později popsaly inteligenci jako trvalou vlastnost a viděly ji jako nepodléhající zlepšení. Na rozdíl od toho děti, které byly chváleny za úsilí, dávaly přednost definici inteligence jako něčeho, co je předmětem vývoje nebo zlepšování. Děti v kontrolní skupině nebyly názorově vyhraněny směrem k jednomu z těchto pohledů na inteligenci (Dweck & Muller, 1998).

Celkově tyto studie ukazují rozdílný vliv pochvaly za inteligenci a pochvaly za snahu na výkonovou motivaci a přesvědčení. Potvrdilo se, že děti chválené za inteligenci si vyberou jednodušší úkol, při kterém mohou snadno podat dobrý výkon a zachovají si tento status, zatímco děti chválené za snahu si spíše vyberou náročnější úkol, při kterém se něco nového naučí. Bylo zjištěno, že pochvala za schopnosti orientovala děti na definování inteligence z hlediska stabilního rysu. To znamená, že pochvala za schopnosti po úspěchu vedla děti k tomu, že věřily, že inteligence je pevnou vlastností, jejíž úroveň byla měřena podle jejich výkonu na akademických úkolech. Naopak pochvala za úsilí vede ke zvýšení motivace a tendenci ke zvyšování svých znalostí. Na základě výsledků těchto studií je rodičům i pedagogickým pracovníkům doporučeno chválit spíše za snahu a úsilí, projevené při procesu práce, a to obzvláště u dětí s nízkým úspěchem. Výsledky studie samozřejmě mohl ovlivnit typ úlohy, a také to, že pochvala byla udělována individuálně bez přítomnosti ostatních lidí (Dweck & Muller, 1998).

Studie Elliott a Dweck (1988) testovala situaci, ve které byly rozdílné cíle navrženy jako determinanty modelů úspěšnosti. Učební cíl, v rámci kterého se jednotlivci snaží zvýšit své kompetence, podporuje hledání výzev a bezproblémovou reakci na selhání bez ohledu na vnímanou schopnost. Naopak cíl podat dobrý výkon, kdy se jednotlivci snaží získat příznivé úsudky o své způsobilosti nebo se vyhnout negativním úsudkům, vyvolal vyhýbání se výzvám a naučenou bezmocnost, pokud byla subjektivně vnímaná schopnost nízká, ale i pokud byla vnímaná schopnost vysoká. Manipulace cílové hodnoty (učení

versus výkon) a vnímané schopnosti (vysoké vs. nízké) vedly k předvídaným rozdílům v měřítku výběru úkolů, výkonnosti při obtížích a spontánních verbalizacích během obtíží. Cíl dosažení úspěšného výkonu a zároveň stav nízké vnímané schopnosti měl za důsledek zhoršování strategie a připsání selhání schopnostem, což jsou projevy vyskytující se u naučené bezmocnosti.

Studie Kamins a Dweck, (1999) s názvem Chvála a kritika za schopnosti nebo za proces zkoumala důsledky sebehodnocení podmíněného těmito druhy pochvaly. Dvě studie testovaly hypotézu, že jak kritika, tak chvála, která hodnotí osobu nebo její rysy, může vytvářet závislé hodnoty a ovlivnit následnou výkonovou motivaci. Hlavní cíl studie tedy bylo určit, zda manipulace se zpětnou vazbou od dospělých směrem k dětem může vést k rozdílům v míře výkonové motivace dětí vypořádat se s následnými překážkami. Ve studii 1 bylo 67 dětí (ve věku 5-6 let), které hrály rolové úkoly zahrnující neúspěch a obdržely jednu ze tří forem zpětné vazby po každém úkolu: za schopnosti, výsledek nebo za proces. Ve studii 2 obdrželo 64 dětí opět buď pochvalu za schopnosti, za výsledek nebo za snahu/proces. V obou studiích byly u dětí měřeny sebehodnocení, afekt a vytrvalost po předchozím úkolu zahrnujícím překážku. Výsledky ukázaly, že děti vykazují výrazně více bezradných odpovědí (včetně sebeobviňování) po kritice nebo pochvale vztažené ke schopnostem dané osoby než po kritice nebo chvále za proces plnění úkolu. Tak zpětná vazba, i když je pozitivní, může podporovat zranitelnost a pocit podmíněného sebehodnocení.

Výzkum na téma „Jak drobné rozdíly ve formulaci pochvaly mohou ovlivnit motivaci dětí“ se konkrétně zabýval tím, zda děti vnímají rozdíl mezi všeobecnou pochvalou (jsi šikovný/á) a pochvalou za konkrétní činnost/situaci (teď se ti to povedlo), a zda a jak je tento rozdíl ovlivňuje. Vzorek tvořilo 24 dětí ve věku 4-5 let a experimentální situace pracovala s loutkami, kde loutka měla „nakreslit obrázek“, přičemž experimentátor pochválil loutku a) za to, že je dobrá v kreslení, nebo b) za to, že se jí tento obrázek povedl. Následovala situace, kdy se loutka při kreslení měla dopustit chyby, a sledovala se reakce dětí na následnou kritiku. Následně byly dětem položeny otázky týkající se jejich sebehodnocení a vytrvalosti v kreslení. Předtím, než děti zaznamenaly nějaké chyby, neexistoval žádný významný rozdíl mezi obecnou a konkrétní pochvalou. Tento výsledek naznačuje, že dva druhy chvály byly pro děti stejně obohacující. Nicméně, po chybě děti, které získaly obecnou chválu, vykazovaly mnohem více bezmocného chování než děti, které obdržely konkrétní chválu. Tento vzor platil jak pro sebehodnocení dětí, tak pro

jejich vytrvalost. Děti, kterým bylo řečeno, že se jim práce povedla, měly méně extrémní emocionální reakce a lepší strategii k nápravě svých chyb. Tedy jemné rozdíly v obecnosti jazyka mohou ovlivňovat koncepci dětí stran jejich schopností a motivace (Cimpian, Arce, Markman, & Dweck, 2007).

Četné výzkumy z nedávné doby se zabývaly také účinným posilováním v procesu vzdělávání. Co se týče chvály, tak by jejím středobodem neměl být samotný žák, ale jeho snaha, splnění určitého cíle či zadání, volba správného postupu. Pochvala typu „jsi výborný žák“ se naproti tomu zaměřuje na ego, protože takto zacílená chvála předpokládá, že k úspěchu došlo díky osobním vlastnostem, a nikoliv zásluhou úsilí něco se naučit. Vede žáky k závěrům, že za potíže může nedostatek žádoucích osobních vlastností (Petty, 2013).

Práce s dětmi ukazuje přínos pochvaly zaměřené na proces v souvislosti s chválou zaměřenou na motivaci osoby po selhání; následující studie (Reavis, Miller, Grimes, & Fomukong, 2018) tento výsledek zkoumala u dospělých. Byl testován vliv tří typů chvály na výsledky po neúspěchu, a to inteligence zaměřená na člověka („vysoká inteligence“), úsilí zaměřené na člověka („tvrdý pracovník“) a úsilí zaměřené na proces („odvedena tvrdá práce“) na souboru 156 dospělých. Účastníci dokončili sadu jednoduchých úkolů a bylo jim řečeno, že fungují lépe než většina dospělých a dostali jeden ze tří typů zpětné vazby. Pak dokončili obtížnější úkoly a bylo jim řečeno, že si nevedli dobře. Účastníci, kteří dostali pochvalu za inteligenci, připisovali neúspěch inteligenci více než ti, kteří dostávali pochvalu za tvrdou práci. Hypotéza, že pochvala za „tvrdého pracovníka“ bude mít za následek nejpozitivnější výsledky po neúspěchu, se nepotvrdila, spíše uvedli nejnižší vnímaný úspěch a požitek a připsali svůj neúspěch inteligenci více než ti, kteří dostávali pochvalu za aktuální tvrdou práci. Účastníci s pochvalou za tvrdého pracovníka (ve srovnání s aktuálně tvrdě pracujícím) častěji souhlasili s inteligencí jako s důvodem neúspěchu. Také uvedli nižší vnímaný úspěch a menší požitek než účastníci v jiných podmínkách. Negativní vliv osobně zaměřené pochvaly za úsilí na vnímání úspěchu, požitku a připsání neúspěchu inteligenci může fungovat několika způsoby. Cíle učení se vztahují k tomu, jak lidé přistupují k potenciálně náročným situacím, například k cílům učení dovednostem nebo k překonání svých vrstevníků. Status pilného pracovníka může ovlivnit cíle učení různými způsoby u dospělých, například význam, který dospělí přikládají různým typům zpětné vazby, může být důležitý a může ovlivnit cíle učení. Lidé mohou mít dojem, že „tvrdý pracovník“ není

tak žádaný jako vysoce inteligentní jedinec. Být označen za tvrdého pracovníka může vyvolat pocit nedostatečnosti, který podkope pozitivní vnímání úkolu.

3.2 Souvislost výkonové motivace a dosahování cílů u dětí

Studie Smiley a Dweck (1994) zkoumala vztah mezi sebedůvěrou, orientací na výkonový vs. učební cíl, emocemi a chováním při selhání u předškoláků. V rámci výzkumu děti ve věku 4-5 let nejprve odpověděly na otázku, jaká si myslí, že je jejich schopnost řešit skládky, pak skládaly puzzle a následně měly za úkol postavit věž z dřevěných bloků. V další části měly skládat tři neřešitelné skládky a jednu řešitelnou. Potom měly děti popsat své emoce, odpovědět na otázky o jejich očekávání budoucího úspěchu v posledním úkolu a odpovědět na otázku o své celkové schopnosti řešit puzzle znovu. Nakonec byly požádány, aby se rozhodly, zda upřednostňují pracovat znovu na neřešitelné skládance (orientace na učební cíl) nebo na řešitelné (orientace na výkon) a uvést důvod pro svůj výběr. Výsledky naznačují, že předškolní děti jsou v některých situacích náchylné k pocitům bezmocnosti – zvláště, jsou-li orientované na výkon a zároveň si příliš nevěří. Orientace na výkonový vs. učební cíl byla dobrým prediktorem specifických aspektů chování v návaznosti na obavy z podání přiměřeného výkonu, angažovanosti v plnění úkolů a sebereflexi emocí během selhání v úkolech. Děti v rámci učebního cíle vykazovaly chování orientované na zvládnutí bez ohledu na úroveň sebedůvěry, zatímco v rámci výkonového cíle byly děti s nízkou sebedůvěrou nejvíce náchylné k bezmocnosti.

Vzhledem k tomu, že operacionalizace cílů jako „výkonových“ nebo „učebních“ může být poměrně různorodá, následující studie Grant a Dweck (2003) se pokoušely tuto problematiku blíže osvětlit. Testováno bylo celkem deset položek, které měly cílit na různé formy učení a výkonnostních cílů. Pracovalo se s několika druhy cílů (s učebním, výsledkovým, s cílem zaměřeným na schopnosti, s cílem podat dobrý výkon a s normativním cílem). Studentům byly představeny scénáře znázorňující důležité akademické překážky a autorky zkoumaly, jak přesně různé cíle předpověděly vnitřní motivaci, studijní strategie a výkon v důležitém a náročném kurzu u daných studentů. V těchto pěti studiích o 560 účastnících, z nichž jedna byla longitudinální studie, se celkově ukázalo, že dopad učení a výkonnostních cílů závisí na tom, jak jsou operacionalizovány. Orientace na učební cíl předpovídala aktivní zvládnutí, trvalou motivaci a vyšší výkon tváří v tvář výzvě. U cíle orientovaného na dobrý výkon a u toho,

který je spojený se schopností, se předpokládalo stažení a horší výkon tváří v tvář výzvě (ale nastalo zvýšení výkonnosti, když se studenti setkali s úspěchem); normativní cíle nepředpovídaly snížení motivace nebo výkonu; a cíl zaměřený na výsledek (dobrou klasifikaci) měl obdobný efekt jako cíl učební (Grant & Dweck, 2003).

Orientace na různě pojaté cíle je záležitostí nejen samotných dětí, ale i jejich rodičů. Ve studiích zkoumajících poměrně slabé výkony amerických dětí v matematice bylo zjištěno, že děti i rodiče přeceňují konečné výsledky dětí, ale rodiče se málo starají o to, jak děti ve škole pracují, tedy nesledují průběh, proces jejich vzdělávací cesty. Dále zde rodiče údajně věří, že pro úspěch je důležitější vrozené nadání než píle. Oproti tomu v zemích jako Japonsko nebo Čína, kde bývá úroveň výkonů dosahovaných žáky v matematických testech vyšší než v USA nebo v Británii, se spíše uplatňuje přesvědčení, že rozumové schopnosti jsou tvárné a že děti mohou dosáhnout zlepšení školních výkonů pílí. V asijských zemích obecně vládne přesvědčení, že snaha dětí je pro úspěšnost ve škole důležitější než vrozené nadání (Fisher, 1995).

4. Výzkumy v oblasti Růstového nastavení mysli

V této kapitole uvádíme výzkumy na téma tzv. growth mindset, což bychom do češtiny přeložili nejlépe jako růstové nastavení mysli. Jedná se o přístup, který předpokládá, že schopnosti a celkově intelekt je možné zlepšovat, že tyto charakteristiky podléhají růstu. Následující výzkumy pak zkoumají, nakolik přítomnost nebo nepřítomnost tohoto přesvědčení ovlivňuje motivaci, a to zase především ve vzdělávacím procesu. Začleníme jej zde proto, že dle posledních výzkumů má toto přesvědčení na motivaci a celkové výsledky žáků neopomenutelný vliv.

Výzkum Dweck (2010) předpokládá, že existují dva názory na možnost rozvoje či růstu inteligence. Prvním je pevné přesvědčení, že inteligence je statickým znakem: někteří studenti jsou inteligentní a někteří nejsou. Druhý předpokládá, že inteligence může být rozvíjena různými prostředky, například prostřednictvím úsilí a vedení. Růst mysli neznamená, že každý je stejný nebo že každý může být génius, ale znamená, že všichni mají schopnost intelektuálního růstu. Byli sledováni žáci při přechodu z ročníku do náročnějšího ročníku, všichni se stejnými výsledky v matematice, ale část si myslela, že inteligence/schopnosti jsou statické, a část věřila v růst a rozvoj schopností. Skupina žáků s přesvědčením o možném růstu překonala své spolužáky. Tito žáci vyvinuli snahu pro zlepšení a byli odolnější vůči překážkám. Naproti tomu žáci s přesvědčením o neměnnosti schopností si chtěli zachovat status inteligentních, vnímali to, že se musí snažit a překonávat překážky, jako známku své nedostatečné inteligence. Na základě těchto zjištění byl navržen seminář, který studenty učil růstovému nastavení mysli. Výzkumníci pracovali se skupinou žáků sedmé třídy, kteří se zhoršovali v matematice. Polovina se zúčastnila workshopu na zlepšení studijních dovedností, což byla kontrola skupina. Druhá polovina se zúčastnila workshopu, který vyučoval jak studijní dovednosti, tak i školení v oblasti růstového nastavení mysli. Ti byli učeni, že mozek lze trénovat jako sval, čímž mají tento růst sami pod kontrolou. Výsledky výzkumu ukázaly, že studenti, kteří absolvovali studium pouze dovedností, nadále vykazovali zhoršení známky. Nežískali motivaci k tomu, aby své dovednosti uvedli do praxe. Ale žáci ve workshopu zaměřeném na růst mysli ukázali výrazné zlepšení jejich známky. A i učitelé těchto žáků si všimli rozdílu (Dweck, 2010). Obdobné výsledky měly i další velmi podobně koncipované longitudinální studie na shodné téma, například Park, Gunderson, Tsukayama, Levine, & Beilock (2016), a také Blackwell, Trzesniewski & Dweck (2007), kde se také zjistilo, že žáci vyššího

stupně základních škol, kteří si mysleli, že jejich inteligence je ovlivnitelná, vykazují větší pravděpodobnost, že budou investovat úsilí nebo změni strategii při setkání se s neúspěchem, než žáci, kteří věřili, že inteligence je pevně daná. Růstové nastavení myslí tedy souvisí s přesvědčením, že tvrdě pracovat je nezbytné a účinné, přičemž ti studenti, kteří byli přesvědčeni o pozitivním dopadu úsilí, také měli menší tendenci vzdávat se při konfrontaci s vyhlídkou na neúspěch.

Jiný výzkum na toto téma v Německu (Dweck, 2007, in Dweck, 2010) zmapoval přesvědčení učitelů na počátku školního roku. Někteří učitelé věřili, že studenti mají fixní inteligenci a že oni jako vychovatelé nemají žádný vliv na rozvoj jejich intelektuálních schopností. Jiní naopak věřili, že by mohli formovat a rozšiřovat intelektuální dovednosti studentů. V rámci výzkumu pak byli tito učitelé a jejich žáci sledováni po celý rok. Žáci učitelů, kteří měli pevnou představu o inteligenci, začali se slabým výkonem a ten si uchovali po celý rok. Naopak pokud učitel věřil v možný růst intelektových schopností studenta, mnoho studentů v jeho třídě se v průběhu roku zlepšilo. Když se tedy učitelé rozhodnou, že někteří studenti nejsou v některé oblasti schopní, nepodnikají další kroky, které by daným studentům pomohly rozvíjet svůj potenciál. V nedávných studiích byli zkoumáni učitelé, kteří měli rigidní nebo naopak flexibilní přesvědčení o možném rozvoji intelektových schopností a byli požádáni, aby se vyjádřili k žákovi, který obdržel špatnou známku z prvního matematického testu v daném roce. Ti, kteří měli představu o fixních intelektových schopnostech, řekli žákovi, že ne každý může být dobrý v matematice. Naopak ti, kteří věřili v možný růst schopností, se spolu s žákem snažili nalézt možná řešení a strategie učení (Dweck, 2010).

Tento výše zmíněný jev, známý jako sebenaplňující proroctví nebo Pygmalion efekt (Průcha, 2002), popsal mimo jiné i Robert Rosenthal v nejednom výzkumu, zde například studie Rosenthal & Jacobson (1968), kde žákům na základní škole rozdali testy a vyučujícím řekli, že jde o prověření IQ žáků a o to, jaké mají studijní předpoklady. Poté vybrali žáky s průměrnými výsledky, ale učitelům sdělili, že tito žáci byli vyhodnoceni jako nadprůměrně inteligentní. Za nějakou dobu tito studenti opravdu začali dosahovat nadprůměrných výsledků, a to kvůli tomu, že učitelé k nim přistupovali jinak než k ostatním studentům, tím, že jim věnovali více času, vyvolávali je v hodinách a následně je chválili. Zvyšovali tím jejich motivaci a sebedůvěru, což vedlo k lepším výsledkům.

Nastavení mysli a následné výkony dětí ale neovlivňují pouze učitelé. Studie na téma, jak rodičovská pochvala batolat předpovídá výsledky těchto dětí ve čtvrté třídě, nejprve sledovala interakce 53 párů rodič-dítě při přirozených interakcích doma, když byly děti 1, 2 a 3 roky staré. Děti, které ve věku do tří let obdržely často pochvalu za snahu, vykázaly ve 2./3. třídě základní školy silnější přírůstek motivační úrovně a nabyly také přesvědčení, že inteligence může být rozvinutá a vykazovaly i větší touhu po výzvě. Následující studie zkoumala výsledky stejných dětí o 1 až 2 roky později, tedy ve 4. třídě. Výsledky ukázaly, že chválení batolat za úsilí predikuje o 7 let později v základním vzdělávání akademický úspěch dětí (zde v matematice a porozumění čtení) (Gunderson, Sorhagen, Gripshover, Dweck, Goldin-Meadow & Levine, 2018).

Je ovšem potřeba pochopit, v čem růstové nastavení mysli spočívá. V nedávném výzkumu Dweck (2015) bylo zjištěno, že řada učitelů (zde matematiky na střední škole) může tento pojem ve svých hodinách používat, nicméně ve svých praktikách podporu růstového nastavení nevykazují. V těchto případech jejich studenti inklinovali k tomu, že si o to více upevnili přesvědčení o svých (daných) matematických schopnostech. Podobně bylo zjištěno, že v USA existuje mnoho rodičů, kteří sice podporují růstové myšlení, ale reagují na chyby svých dětí, jako by byly problematické nebo škodlivé, spíše než užitečné. V těchto případech se jejich děti utvrzují v přesvědčení o pevně dané inteligenci. V souvislosti s těmito výzkumy je dobré ujasnit, že růstové nastavení mysli není jen o úsilí. Snaha je pro úspěch studentů jistě klíčová, ale není to jediná potřebná věc. Studenti by si měli zkoušet nové strategie a získávat informace od ostatních, když se jim nedaří. Potřebují rozšiřovat repertoár přístupů, který jim pomůže se efektivněji učit a zlepšovat se. Musíme si také uvědomit, že úsilí je prostředkem k dosažení cíle učení a zlepšování. Příliš často se dnes chválí studenti, kteří vynakládají úsilí, ale vlastně se nenaučili, jen proto, aby se v daném okamžiku cítili dobře. Je samozřejmě dobré, že se studenti snažili, ale není dobré, že se neučili. Přístup založený na růstovém nastavení mysli pomáhá dětem cítit se dobře v krátkodobém i dlouhodobém horizontu tím, že jim pomáhá překonávat výzvy a překážky na cestě k učení. Když jsou bezradní, mohou učitelé ocenit jejich práci, ale ideálně pak i dodat, co je potřeba ještě zlepšit a jak (Dweck, 2015).

II. Praktická část

Teoretická část diplomové práce měla za cíl představit a popsat koncepty a pojmy související s tématem našeho výzkumu. V první kapitole jsme definovali pojem motivace, a to především z hlediska vzdělávacího procesu, zabývali jsme se zde tedy především výkonovou motivací a aspirací. Dále jsme představili různé koncepty a aktuální trendy ohledně hodnocení a chválení ve vzdělávacím procesu. Jak lze vidět z uvedených studií, téma pochvaly a ocenění u dětí je stále aktuální oblast, která přináší četné nové poznatky a přístupy, jež mohou být v praxi zajímavým přispěním pro rozvoj motivace a zdravého sebepojetí u dětí.

V posledních dvou teoretických kapitolách naší práce jsme pak uvedli nejprve realizované výzkumy v oblasti vlivu druhu pochvaly na motivaci, závěrem pak ty, které zkoumaly koncept růstového nastavení mysli v procesu učení a seberozvoje. Výše zmíněné studie ukazují, že koncept růstového nastavení mysli významně ovlivňuje sebepojetí, a tedy i to, jaký význam pro člověka může mít daný typ či způsob pochvaly, pokud je nebo naopak není přesvědčen o možném rozvoji svých mentálních schopností.

V praktické části této bakalářské práce se nejprve věnujeme vymezení výzkumného problému, cílů a výzkumných hypotéz, následně popisujeme metodiku výzkumu, výběr výzkumného souboru a jeho popis, následuje popis metod využitých k analýze získaných dat. V další části pak následuje samotné uvedení a okomentování výsledků výzkumu, detailnější rozbor výsledků a jejich srovnání s relevantními výzkumy pak uvádíme v částech Diskuze a Závěr.

5. Vymezení výzkumného problému a cíle

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo popsat výkonovou motivaci žáků a zjistit vliv druhu slovní pochvaly a způsobu její formulace na následnou volbu obtížnosti dalších úkolů, tedy obecněji její vliv na výkonovou motivaci, a to u žáků 5. tříd základních škol (dle původního experimentu). Dále bylo cílem srovnat výsledky z českého prostředí s výsledky z původního experimentu, který byl realizován v USA, a jehož základní verzi jsme se rozhodli replikovat, konkrétně se jedná o výzkum Dweck a Mueller z roku 1998, a to verze bez proměnné „chyba v průběhu plnění úkolů“. Dalším dílčím cílem bylo zjistit, nakolik může být výběr obtížnosti úkolu u žáků 5. tříd ovlivněn jejich školní výkonovou motivací, k jejímuž zjištění jsme použili Dotazník výkonové motivace žáků. V neposlední

řadě bylo našim cílem vyzkoušet si realizaci výzkumu, a to především jeho experimentální části, na základní škole.

5.1 Výzkumné hypotézy

H1: Žáci, kteří jsou pochváleni, si častěji vybírají náročnější úlohu při výběru ze dvou obtížností, než žáci, kteří pochváleni nejsou.

H2: Žáci, kteří jsou pochváleni konkrétně za aktuální snahu, si častěji vybírají náročnější úlohu než žáci, kteří jsou pochváleni za šikovnost.

H3: Žáci, kteří v dotazníku školní výkonové motivace vykazují vysokou potřebu úspěšného výkonu a zároveň nízkou potřebu vyhnout se neúspěchu, si častěji vybírají obtížnější než lehčí úkol.

H4: Žáci, kteří v dotazníku školní výkonové motivace vykazují nízkou potřebu úspěšného výkonu a současně vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu, si častěji vybírají lehčí než obtížnější úkol.

6. Průběh výzkumu a získávání dat

Před provedením samotného experimentu, který probíhal v prostorách ZŠ Zeyerova, byl žákům rozdán Dotazník školní výkonové motivace žáků (Hrabal, Pavelková, 2011), který obsahuje 12 otázek, a ty se dělí na dvě škály: první tvoří otázky týkající se potřeby úspěšného výkonu (PÚV) a druhou pak otázky potřeby vyhnout se neúspěchu (PVN). Manuál také uvádí pokyny pro rozdělení žáků do skupin na základě kombinací hrubých skóre na jednotlivých škálách (např. skupina s vysokým PÚV a nízkým PVN, aj.). Dotazník byl žákům zadán jednak z důvodu, abychom mohli výsledky vysvětlit, respektive vyloučit vliv další proměnné, tedy motivační úrovně testovaných žáků, s níž do experimentu vstupují, a dále proto, že v původním výzkumu (Dweck & Muller, 1998) se autorky žáků také dotazovaly na jejich aspirační úroveň. Pro účely spárování s výsledky experimentální části byl využit anonymní kód, který si žáci vytvořily pod vedením administrátorek (viz Etické aspekty).

Následně byli žáci náhodně (Gavora, 1996) rozděleni do 3 skupin podle toho, zda obdrželi v průběhu experimentu jednorázově pochvalu či neobdrželi, případně o jaký typ pochvaly se jednalo. Kontrolní skupina (kódována pro účely statistiky jako 0) nebyla pochválena, experimentální skupina 1 byla pochválena slovy „je vidět, že jsi šikovný/á“ a experimentální skupina 2 byla pochválena slovy „je vidět, že ses opravdu snažil/a“. Na experimentální část pak byly přítomny vždy 3 administrátorky (pokaždé tytéž), každá pro jednu skupinu. Administrátorkami zde byly ženy ve věku do 30-ti let, vysokoškolsky vzdělané a zkušené v práci s lidmi i přímo s dětmi; jednou z administrátorek byla i autorka této práce. Tyto administrátorky si dopředu vyzkoušely zadání znění pochvaly, aby byla jednotná a po celou dobu stejná. Žáci řešili zadané úlohy zvlášť, jednotlivě, bez toho, aby se skupiny navzájem rušily či slyšely. Pro účel experimentu byla vytvořena přehledná tabulka, kam administrátorky zapisovaly pod výše zmíněnými kódy výsledky jednotlivých žáků (viz přílohy).

Pro účel samotného experimentu byly použity Kohsovy kostky (Košč, 1974, zapůjčeno z Kabinetu psychodiagnostických metod na Katedře psychologie FF UP) coby neverbální úkol, přičemž konkrétně byla využita zácvičná úloha, pak následovala jedna úloha se čtyřmi kostkami, jedna s šestnácti kostkami, následovala pochvala/bez pochvaly, a následně si žák měl vybrat, zda si složí úlohu ze 4 kostek nebo ze 16. Záměrně nebylo použito označení lehčí a těžší úloha v tomto výběru. Žákům byl hlídán čas řešení úloh

orientačně; pokud se stalo, že někdo nemohl úlohu poskládat, byla mu poskytnuta malá nápověda, případně se pokračovalo rovnou k dalšímu úkolu s tím, že toto bylo poznačeno do záznamové tabulky. Z důvodu poskytnutí malé časové dotace ze strany školy a také z organizačních důvodů jsme do našeho provedení experimentu nezařadily proměnnou chyba, tedy že se žák plánovaně dopustí chyby či úlohu nezvládne vyřešit, tak, jak to bylo provedeno v některých dílčích experimentech originálního výzkumu Dweck & Mueller (1998). Na konci kapitoly Výsledky experimentu, do části Pozorování, ovšem zařazujeme pro doplnění i naše postřehy týkající se žáků, kterým se úlohy řešit nedařilo. Na konci experimentu bylo žákům poděkováno a dostali bonbon, o kterém nevěděli dopředu.

6.1 Výzkumný soubor

Osloveno bylo na začátku celkem 7 velkých klasických základních škol v Olomouci, a to prostřednictvím školních psychologů, působících na těchto školách. Byl jim zaslán průvodní dopis se stručným popisem plánovaného experimentu, s tím, že v případě zájmu mohli požádat o další podrobnější informace, případně o osobní návštěvu na škole. Z oslovených si někteří vyžádali detailnější popis experimentu, někteří odmítli účast ihned. Nakonec se do experimentu zapojila pouze jedna škola, ZŠ Zeyerova. Domluva se školou se poměrně protáhla, jelikož v září probíhaly adaptační kurzy. Vybrání byli do experimentu žáci 5. tříd, u kterých jsme pak prostřednictvím paní psycholožky domlouvali s třídními učiteli konkrétní data a hodiny realizace. Ve třech pátých třídách je zde dohromady 81 žáků, z čehož u 13 rodiče nesouhlasili s účastí svého dítěte ve výzkumu a 4 děti v době konání experimentu nebyly přítomné ve škole, celkový výzkumný soubor tedy tvoří 64 žáků pátých tříd.

Celkově tedy bylo 22 žáků v kontrolní skupině, 22 žáků v experimentální skupině 1 a 20 žáků v experimentální skupině 2. Z toho bylo 36 chlapců a 28 dívek. V kontrolní skupině bylo 9 dívek a 13 chlapců, ve skupině 1 bylo 11 dívek a 11 chlapců, ve skupině 2 bylo 8 dívek a 12 chlapců. Uvědomujeme si, že skupiny nejsou zcela vyvážené co do počtu žáků, nicméně pozdě jsme si všimly, že jeden žák, zařazený do experimentální skupiny 2, nevyplnil druhou polovinu dotazníku, rozhodly jsme se tedy jej z výzkumu vyřadit.

Ve výzkumu dále nefiguruje věk žáků, jelikož dle informací od školní psycholožky není ve výzkumném vzorku někdo výrazně mladší či starší. Skupina je tedy homogenní dle školní třídy, kde je věk 10-11 let.

6.2 Etické a právní aspekty výzkumu

Před realizací výzkumu byl rodičům daných žáků poslán k podpisu informovaný souhlas o účasti jejich dítěte ve výzkumu (viz přílohy).

Anonymita dat byla zajištěna specifickým kódem, který si žáci na začátku experimentu sami sestavili dle instrukcí experimentátorů. Tento anonymní kód sestával z data narození v číslech a prvních dvou písmen křestního jména žáka, celkem tedy jde o šestimístný kód, kterým se žáci po celou dobu experimentu podepisovali, nikde tedy nefiguruje jejich jména ani jiné osobní údaje. Data jsou uchovávána a je s nimi nakládáno v souladu se Zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění účinném od 1. července 2017.

Klamání účastníků

Školní psychologové oslovených škol byli seznámeni s cílem výzkumu, následně i ředitelka školy, na které byl výzkum prováděn. Z důvodu neovlivnění probandů, tedy žáků, bylo v informovaném souhlasu pro rodiče/zákonné zástupce uvedeno, že experiment sleduje vliv formy instrukce na další výkon žáků. Po vyhodnocení experimentu byl rodičům i žákům sdělen pravý účel výzkumu, dále jim byly nabídnuty k nahlédnutí celkové výsledky experimentu, bez osobních údajů žáků.

7. Analýza dat

K ověření hypotéz H1 a H2 byl použit test chí-kvadrát, resp. Fisherův test pro čtyřpolní tabulku, vyhodnocovaný jednostranně. Pro ověření první hypotézy jsme soubor rozdělili na skupinu „s pochvalou“ a „bez pochvaly“. Pro H2 jsme pak pracovali pouze s pochválenými žáky, přičemž tyto jsme rozlišovali na „pochválené za šikovnost“ (osobnostní vlastnost) a za snahu (vědomé úsilí).

Při ověřování hypotézy H3 jsme soubor nejprve rozdělili do 5 skupin dle kombinací výsledků na škálách „Potřeba úspěšného výkonu“ a „Potřeba vyhnout se neúspěchu“ podle manuálu k testu. Z těchto skupin nás zajímala ta s kombinací vysoké potřeby úspěšného výkonu a nízké potřeby vyhnoutí se neúspěchu. Zbylé 4 skupiny byly označeny jako „ostatní“ a k ověření H3 byl následně také použit Fisherův test pro čtyřpolní tabulku, vyhodnocovaný jednostranně.

Neboť byly výsledky H3 neprůkazné, rozhodli jsme se dodatečně ověřit i souvislost mezi volbou obtížnosti úkolu („těžký“ vs. „lehký“) a hrubým skórem na škále „Potřeba úspěšného výkonu“. Po ověření rozložení dat v obou skupinách Shapiro-Wilkovým testem byla analýza provedena Mann-Whitneyho U-testem.

K ověřování H4 jsme používali podobný postup jako u H3, tentokrát nás ovšem zajímala skupina s kombinací nízké potřeby úspěšného výkonu a vysoké potřeby vyhnoutí se neúspěchu oproti všem ostatním skupinám. Ukázalo se však, že do této skupiny v celém souboru spadají pouze 4 žáci. I zde jsme proto následně přistoupili k analýze hrubého skóru na škále „Potřeba vyhnout se neúspěchu“ v závislosti na obtížnosti zvolené úlohy, a to prostřednictvím Mann-Whitneyho U-testu.

Závěrem jsme se rozhodli celý datový soubor se všemi proměnnými ještě otestovat logistickou regresí, z důvodů zjistit, které nezávislé proměnné v našem výzkumu hrají či nehrají roli a jak moc. Kromě statistického vyhodnocení jsme do Diskuze zahrnuli i výsledky pozorování chování dětí v průběhu experimentu, neboť věříme, že mohou pomoci objasnit některé pozorované fenomény.

8. Výsledky experimentu

Hypotéza 1

Tabulka 1: Rozložení subjektů v proměnné vybraná úloha v závislosti na (ne)přítomnosti pochvaly

Typ pochvaly	Lehčí úloha	Těžší úloha	CELKEM
Bez pochvaly (0)	8	14	22
Pochválení (1)	12	30	42
CELKEM	20	44	64

V první hypotéze jsme se ptali, zda žáci s pochvalou si častěji vyberou obtížnější úlohu – porovnávali jsme tedy kontrolní skupinu a obě experimentální skupiny. Čtyřpolní tabulka (Tab. 1) ukazuje, že zatímco v kontrolní skupině si obtížnější úlohu vybral necelý dvojnásobek dětí oproti lehčí úloze, ve skupinách s pochvalou za snahu se již tento poměr dohromady posunul téměř k trojnásobku. Nicméně, statisticky nejsou hodnoty signifikantní (Yatesovo $\chi^2 = 0,126$; Fisherův test, jednostranné $p = 0,358$).

Hypotéza 2

Obdobně jsme přistupovali k testování druhé hypotézy, kdy jsme srovnávali pouze experimentální skupiny (1 – pochvala za šikovnost, skupina 2 – pochvala za snahu) navzájem. Při pohledu na kontingenční tabulku (Tab. 2) je patrné, že je opět přítomen malý rozdíl mezi skupinami dle pochvaly. U pochvaly za schopnosti (sk. 1) je počet dětí, které si vybraly těžší úkol oproti lehčímu, v poměru cca 2:1, u skupiny s pochvalou za snahu/proces je tento poměr 3:1. Nicméně vzhledem k celkovému počtu dětí není tento rozdíl statisticky významný (Yatesovo $\chi^2 = 0,021$; Fisherův test, jednostranné $p = 0,443$). Tato hypotéza se tedy na základě výše uvedených výsledků zamítá.

Tabulka 2: Rozložení subjektů v proměnné Vybraná úloha v závislost na Typu pochvaly

Typ pochvaly	Lehčí úloha	Těžší úloha	CELKEM
šikovnost	7	15	22
snaha	5	15	20
CELKEM	12	30	42

Hypotéza 3

Při ověřování této hypotézy nás zajímalo srovnání volby náročnosti úlohy u skupiny s vysokou potřebou úspěšného výkonu a zároveň nízkou potřebu vyhnout se neúspěchu („úspěch“) oproti ostatním skupinám. Jak je vidět z tabulky 3., skupina s vysokou potřebou úspěchu si vybírala těžší oproti lehčí úloze v poměru 4:1, zatímco v ostatních skupinách byl tento poměr dohromady necelých 2:1. Ani tento výsledek však není statisticky signifikantní (Yatesovo $\chi^2 = 1,037$; Fisherův test, jednostranné $p = 0,154$).

Tabulka 3: Četnosti ve skupinách dle volby úlohy v závislosti na charakteristice Potřeba úspěšného výkonu

Skupina	Lehčí úloha	Těžší úloha	CELKEM
„úspěch“	4	16	20
„ostatní“	16	28	44
CELKEM	20	44	64

Zkusili jsme proto k analýze přistoupit ještě z pohledu hrubých skóre přímo na škále „Potřeba úspěšného výkonu“ v závislosti na tom, zda si žák vybral lehčí nebo těžší úlohu. Na základě výsledků Shapiro-Wilkova testu se rozložení těchto skóre ukázalo ve skupině, která si vybrala těžší úlohu ($n = 44$), jako mírně zešikmené ($p = 0,02$), přistoupili jsme proto k neparametrickému Mann-Whitneyho U-testu. Součet pořadí v obou skupinách („těžší“ = 1534; „lehčí“ = 546) se ovšem statisticky významně neliší ($U = 336$; $Z = 1,51$; $p = 0,13$). Zdá se tedy, že žáci, kteří si vybrali těžší úlohu, se v míře „Potřeby úspěšného výkonu“ od žáků, kteří si vybrali lehčí úlohu, příliš neliší.

Hypotéza 4

Tabulka 4: Četnosti ve skupinách dle vybrané úlohy v závislosti na ne/vyhnutí se neúspěchu

Skupina	Lehčí úloha	Těžší úloha	CELKEM
„vyhnutí se neúspěchu“	0	4	4
„ostatní“	20	40	60
CELKEM	20	44	64

Jak ukazuje tabulka 4, do skupiny s nízkou potřebou úspěšného výkonu a zároveň vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu spadají pouze 4 žáci, přičemž všichni si vybrali těžší úlohu. Ve skupině „ostatních“ pak výběr zůstal přesně 2:1 ve prospěch těžší úlohy. Ani zde tedy nebyla nalezena signifikantní souvislost (Yatesovo $\chi^2 = 0,70$; Fisherův test, jednostranné $p = 0,214$). Hypotézu H4 tedy zamítáme.

Z hlediska výsledků na škále „Potřeba vyhnout se neúspěchu“ se nejprve ukázalo, že rozložení skóre je zešikmené, tentokrát ve skupině, která si vybrala lehčí úlohu ($n = 20$; $p = 0,009$). Součet pořadí v obou skupinách („těžší“ = 1494; „lehčí“ = 587) se však opět statisticky významně neliší ($U = 377$; $Z = 0,92$; $p = 0,358$). Zdá se tedy, že žáci, kteří si vybrali těžší úlohu, se od žáků, kteří si vybrali lehčí úlohu, neliší ani v míře „Potřeby vyhnout se neúspěchu“.

Výsledky logistické regrese

Závěrem jsme se rozhodli provést ještě logistickou regresi, a to jednak z důvodu přehlednosti a posouzení kvality našeho modelu, dále také z důvodu ověření vlivu našich nezávislých proměnných, a to druhu obdržené pochvaly a výsledku z Dotazníku školní výkonové motivace (který je zde rozdělen do výše popsaných dvou škál PÚV a PVN), a to v závislosti na vybrané úloze. Dále jsme chtěli zjistit, zda nám zde nehraje roli i pohlaví. Pro tuto analýzu byla tedy vybraná úloha zvolena jako závislá proměnná, přičemž jsme zvolili šance volby těžší úlohy, a pro nezávislou proměnnou typ pochvaly jsme jako referenční skupinu zvolili kontrolní skupinu.

Tabulka 5: Výsledky logistické regrese pro jednotlivé proměnné s odhady

Effect	vybraná úloha - Parameter estimates Distribution : BINOMIAL, Link function: LOGIT Modeled probability that vybraná úloha = těžší úloha						
	Level of	Estimate	Standard	Wald	Lower CL	Upper CL	p
Intercept		-3,89	2,58	2,27	-8,94	1,17	0,13
PÚV (1-6)		0,14	0,09	2,31	-0,04	0,32	0,13
PVN (7-12)		0,07	0,06	1,04	-0,06	0,19	0,31
typ pochvaly	exp. sk.1	0,20	0,66	0,09	-1,10	1,49	0,76
typ pochvaly	exp.sk. 2	0,39	0,71	0,30	-1,00	1,78	0,58
pohlaví	dívky	0,09	0,58	0,03	-1,05	1,24	0,87

Tabulka 6: Šance pro jednotlivé NP

Effect	vybraná úloha - Odds Ratios Distribution : BINOMIAL, Link function: LOGIT Modeled probability that vybraná úloha = těžší úloha				
	Level of	Odds	Lower CL	Upper CL	p
PÚV (1-6)		1,15	0,96	1,37	0,13
PVN (7-12)		1,07	0,94	1,21	0,31
typ pochvaly	exp. sk.1	1,22	0,33	4,45	0,76
typ pochvaly	exp.sk. 2	1,48	0,37	5,93	0,58
pohlaví	dívky	1,10	0,35	3,45	0,87

Tabulka 7: Očekáváno vs. Pozorováno

	Predikce: těžší úloha	Predikce: lehčí úloha	Procento správných
Pozorováno: těžší úloha	43	1	97,727
Pozorováno: lehčí úloha	17	3	15

Odds ratio nabývalo hodnoty 7,59, což ve zkratce znamená, že když model o někom predikoval, jak se rozhodne, ten člověk měl cca 7,6 krát větší šanci, že se tak rozhodne.

Při pohledu na tabulky výsledků 5. a 6., z uvedených proměnných vychází nejvýznamněji proměnná typ pochvaly – experimentální skupina 2, tedy pochvala za projevenou snahu, kde je šance, že si dítě vlivem této pochvaly vybere obtížnější úlohu, 1.5 krát větší než bez této pochvaly, nicméně i to je poměrně málo, a p hodnoty nejsou signifikantní pro žádnou ze zkoumaných proměnných. Lze tedy závěrem konstatovat, že není rozdíl v druhu pochvaly, respektive ve skupinách s pochvalou a bez pochvaly.

Celkově náš model nepredikuje příliš přesně, jelikož Nagelkerke $R^2 = 0,084$, tedy to znamená že naším modelem jsme dle této statistiky schopni vysvětlit pouze zhruba 8,5 % celkových výsledků experimentu.

Výsledky dotazníku Školní výkonové motivace

Co se týče výsledků v tomto dotazníku, náš soubor nemá úplně standartní rozložení, a to tak, že náš soubor měl průměr PÚV 23,98, což je dle norem dotazníku bráno jako vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu, přičemž průměr pro třídy ZŠ je 21,70–22,89. Průměr souboru pro PVN pak vyšel 17,97, přičemž standartní průměr pro třídy ZŠ je 18,00–19,43, v případě PVN tedy náš soubor spadá do průměru. Dále, normy k Dotazníku (Hrabal & Pavelková, 2011; Hrabal & Hrabal 1988) a výzkum provedený v souvislosti s tvorbami norem pro tento dotazník uvádějí, že ony skupiny rozložení žáků dle velikosti PÚV a PVN u jednoho žáka mají být v populaci (normováno na české populaci) téměř rovnoměrné, což ale pro náš výzkumný soubor také neplatí, jelikož, jak bylo zjištěno při testování 4. hypotézy, žáci ve skupině s nízkou hodnotou potřeby úspěšného výkonu a zároveň s vysokou hodnotou potřeby vyhnoutí se neúspěchu jsou jen 4. Možný vliv výše uvedených výsledků na celkové výsledky experimentu a srovnání s dalšími výzkumy dále rozvíjíme v následující kapitole Diskuze.

Pozorování souvislosti chyby či nezdaru při řešení úloh a vybrané úlohy

Napříč skupinami nebyla v průběhu experimentu administrátorkami pozorována přímá souvislost mezi úspěchem či neúspěchem v úlohách a následnou vybranou úlohou, stejně tak nebyl pozorován výrazný vliv druhu pochvaly v případě pomalého či slabšího výkonu při řešení úloh. Takových žáků zde ale nebylo mnoho, konkrétně ve skupině bez pochvaly (0) se jednalo o 4 žáky, přičemž 2 si vybrali lehčí a dva těžší úlohu, ve skupině s pochvalou za šikovnost (1) to byli taktéž 4 žáci, z nichž opět 2 si vybrali lehčí a dva těžší úlohu, a ve skupině s pochvalou za snahu (2) se jednalo o 3 žáky, 1 si vybral lehčí a 2 těžší úlohu. Nelze z toho při těchto počtech tedy vyvodit jednoznačný závěr.

Dále na nás někteří žáci působili, že si pochvaly téměř nevšimli, je tedy otázka, zda to bylo proto, že na ni nejsou zvyklí, či proto, že byli příliš zabráněni do řešení skládanek, než aby ji věnovali pozornost. Žáci dále působili, že se jim dané úkoly líbí, někteří to dokonce přímo řekli. Je tedy možné, že experiment vnímali jako zajímavé zpestření výuky. Poznatky z tohoto pozorování dále rozvádíme a komentujeme v kapitole Diskuze.

Pro administrátorky byl tento výzkum, a především tedy jeho experimentální část, velmi zajímavým exkurzem do prostředí velké základní školy, přínosné bylo zkusit si práci se současnou generací dětí a sledovat je, jak se (nejen) v experimentální situaci chovají.

9. Diskuze

Tato kapitola detailněji pojednává o zjištěných výsledcích našeho experimentu, zamýšlí se nad příčinou těchto výsledků a následně je srovnává s výzkumy na dané téma.

Naše replikace experimentu na téma vztahu výkonové motivace a pochvaly u žáků základních škol přináší dle našeho názoru poměrně zajímavé výsledky. I přesto, že byly v rámci možností zachovány experimentální podmínky dle původního experimentu a výzkumný vzorek čítal zhruba stejný počet respondentů, v některých aspektech nepotvrdil, a v jiných naopak potvrdil náš experiment výsledky původního experimentu Dweck & Mueller (1998). Toto může být samozřejmě způsobeno mnoha vlivy a faktory, které následně zmiňujeme.

V první řadě zde může hrát roli formulace pochvaly, samozřejmě i v závislosti na věku a typu experimentálních úloh. Překlad vět, které experimentátorky použily k udělení pochvaly „za šikovnost“ a „za snahu“ v původních výzkumech, z anglického do českého jazyka také nelze dělat mechanicky. Nabízí se řada synonym, které lze v češtině použít, a které mohou děti vnímat jinak. My jsme např. pro pochvalu za snahu zvolily větu „Je vidět, že ses opravdu snažil/a“, podobně lze ale použít i „Je vidět, že jsi do toho dal/a hodně úsilí“ nebo „Je vidět, že sis na tom dal/a záležet“ apod. Stejně tak pochvala za šikovnost v našem případě zněla „Je vidět, že jsi šikovný/á“, ale použít by šlo i slova jako „schopný/á“, „chytrý/á“, „dobrý/á“ a podobně. V původních experimentech Dweck & Mueller (1998), kterými jsme se inspirovali, používají autorky výzkumu v názvu pojem pochvala za inteligenci, který pak v textu volně zaměňují za pojem pochvala za schopnosti, přičemž pochvala za inteligenci/schopnosti zde zněla „jsi chytrý pro tento typ úkolu“, a pochvala za snahu zde zněla „těžce jsi pracoval na tomto problému“. V dílčí části tohoto výzkumu se pak žáků tázaly, co si myslí, že je inteligence (ačkoliv slovo inteligence v pochvale explicitně použito nebylo). V jiné studii (Cimpian, Dweck a kol., 2007) s mladšími dětmi, zaměřené na rozdíl vlivu obecné pochvaly za schopnost (umíš dobře kreslit) a konkrétní pochvaly za danou vykonanou činnost (nakreslil jsi to dobře), a v další studii (Kamins & Dweck, 1999) opět s mladšími dětmi, kdy se pochvala rozlišuje na pochvalu za proces (zkus jiný způsob, jak to udělat), za schopnosti (jsem z tebe nadšený/zklamáný), za výsledek (toto je/není správná cesta k řešení) a bez pochvaly, jsou také formulace značně rozdílné. Je otázka, nakolik lze pojmy šikovnost, schopnosti a inteligence volně zaměňovat. Zatímco „šikovnost“ může působit jako relativně vágní

ohodnocení, pochvala za inteligenci by mohla být žáky vnímána vážněji, mohli by jí přikládat větší váhu, a tím tedy i větší obavu, že by mohli o tento status přijít případným neúspěchem. Proto jsme se rozhodli s pojmem inteligence v naší replikaci původního experimentu spíše neoperovat.

Stejně tak může hrát roli i intonace, tedy položení důrazu na to které slovo, a celkový způsob předání pochvaly. Je možné, že v našem případě se formulace pochvaly „ztratila“, tedy že děti tak úplně neslyšely, „za co přesně“ jsou chváleny. Zároveň přehnaný důraz na intonaci na druhou stranu nemusí působit přirozeně. Ověření, jak děti vnímají ty které formulace a jejich podání, by tak mohlo být námětem na další výzkum v českém prostředí.

S výše uvedeným bodem souvisí i zvyklost dětí na pochvaly obecně a na jejich specifické formulace – ať už doma, nebo v rámci českých škol. Dle psychologičky na základní škole, kde výzkum probíhal, děti na této škole nejsou moc chváleny, nejsou na to zvyklé. V tomto bodě tak můžeme narazit i na rozdílné sociokulturní prostředí Česka a USA (kde probíhaly původní experimenty), na jiný přístup ve školství, jiné druhy a četnosti pochval. Například ve studii Fefer, DeMagistris, & Shuttleton (2016) autoři uvádí, že americké děti a mládež ve věku od 10ti do cca 18ti let si myslí, že jsou chváleni a oceňováni málo a přáli by si, aby to bylo více. Další výzkum, který zmiňuje Fisher (1995), popisuje, že americké děti a jejich rodiče přeceňují konečné výsledky dětí, ale rodiče se málo starají, jak děti ve škole pracují, tedy nesledují průběh, proces jejich vzdělávací cesty. Rodiče zde také údajně věří, že pro úspěch je důležitější vrozené nadání než píle. (Což mimo jiné mohl být i jeden z důvodů, proč se C.S. Dweck rozhodla danou problematiku v prostředí USA detailněji prozkoumat, a případně ukázat pomocí výsledků rozsáhlých výzkumů, že nálepkující pochvala není úplně ideální pro rozvoj zdravé motivace u dětí).

Roli zde samozřejmě mohla sehrát i ne/závislost na odměně či pochvale jako určitý stabilnější osobnostní rys, nebo vzor chování přinesený z domova. Při pozorování během experimentu u některých dětí hrála na první pohled roli spíše vlastní vnitřní motivace a úroveň aspirace než druh pochvaly, a dokonce se ani nenechaly odradit vlastním prvotním slabším výkonem (skládání jim šlo pomalu a těžkopádně...) a vybraly si těžší úlohu. U jiných dětí naopak, ačkoliv jim to šlo a byly pochváleny, vybraly si lehčí úlohu. Nesmíme opomenout také jejich aktuální nastavení z hlediska stadií psychosociálního vývoje. Například dle Eriksona (2002) se žáci 5. třídy nachází ve stadiu snaživosti, kdy usilují o dobrý výkon a naopak se snaží vyhnout se neúspěchu.

Je také otázka, zda si děti vůbec všimnou druhu pochvaly při zaujetí úkolem, jelikož dost dětí nám v průběhu říkalo, že je úlohy (zde skládání kostek) baví. Musíme tedy brát v potaz, zda se na nás dítě v danou chvíli opravdu soustředí.

V tomto ohledu nesmíme opomenout možný vliv experimentátorů, což jsou noví lidé, kteří přistupují k dětem jinak než typičtí učitelé. Je možné, že se nám zde projevil tzv. Hawthornský efekt, kdy subjekty experimentu nejsou ani tak ovlivněni experimentálním působením jako spíš tím, že jsou vůbec účastníky experimentu (Gavora, 1996). Co se týče vlivu experimentátorů, bylo to ověřováno v jednom z dílčích experimentů původního experimentu Dweck & Mueller (1998), s tím, že hypotéza byla, že pokud děti věří, že hodnotitel vnímá jejich schopnosti jako vysoké, mají tendenci vnímat, že tento hodnotitel očekává, že budou i nadále dobře fungovat. Toto přesvědčení by tedy mohlo ovlivnit následnou volbu úrovně úkolu. Nicméně, tento vliv se statisticky nepotvrdil.

Dále, v originálním experimentu Dweck & Mueller (1998), nebo Kamins & Dweck (1999), testovali ještě design, kde žáci v průběhu experimentu udělali chybu/nezvládli úkol. Tento faktor jsme do našeho výzkumu nezařadili z důvodů časových a organizačních (viz výše). Při použití designu s chybou se na rozdíl od designu bez chyby ze strany žáka v průběhu řešení úkolů se potvrdil vliv pochvaly na motivaci k další práci. Nicméně, i zde zůstává otázka, zda to, že si děti chválené za schopnosti, v designu s chybou vybraly lehčí úkol, při kterém si zachovávají status šikovného, nemohlo být spíše proto, že pokud někdo udělá chybu, o které dostane zpětnou vazbu, ale pak mu ten samý člověk řekne, že je chytrý, je otázka, zda je to pro tohoto jedince věrohodné sdělení. Problematikou autentičnosti pochvaly se ve svých výzkumech zabývají například Bandura (1994) a Schunk (1996). Výběr úlohy tedy v tomto případě mohl být ovlivněn i tím, že si jedinec v daném okamžiku spíše nemyslel, že je chytrý, a tudíž si vybral lehčí úlohu. Zároveň však jedinci, kteří po chybě dostali zpětnou vazbu a pak pochvalu za snahu, mohli tento druh pochvaly vnímat jako autentický, a tudíž by si vybrali obtížnější úlohu, protože by věřili že k úspěchu může vést i snaha. Přesah do praxe by ale i zde zůstal stejný, tedy že pochvala za snahu má větší motivační potenciál.

Dalším možným vlivem je také způsob zadávání instrukcí a udílení pochvaly. Byť byly instrukce a typ pochvaly před začátkem experimentu přesně nadefinovány a nacvičeny (viz Instrukce v přílohách), přičemž domluva mezi administrátorkami byla taková, že mimo

okamžik experimentální pochvaly nebudou žákům dávat žádné další komentáře, stejně tak byla domluvena i intonace u pochvaly, přesto každý člověk mluví i působí trochu jinak.

Pochvala navíc proběhla jednorázově. Možná by se tedy takto muselo chválit dlouhodobě či opakovaně, aby to české děti zaregistrovaly a aby se to nějak projevilo. Podobnou intervenci realizovala v rámci svého výzkumu Dweck (2010). V českém prostředí se na obdobném principu zkoumá rozdíl vlivu sumativního a formativního hodnocení, resp. dlouhodobá intervence formativním hodnocením, například výzkumy Laufkové (2016; 2017).

Celkově mohla hrát roli souvislost s výkonovým nastavením žáků, tedy že školní výkonová motivace jedince, kterou jsme zjišťovali Dotazníkem školní výkonové motivace (Hrabal & Pavelková, 2011), nemusí být stejná jako výkonová motivace jedince v jiné oblasti, respektive mimo školní prostředí či v úkolech nezadávaných školou.

Je také možné, že povaha našeho souboru, co se týče výsledků v Dotazníku školní výkonové motivace, do určité míry ovlivnila výsledky, respektive volbu obtížnosti úlohy po pochvalě, spíše než samotná pochvala. Náš soubor žáků totiž vychází nadprůměrně v Potřebě úspěšného výkonu, jedné ze dvou charakteristik, kterou jsme měřili tímto dotazníkem. Dle manuálu dotazníku totiž tito jedinci mají tendenci vnímat úkoly jako výzvy, přistupují k úkolům bez úzkosti a mají tendenci nevzdat se (Hrabal & Pavelková, 2011). S tímto zjištěním souvisí i zjištění výše uvedeného výzkumu *Mezinárodní srovnávání motivačních zdrojů učební činnosti žáků* (Pavelková, Hrabal & Hrabal, 2010), kdy se zjistilo, že ve srovnání s žáky šesti zahraničních zemí žáci českého vzorku připisují všem motivačním zdrojům (prestiž, pozitivní vztahy, zájem, výkon, budoucnost, povinnost a obava ze selhání), kromě obavy před selháním, statisticky významně vyšší intenzitu než většina žáků ostatních zemí. Bohužel však ve výzkumných zemích nebyly USA, abychom mohli mít konkrétní srovnání.

Pokud bychom chtěli srovnat přesné počty dětí dle výběru úlohy v závislosti na pochvalě, v případě původního designu bez chyby v průběhu (viz studie 2, Mueller & Dweck, 1998), si ve skupině chválené za snahu vybralo lehčí úkol 69 % žáků (ze 17), ve srovnání se skupinou chválenou za snahu, kde si snazší úlohu vybralo pouze 12 % ze 17, to znamená, že ve skupině chválené za snahu si naopak 88% dětí ze 17 vybralo obtížnější úlohu. V kontrolní skupině byl výběr vyrovnaný. V našem výzkumném souboru si v kontrolní skupině vybralo lehčí úlohu pouze zhruba 35 % dětí z 22, ve skupině chválené za snahu si

25 % dětí vybralo lehčí a 75 % těžší úlohu, a u dětí chválených za šikovnost se jednalo o cca 33 % lehčí úloha a 66 % těžší. Vzhledem k tomu, že v podstudii 2 původního výzkumu se jednalo o víceméně srovnatelný design s naším experimentem, a stejně tak jako nám to v původním experimentu s designem 2 (bez proměnné chyby) nevyšlo signifikantně, můžeme si dovolit srovnání, že náš soubor má poněkud jiné rozložení. Na první pohled je patrné, že ve skupinách našeho souboru nejsou takové rozdíly, ve srovnání se souborem z USA, kde je tento rozdíl napříč skupinami dle typu pochvaly patrnější, byť stále údajně nikoliv signifikantní. Vysvětlením můžou být výše uvedené faktory, nebo i volba úlohy; my jsme použili Kohsovy kostky, v experimentu, se kterým jsme výsledky výše srovnávali, byly použity Ravenovy progresivní matice, a byť to jsou oba nonverbální testy, je otázka, zda je dávat v obtížnosti úplně na jednu úroveň. Případně mohly sehrát roli i další faktory, na které jsme prozatím nepřišli.

Závěrem se nabízí otázka, proč nemalá část rodičů odmítla účast dítěte v tomto výzkumu, a to i přesto, že dostali včas přesné informace o výzkumu. Dle názoru školní psycholožky to mohlo být ovlivněno ne/důvěrou rodičů k třídnímu učiteli ze strany rodičů. Toto se týkalo hlavně třídy, kterou sama psycholožka označila za „problémovou“ a kde p. učitelka na děti často zvyšovala hlas. Nabízí se samozřejmě i vysvětlení, že na škole je prováděno více výzkumů (což je dáno mimo jiné i tím, že škola se nachází v centru univerzitního města). Je tedy možné, že rodiče se cítí zahlceni všemi výzkumy a možná ne všichni rozumí, proč by se jejich děti měly účastnit všech. Také je možné, že i přes všechna opatření a ujišťování mají obavy z úniku osobních údajů či jejich zneužití.

Podněty pro další výzkum dané problematiky

Doporučujeme replikovat ten samý experiment v českém prostředí u mladších dětí, např. prvňáků, kteří ještě nejsou ovlivněni klasickým vzdělávacím systémem; inspirací pro toto může být například výzkum Dweck (2010), kde byli žáci rozděleni na dvě poloviny a vystaveni dvěma typům intervence, přičemž v prvním se žáci pouze doučovali daný předmět, a ve druhém jim bylo kromě toho i říkáno, že schopnosti obecně je možné zlepšovat. Nabízí se samozřejmě i další cesty (jelikož tento model může působit, že trochu poškozují žáky první skupiny, respektive že žáci druhého typu intervence dostanou „to lepší“). Možností je například změřit reakci na druh pochvaly na začátku u všech žáků, poté všechny vystavit na nějakou dobu intervenci s „růstovým“ typem pochvaly, a poté zase všechny otestovat.

Jednoznačně se nabízí možnost zvětšit výzkumný vzorek, tedy buďto zapojit do experimentu více škol a pracovat vždy s jedním ročníkem, nebo vzít dva po sobě jdoucí ročníky (ale doporučujeme nemíchat 1. a 2. stupeň ZŠ).

Také by bylo dobré zkusit si vyhradit vždy na dané škole více času na experiment, aby zbyl prostor i na doplňující otázky z originálního výzkumu (Dweck & Mueller, 1998), týkající se toho, jak děti vidí svůj úspěch v experimentálních úlohách a čemu připisují tento úspěch či neúspěch.

Případně by se dalo i pracovat s proměnou chyba (viz výše), tak, jak to bylo v jednom z dílčích výzkumů experimentu Dweck & Mueller (1998); v našem případě by se jednalo například o zaznamenávání času při skládání, s tím, že by žáci dostali zpětnou vazbu o tom, zda se do časového limitu vešli, a tento fakt by se zaznamenával jako další proměnná. Eventuálně by se za tímto účelem dal použít jiný typ úlohy, než jsme použili my, ideálně ale zase performační. V tomto případě by samozřejmě samotný experiment vyžadoval větší časovou dotaci, než jsme od školy dostali my.

Nabízí se možnost provedení experimentu na alternativní škole, kde není takové zaměření na kompetici u žáku, a kde i způsob chválení a hodnocení bývá trochu jiný, a výsledky z této školy pak srovnat s výsledky z „klasické školy“.

Dále by šlo, nejen z důvodů popsaných výše, vyzkoušet různé varianty formulací pochval, použít různá slova, různou intonaci, případně provést kontrolu, kdy by žáci po provedení experimentu byly dotazovány, zda si pochvaly všimli a jak na ně zapůsobila.

Úskalí realizace experimentu aneb na co si dát pozor

Při oslovování škol či jiných institucí, které žádáme o účast ve výzkumu, je dobré počítat s tím, že některé mohou odmítnout, je proto výhodnější oslovit naráz více institucí/škol. Obzvláště v případě oslovování škol, školy v Olomouci jsou přehlceny žádostmi o výzkumy, jelikož se jedná o univerzitní město, školy jinde naopak nemusí být zvyklé a ochotné pouštět do školy výzkumníky a vůbec udělat si na to čas.

Počítat s časovou prodlevou při počáteční emailové konverzaci, připravit si proto dopředu přesné informace o plánovaném výzkumu pro potenciální oslovované instituce, a připravit se také na otázky z jejich strany.

Počítat s tím, že někteří zákonní zástupci nebudou chtít, aby se jejich děti zúčastnily výzkumu. Procento těchto zákonných zástupců se může lišit v závislosti na jejich důvěře v danou školu, na důvěře ve vědecké výzkumy a dalších faktorech.

Úskalí při tvorbě anonymního kódu – krom toho, že by měl být přiměřeně dlouhý (4-6 znaků), z důvodu, aby podle něj opravdu nešlo identifikovat, a dále při početnějším výzkumném vzorku, aby nemělo více probandů náhodou stejný kód, je důležité, aby se kód skládal z takových prvků, které se vyskytují u všech dětí. V našem výzkumu jsme do kódu chtěli použít první písmeno jména matky, ale byli jsme upozorněni, že v ročníku jsou děti, které vyrůstají v dětském domově. Náš anonymní kód se tedy nakonec skládal z data narození (den i měsíc v čtyřmístném formátu) a prvních dvou písmen křestního jména probanda.

Při časové rozvržení samotného experimentu v prostředí školy je dobré si s vedením školy a dalšími zainteresovanými osobami na začátku jasně stanovit, kolik přesně času bude na experiment potřeba.

10. Závěr

Na základě našich výše uvedených výsledků můžeme říct, že náš výzkumný soubor žáků vykazuje průměrně vyšší potřebu úspěšného výkonu a nižší potřebu vyhnout se neúspěchu ve srovnání s normami na českých žácích pro Dotazník školní výkonové motivace žáků, což je vlivný faktor na motivaci.

Dále jsme zjistily, že v našem vzorku si i v kontrolní skupině více žáků vybralo těžší úlohu oproti vzorku amerických dětí. Je to samozřejmě o něco méně než v experimentálních skupinách s pochvalou, ale stále poměrně dost ve srovnání s originálním výzkumem a vzhledem k našemu počátečnímu očekávání. Jedná se tedy o poměrně zajímavé zjištění z hlediska srovnání s výsledky dětí z USA, a úvahy nad tím, jací jsou tedy v tomto ohledu žáci u nás a proč.

Dále, jelikož jsme nepracovaly s chybou, která se dle výzkumu Dweck & Mueller (1998) ukázala jako klíčová k tomu, aby žáci vnímali druh pochvaly, dá se uvažovat, že jsme spíše než vliv druhu pochvaly měřily právě výše zmíněné charakteristiky PÚV a PVN, a dále můžeme dle poměru výběru mezi lehčí a těžší úlohy u žáků usuzovat na jejich úroveň aspirace, což by ale pro jisté prohlášení muselo být podloženo dalším zkoumáním, jelikož zde samozřejmě může hrát roli také oblíba či neoblíba daného typu úlohy (v našem případě skládání Kohsových kostek) u konkrétních žáků a další faktory.

Při pohledu na výsledky původního experimentu, našeho experimentu a na postupy dalších výzkumů realizovaných na téma vlivu pochvaly se tedy nabízí otázka, zda takto komplexní problematiku lze opravdu zkoumat pouze jednorázovým experimentem, nebo spíše longitudinálním výzkumem, kde jsou žáci vystaveni působení různých druhů pochvaly dlouhodobě.

Souhrn

Předložená diplomová práce pojednává o vlivu druhu pochvaly na výkonovou motivaci u dětí, konkrétně u žáků 5. stupně základní školy. V teoretické části práce jsme se nejprve zabývaly výkonovou motivací a aspirací ve vzdělávacím procesu, dále popisujeme hodnocení a pochvalu ve vzdělávacím procesu a aktuální trendy v této oblasti. V posledních dvou kapitolách teoretické části pak předkládáme výzkumy v oblasti pochvaly, výkonové motivace a růstové mysli a jejich vzájemného ovlivňování.

Samotný výzkum k této práci pak byl realizován u žáků pátých tříd základní školy, kde byly žáci jednak vystaveni experimentálnímu působení druhu pochvaly, dále pak byly otestovány Dotazníkem školní výkonové motivace. Náš výzkum si kladl za cíl zrealizovat základní verzi jednoho z experimentů C.S. Dweck, který byl zaměřen na vliv druhu pochvaly na motivaci žáků k další práci. Dílčími cíli toho to výzkumu tedy bylo ověřit, zda tento experiment bude mít stejné, nebo nějak odlišné výsledky v českém prostředí ve srovnání s prostředím USA, kde probíhaly původní experimenty, a dále prozkoumat, proč a jak tyto předpoklady z původních experimentů u českých žáků fungují či nefungují.

Původní zjištění C. S. Dweck a dalších výzkumníků se nám zde v některých aspektech potvrdilo, v některých naopak nikoliv, možné příčiny těchto výsledků tedy popisujeme výše v Diskuzi. Jelikož se chystám se realizovat v oblasti školní psychologie, byl pro mě tento výzkum jednoznačně přínosnou zkušeností. Přínos spatřuji jednak v samotné zkušenosti s realizací experimentu na základní škole, tedy v naplánování průběhu výzkumu, domlouvání experimentu se školou, následné práci se žáky i učiteli a v neposlední řadě samozřejmě vyhodnocování a interpretace zjištěných výsledků výzkumu. Dále pro mě bylo přínosné seznámení se s aktuálními českými i zahraničními výzkumy na téma motivace, pochvaly a jejich vzájemného ovlivňování se.

Věříme, že i pro školu, na které byl náš výzkum realizován, byly nejen zjištěné výsledky, ale i celkově zapojení se do výzkumu, přínosné. Věříme také, že náš výzkum bude inspirací pro další výzkumy v oblasti vlivu pochvaly na motivaci.

Seznam použitých zdrojů

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Blackwell, L.S., Trzesniewski, K.H., & Dweck, C.S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, January/February 2007, Volume 78, Number 1, Pages 246 – 263.
- Cimpian, A., Holly-Marie C. Arce, Markman, E.M. & Dweck, C.S. (2007). Subtle Linguistic Cues Affect Children's Motivation. *Psychological Science*, Volume 18—Number 4.
- Dweck, C.S. (2010). Mind-Sets and Equitable Education. *Principal Leadership*, January 2010, 27-29.
- Dweck, C.S., & Mueller, C.M. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 1998, Vol. 75, No. 1, 33-52.
- Dweck, C. (2015). Growth Mindset, Revisited. *Education Week*. Vol. 35, Issue 05, Pages 20 – 24.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
- Číhalová, E., & Mayer, I. (1997). *Klasifikace a slovní hodnocení: Zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Agentura Strom.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goal: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Ferer, S., DeMagistris, J., & Shuttleton, C. (2016). Assessing Adolescent Praise and Reward Preferences for Academic Behavior. *Translational Issues in Psychological Science Association* 2016, Vol. 2, No. 2, 153–162.
- Fisher, R. (1995). *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál.

- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Floress, M.T., Beschta, S.L., Meyer, K. L., & Reinke, W.M. (2017). Praise Research Trends and Future Directions: Characteristics and Teacher Training. *Behavioral Disorders*, Vol. 43(1) 227–243.
- Gavora, P. (1996) *Výzkumné metody v pedagogice: Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- Grant, H., & Dweck, C. S. Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology* 2003, Vol. 85, No. 3, 541–553.
- Gunderson, E. A., Sorhagen, N. S., Gripshover, S. J., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. Parent praise to toddlers predicts fourth grade academic achievement via children's incremental mindsets. *Developmental Psychology*, Vol 54(3), Mar 2018, 397-409.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2006). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Holt, J. (2003). *Proč děti neprospívají*. Volary: Stehlík.
- Homola, M. (1972). *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Kamins, M. L., & Dweck, C.S. (1999). Person Versus Process Praise and Criticism: Implications for Contingent Self-Worth and Coping. *Developmental Psychology* 1999, Vol. 35, No. 3, 835-847.
- Kohs, S.C., upr. Košč, L. (1974). *Kohsovy kostky*. Psychodiagnostika Bratislava.
- Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení*. (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Laufková, V. (2017). *Formativní hodnocení v praxi české základní školy*. *Pedagogika*, roč. 67, č. 2, s. 126–146.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

- Mareš, J., Mareš, J. (2014). Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*, roč. 64, č. 1, 2014, s. 81–98.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Akademia.
- Nováčková, J. (2010). *Mýty ve vzdělávání*. Pavel Kopřiva – Spirála.
- Novohradská, V. (2015). *Vliv rodičovského očekávání na motivaci a školní výsledky žáka*. (Bakalářská diplomová práce). Brno: Masarykova Univerzita.
- Pavelková, I. (1990). *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha: Academia.
- Pavelková, I., & Škaloudová, A. (2008). Školní výkonové potřeby. *Psychologické dny 2008: Já & my a oni*. Získáno z: <https://cmps.ecn.cz/pd/2008/html/texty.html>
- Pavelková, I., Hrabal, K., & Hrabal, V. (2010). Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika* roč. LX, s. 97-107.
- Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2016). Young children's motivational frameworks and math achievement: Relation to teacher-reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 108, 300 – 313.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Reavis, R.D., Miller, S.E., Grimes, J.A., & Fomukong, A. N. M. (2018). Effort as person-focused praise: 'Hard worker' has negative effects for adults after a failure. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, Vol 179(3), May-Jun, 2018. p. 117-122.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*. September 1968, Volume 3, Issue 1, p. 16.-20.

- Růžičková, V. (2007). *Deskripce forem, metod a typů hodnocení žáků na základní škole a možnosti jejich používání v edukačním procesu*. (Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Schimunek, F.P. (1994). *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál.
- Schunk, D.H. (1996). Attributions and the Development of Self-Regulatory Competence. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8-12, 1996).
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Smiley, P. & Dweck, C. S. (1994). Individual Differences in Achievement Goals among Young Children. *Child Development*, 65 (6). 1723-1743. 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00845.x.
- Sosíková, A. (2017). *Motivace k učení a sebezvoji u dětí využívajících sociálně aktivizační programy pro rodiny s dětmi*. (Bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Starý, K., Laufková, V., Stará, J., Novotná, K., Šťastný, V., & Svobodová, Z. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Stránská, Z., & Blažková, H. (2001). Motivace žáků k učení. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. P, Řada psychologická, ročník 49, číslo P5.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing Formative Assessment in the Classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 5.
- Zákon č. 101/2000 Sb., O ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění účinném od 1. července 2017*. [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: <https://www.uouu.cz/zakon-c-101-2000-sb-o-ochrane-osobnich-udaju-a-o-zmene-nekterych-zakonu-ve-zneni-ucinnem-od-6-rijna-2016/ds-3109/archiv=0&p1=1257>.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Český a cizojazyčný abstrakt MgrDP

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

Příloha č. 3: Instrukce

Příloha č. 4: Tabulka pro záznam experimentu

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Vztah výkonové motivace a pochvaly u žáků základních škol

Autor práce: Bc. Anna Sosíková

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D

Počet stran a znaků: 59 stran, 114 500 znaků

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 51

Abstrakt (800–1200 zn.): Předložená diplomová práce se zabývá tématem vlivu druhu pochvaly na výkonovou motivaci u dětí. Práce si kladla za cíl prozkoumat, zda existuje rozdíl v motivačním potenciálu pochvaly za schopnosti a pochvaly za snahu. Výzkum byl replikací experimentu provedeného v USA. Pro účel našeho výzkumu byl zvolen soubor žáků páté třídy základní školy. Statistické zhodnocení získaných dat neprokázalo jednoznačný vliv druhu pochvaly na výkonovou motivaci, nicméně jsme zjistili, že náš výzkumný soubor žáků vykazoval vyšší tendenci k volbě náročnějšího úkolu než soubor žáků z původního výzkumu v USA. Vzhledem k tomuto výsledku uvažujeme o vlivu rozdílného přístupu k pochvalě v českém a americkém prostředí, dále o vlivu aspirační úrovně a vyšší potřeby úspěšného výkonu u českého vzorku. Roli zde mohlo sehrát i to, že naše intervence různým typem pochvaly zde byla pouze jednorázová.

Klíčová slova: výkonová motivace, aspirační úroveň, pochvala, potřeba úspěšného výkonu, potřeba vyhnout se neúspěchu, Dotazník školní výkonové motivace žáků.

ABSTRACT OF THESIS

Title: The relationship between achievement motivation and praise among elementary school children

Author: Bc. Anna Sosíková

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D

Number of pages and characters: 59 pages, 114 500 characters

Number of appendices: 4

Number of references: 51

Abstract (800–1200 characters): This thesis concerns with the topic the influence of kind of praise on achievement motivation. Main aim of this thesis was to explore whether there is a difference in motivation potential in praise for abilities and praise for effort. The research was a replication of an experiment conducted in the US. For the purpose of our research, a group of fifth grade basic school's pupils was selected. The statistical evaluation of obtained data did not show unequivocal influence of kind of praise on performance motivation, however, we found that our sample of pupils showed a higher tendency to choose a more challenging task than a set of pupils from the original US research. In view of this result, we consider the influence of different attitudes to praise in the Czech and American environment, further on the influence of aspiration level and higher need for successful performance in the Czech sample. Our intervention with various types of praise was realized only one-time with these pupils, so it could also play a role here.

Key words: performance motivation, level of aspiration, praise, the need for successful performance, the need to avoid failure, School performance motivation questionnaire.

Příloha č.2 Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Název projektu: Diplomová práce – obor psychologie

Jméno studenta: Bc. Sosíková Anna

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová

Vážení rodiče,

dovoluji si vás požádat o účast vašeho dítěte na krátkém experimentu pro účel diplomové práce, kterou píše pod Katedrou psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Jejím cílem je zjistit, jak působí forma instrukce na další výkon žáků. V rámci experimentu by děti vyplnily krátký anonymní dotazník a individuálně by řešily jednoduché úkoly s kostkami.

Experiment by proběhl v listopadu 2018. Účast na něm je dobrovolná a je možné si ji kdykoliv rozmyslet. Veškeré výsledky a data budou pro účely tohoto experimentu zcela anonymní. V případě zájmu můžete být po skončení informováni o výsledcích výzkumu. Kontakt na mě je: (zde byl kontakt na autorku DP)

Svým podpisem prosím potvrďte, že jste byli informováni o níže uvedených skutečnostech v souvislosti s prováděným výzkumem.

1. Já, níže podepsaný/á souhlasím účastí dítěte ve studii.
2. Byl/a jsem informován/a o cíli studie, o jejích postupech, a o tom, co se ode mě očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
3. Porozuměl/a jsem tomu, že účast svého dítěte ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit a že účast ve studii je dobrovolná.
4. Při zařazení do studie budou osobní data dítěte uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR, konkrétně dle zákona č.101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů. Je tedy zaručena ochrana důvěrnosti osobních dat dítěte, jelikož s daty bude dále nakládáno bez identifikačních údajů, tzn. anonymně pouze pod číselným kódem.
5. Porozuměl/a jsem tomu, že mé jméno ani jméno dítěte se nebude nikdy vyskytovat v referátech o této studii. Já naopak nebudu proti použití výsledků z této studie.

Jméno zákonného zástupce:

Jméno dítěte:

Datum:

Podpis:

Instrukce pro experimentátory

I. Instrukce ve třídě

- uvedení experimentu před celou třídou, představení týmu, průběhu experimentu...Zdůraznit, že úkoly nejsou na známky a že jejich výsledek se opravdu nikdo nedozví... ZDE NEPROZRADIT POINTU!
- požádat žáky, aby přesně dodržovali instrukce, a aby při přecházení nemluvili/ nezastavovali se nikde
- Vytvoření individuálního kódu s žáky: „Nejprve si spolu vytvoříme tvůj anonymní kód, skládající se z dne narození, měsíce narození a prvního písmena křestního jména a příjmení dítěte)...tento kód si prosím zapamatujte/zapište na papír (+ napsat na tabuli!). Nyní vám rozdáme krátké anonymní dotazníky. Nahoru na oba listy tohoto dotazníku napište prosím čitelně kód, který jste si právě vytvořili. Dotazník vyplňujte zcela samostatně, v případě, že neporozumíte některé otázce, nevykřikujte, jen zvedněte ruku a já/moje pomocnice za vámi přijde. Až budete hotovi, opět prosím nevykřikujte, odložte tužku a nechte dotazník ležet před sebou, my si je posbíráme.“

II. Vlastní experiment – instrukce experimentátora žákovi:

„Posaď se tady prosím“

„Tvým úkolem nyní bude skládat obrazce z kostek podle předlohy...nejprve si to zkusíš na jedné úloze nanečisto...“ (pozn. Zácviková úloha v Kostkách „A“)

.....

„Teď budeš mít za úkol zkusit poskládat 2 úlohy (4., 14.) z těchto skládanek, vždy když dokončíš úkol, tak řekni hotovo.“

Nyní pochvala: a) bez pochvaly – „Okej, máš to hotové...“ (0)

b) „Jsi šikovná/ý, jde ti to“ (1)

c) „Je vidět, že ses opravdu snažil/a...“ (2)

„Teď si můžeš vybrat, jestli zkusíš spíš úlohu ze 4 kostek (č. 5.) nebo ze 16 kostek (č. 12).“

.....

„Děkuji ti za spolupráci (dát dítěti bonbon), nyní se prosím v tichosti vrať rovnou do své třídy“.

