

Univerzita Palackého v Olomouci
Katedra psychologie Filozofické fakulty

**VÝKONOVÁ MOTIVACE A SEBEPOJETÍ ŠKOLNÍ
ÚSPĚŠNOSTI U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

ACHIEVEMENT MOTIVATION AND SELF-PERCEPTION
OF SUCCESSFULNESS OF PRIMARY SCHOOL
STUDENTS



Diplomová práce

Autor:

Michaela Jelínková

Vedoucí práce:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc

2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny řádně citovala a uvedla.

V Olomouci 20. listopadu 2011

.....

Poděkování

Tímto děkuji v první řadě PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za její vstřícnost, podnětné rady a připomínky. Děkuji své rodině, bez které by se mi těžko studovalo, přátelům a především svému bratrovi za pomoc i podporu.

„Jestliže dobrý výkon není oceňován nebo chybí citově významná osoba, která by jej ocenila, nebude mít žádný význam ani pro dítě samé“.

(Marie Vágnerová)

OBSAH

1 ÚVOD	7
2 VÝKONOVÁ MOTIVACE.....	8
2.1 MOTIVACE	8
2.2 VÝZKUMY VÝKONOVÉ MOTIVACE	9
2.3 DAVID McCLELLAND.....	10
2.4 JOHN W. ATKINSON.....	10
2.5 HEINZ HECKHAUSEN	11
3 ASPIRAČNÍ ÚROVEŇ.....	12
4 VÝKONOVÉ POTŘEBY.....	14
4.1 POTŘEBA.....	14
4.2 VÝKONOVÉ POTŘEBY VE ŠKOLE	17
4.3 TYPOLOGIE ŽÁKŮ Z HLEDISKA VÝKONOVÝCH POTŘEB.....	18
5 ŠKOLNÍ MOTIVACE	21
5.1 INCENTIVA	21
5.2 ODMĚNY A TRESTY	22
5.3 EXTRINSICKÁ MOTIVACE	22
6 SEBEPOJETÍ.....	23
6.1 JÁSTVÍ	23
6.2 VYMEZENÍ POJMU SEBEPOJETÍ.....	24
6.3 FUNKCE, SLOŽKY A ASPEKTY SEBEPOJETÍ	25
6.4 SEBEZNEHODNOCUJÍCÍ A AKTIVIZUJÍCÍ SEBEPOJETÍ	26
6.5 POTŘEBA KLADNÉHO PŘIJETÍ A TEORIE CARLA ROGERSE.....	28
6.6 SEBEVĚDOMÍ	29
6.7 GEORGE KELLY A SEBEPOJETÍ.....	29
7 VÝVOJ IDENTITY A VÝKONOVÉ POTŘEBY	30
7.1 VZNIK VÝKONOVÝCH POTŘEB JAKO SOUČÁST IDENTITY	30
7.2 ROZVOJ VÝKONOVÝCH POTŘEB V OBDOBÍ ŠKOLNÍHO VĚKU	32
7.3 VÝCHOVA K SAMOSTATNOSTI	34
8 AUTOREGULACE UČENÍ.....	36
8.1 AUTODETERMINAČNÍ TEORIE	37
8.2 CHOVÁNÍ AUTONOMNÍ A KONTROLOVANÉ	38
8.3 AUTOREGULACE.....	39
8.4 AUTOREGULACE UČENÍ.....	39
9 VÝZKUMY Z OBLASTI VÝKONOVÉ MOTIVACE A SEBEPOJETÍ	42
10 VÝZKUMNÁ ČÁST	44
10.1 CÍLE VÝZKUMU A HYPOTÉZY	44
10.2 CHARAKTERISTIKA SOUBORU.....	46
10.3 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT	46
10.4 METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT.....	48
11 VÝSLEDKY VÝZKUMU	48
11.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKU ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE ŽÁKŮ	48
11.2 VÝSLEDKY DOTAZNÍKU SEBEPOJETÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI DĚTÍ SPAS	51
11.3 SEBEPOJETÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI U JEDNOTLIVÝCH TYPŮ ŽÁKŮ	52
11.4 KORELACE VÝKONOVÝCH POTŘEB A SEBEPOJETÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI.....	54
11.5 ROZDÍLY V SEBEPOJETÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI MEZI JEDNOTLIVÝMI VÝKONOVÝMI SKUPINAMI	55

11.6	POTVRZENÍ HYPOTÉZ	56
12	DISKUZE	57
13	ZÁVĚR	60
14	SOUHRN	61
15	POUŽITÁ LITERATURA.....	63

1 Úvod

Naše práce se týká problematiky výkonové motivace a sebepojetí školní úspěšnosti žáků základní školy. Blíže jsme se zaměřily na zjištění toho, jak spolu jednotlivé determinanty výkonové motivace a sebepojetí školní úspěšnosti souvisejí.

K výběru tohoto tématu jsme dospěli na základě hlubšího studia motivace a sebepojetí školní úspěšnosti v rámci naší postupové práce (Jelínková, 2009). Inspirovala nás především práce Isabelly Pavelkové a Vladimíra Hrabala, kteří se dlouhodobě věnují výzkumu v oblasti školní psychologie, dále vycházíme z poznatků vývojové psychologie.

Mezi žáky vnímáme potřebu rozvoje pozitivních výkonových potřeb, k jehož realizaci nám mohou být nápomocná zjištění o souvislostech výkonových potřeb a sebepojetí dětí.

V teoretické části se nejprve zabýváme otázkami výkonové motivace, uvádíme výzkumy a autory, z jejichž pojetí vycházíme ve výzkumné části, věnujeme se aspirační úrovni, výkonovým potřebám a související vnější motivaci v kontextu školy.

V další části práce pojednáváme o otázkách sebepojetí. Tento pojem definujeme a zasazujeme do kontextu problematiky jáství, poté uvádíme jednotlivé autory a jejich práci v oblasti sebepojetí. Zabýváme se především principem tvoření zdravého, aktivizujícího a na druhé straně sebeznehodnocujícího sebepojetí a důležitostí kladného hodnocení okolím.

Ve třetím obsáhlejších celku práce se věnujeme tématu vzniku a vývoje výkonových potřeb jako součásti rozvoje identity. Na základě těchto vývojových poznatků jsme postavili naše výzkumné hypotézy o souvislosti sebepojetí školní úspěšnosti a výkonové motivace.

Dále řadíme kapitolu Autoregulační učení. Autoregulace souvisí s „přetvořením“ vnější motivace v motivaci vnitřní, což vede žáka k tomu, že se neorientuje pouze na výsledek výkonu, ale také na proces a stanovuje si specifické a perspektivní cíle. Tímto chceme poukázat na možnou pomoc žákům s již rozvinutou pozitivní výkonovou potřebou dosažení úspěšného výkonu k dalšímu možnému zefektivnění procesu i výsledku učení.

Na závěr teoretické části práce uvádíme výzkumy, z kterých vycházíme, jejich ověření je jedním z cílů naší práce.

Cílem praktické části naší práce bylo zmapování struktury výkonové motivace a sebepojetí školní úspěšnosti žáků 6. tříd ZŠ. Zjišťovali jsme souvislost mezi jednotlivými výkonovými potřebami (a také jejich kombinacemi) a sebepojetím školní úspěšnosti.

2 Výkonová motivace

V této kapitole se budeme nejprve krátce zabývat obecně pojmem motivace, poté se již zaměříme na motivaci výkonovou. Uvedeme, jak se vyvíjel výzkum v této oblasti a nastíníme teorie McClellanda, Atkinsona a Heckhausena, z jejichž pojetí výkonové motivace vycházíme.

2.1 Motivace

Motivace je v psychologii velice rozsáhlou problematikou, prostupuje všemi psychologickými disciplínami a je předmětem řady výzkumů. Existuje k ní mnoho přístupů, které vycházejí z různých teoretických východisek a škol.

Na význam slova motivace poukazuje latinský termín „moveo“, což v překladu do češtiny znamená „hýbám“. Jedná se o otázku hybných sil chování - proč se člověk chová určitým způsobem, co „hýbe“ jeho chováním a především proč k tomuto „pohybu“ došlo (Nakonečný, 1997).

Podobně o motivaci a jejím vlivu na chování a veškeré duševní procesy hovoří McDougall: „Všechny životní procesy, též „duševní život“ a chování, jsou účelné, neboť vyjadřují základní snahu o zachování existence individua. U člověka a živočichů je toto základní snažení („hormé“) rozlišeno do řady vrozených, avšak modifikovaných primárních motivačních proměnných, zvaných „instinkty“, anebo (později) „sklony“ („propensities“). Tyto primární motivační proměnné determinují a organizují všechny duševní procesy a všechno chování ve směru zvláštních cílů: kognitivní procesy jsou činěny účelnými (jsou „řízeny“ a „využívány“), je prožívána primární emoce, specifická u každého instinktu, je zahájeno účelné chování nebo je alespoň zakoušen impuls k činnosti určitým směrem. Emoce a impuls k činnosti jsou nejprimárnější a nejméně modifikované spojovací články tohoto procesu“ (Madsen, 1972, s. 63).

V psychologii byly vytvořeny dva základní koncepty: 1. koncept učení – vysvětluje za jakých podmínek, jak probíhají změny chování, 2. koncept motivace – objasňuje, proč k těmto změnám dochází, poukazuje na psychologické důvody chování. Oba koncepty spolu úzce souvisejí (Nakonečný, 1997).

Motivace ale není pouze souhrnem činitelů, které podnítlí a směřují člověka k dané změně, motivace rovněž chování udržuje (Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I., 1984).

Dosud vzniklo mnoho teorií motivace. Žádná z nich však není zcela vyčerpávající, vycházejí z různých pojetí a směrů, a tak se vzájemně doplňují. My se v naší práci zaměříme na výkonovou motivaci.

Výkonová motivace jako taková se začala zkoumat v 50. letech 20. století. Experimenty s výkonovou motivací jsou především spojeny se jmény McClelland, Atkinson, Clark a Lowell, kteří vydali knihu „The achievement motive“, kde uveřejnili výsledky svého výzkumu a svou teorii výkonové motivace.

Počátky problematiky výkonové motivace však sahají ještě dál. Velice důležité poznatky poukazující na výkonovou motivaci dostáváme z výzkumů aspirační úrovně (Vaněk, M., Hošek, V., Man, F., 1982).

2.2 Výzkumy výkonové motivace

Na počátcích výzkumů výkonové motivace stály výzkumy aspirační úrovně, které jsou spjaty s americkým psychologem Kurtem Lewinem. On a jeho žáci detailně analyzovali dynamiku aspirační úrovně a formulovali některé její obecné zákonitosti pomocí studia chování pokusných osob, které si volili různě obtížné úkoly. Pozornost především věnovali výkladu situačních faktorů, které ovlivňují dynamiku aspirační úrovně (Vaněk, M., Hošek, V., Man, F., 1982).

Goulová a Escalonová (in Vaněk, M., Hošek, V., Man, F., 1982) ve výzkumech prokázali, že lidi můžeme zpravidla rozdělit do dvou skupin, podle volby úloh – zda se snažili o dosažení úspěchu, či vyhnout se neúspěchu.

Searsová (in Vaněk, M., Hošek, V., Man, F., 1982) zkoumala aspirační úroveň velmi dobrých a neprospívajících žáků. Došla k následujícím závěrům:

- tendence k dosažení úspěchu a tendence vyhnout se neúspěchu jsou stabilní motivační dominanty, které určují volené cíle,
- lidé s převažující tendencí dosáhnout úspěchu si volí realistické, středně obtížné cíle,
- lidé s převažující tendencí vyhnout se selhání volí cíle snadné nebo naopak příliš obtížné.

Jak jsme již uvedli výše, počátky výzkumů výkonové motivace jako takové jsou spojeny se jmény McClelland, Atkinson, Clark a Lowell. McClelland na základě zjištěných poznatků vypracoval teorii výkonové motivace, kterou rozpracoval Atkinson a později Heckhausen. V následující části práce se budeme těmito teoriemi zabývat podrobněji.

2.3 David McClelland

McClellandova teorie je teorií výkonovou, měří potřebu výkonu a používá k tomu projektivní tematicko-apercepční test (Nakonečný, 1998).

Je původní teorií motivace, založenou na průkopnickém experimentálním výzkumu lidské kulturou determinované motivace (Madsen, 1972).

Motiv v McClellandově pojetí je „afektivní asociace, která se projevuje účelovým chováním a determinovanou dřívější asociací mezi signály s libostí nebo bolestí (Madsen, 1972, s. 231).“ Všechny motivy jsou tedy získané a veškerá motivace je založena na emocích.

McClelland (in Madsen, 1972) dále předpokládá, že libost je od počátku určována mírným růstem intenzity podnětu, kdežto jeho další růst determinuje nelibost nebo bolest. Z tohoto zjištění usuzuje na dva druhy motivů:

- pozitivní (přibližovací) – určuje ho očekávání libosti nebo uspokojení – potřeba dosažení úspěšného výkonu,
- negativní (vyhýbací) – určuje ho očekávání nelibosti nebo bolesti – strach z neúspěchu.

McClelland rozlišuje tyto dva druhy motivů, ale nečiní rozdíl mezi primárními biogenními, a sekundárními, psychogenními motivy, poněvadž všechny motivy jsou získané. Biologické potřeby vždy určují chování, které vyústí k uspokojení (jinak by organismus zahynul). Proto očekávání vzrůstající libosti, ve spojitosti s biologickými potřebami, tj. motivy, jsou poměrně záhy naučeny.

Motivy determinované vnějšími podněty bývají naučeny také velice rychle a zůstávají také tak intenzivní po zbytek života jedince, jako je tomu u biologicky determinovaných motivů.

2.4 John W. Atkinson

Tento přístup více rozpracujeme v následující části. Z Atkinsonova pojetí totiž vychází Heckhausen, který předkládá rozšířený kognitivní model Atkinsonova přístupu. Navíc Atkinson dopodrobna popsal fenomén aspirační úrovně, kterému se budeme více věnovat v samostatné kapitole.

Atkinson sjednocuje nálezy výzkumu výkonové motivace a výzkumu úzkostnosti. Základem jeho pojetí výkonové motivace je tendence dosáhnout úspěchu a tendence vyhnout se neúspěchu, které jsou na sobě nezávislé, dalšími složkami je stupeň

přitažlivosti výkonové aktivity a subjektivní pravděpodobnost očekávaného výsledku. Na vytvoření výkonového motivu se tedy podílejí jak složky osobnostní, tak situační proměnné (Atkinson, J. W., Raynor, J. O., 1974).

Atkinson provedl výzkum mezi sportovci a přišel na tato zjištění:

1. úspěšní sportovci mají silný motiv dosáhnout úspěchu a slabý motiv vyhnout se neúspěchu,
2. neúspěšní sportovci mají naopak silný motiv vyhnout se neúspěchu a slabý motiv dosáhnout úspěchu.

„Tendence vyhnout se neúspěchu by měla být vždy chápána jako znak inhibice. Specifikuje, jakým aktivitám se jedinec pravděpodobně bude věnovat, a kterým se naopak vyhne. Tato tendence vždy odolává vlivu motivu dosáhnout úspěchu a vnějším pozitivním motivačním tendencím podstoupit určitý úkol“ (Atkinson, J. W., Feather N. T., 1966, str. 19).

Autoři tedy popírají do té doby přijímanou představu, že motivace vyhnout se neúspěchu může někdy excitovat výkonově orientované chování.

V rámci situačních proměnných Atkinson přichází k následujícím závěrům:

1. čím je vyšší pravděpodobnost úspěchu, tím je nižší motivační hodnota úspěchu,
2. a naopak čím je nižší pravděpodobnost úspěchu, tím je vyšší motivační hodnota úspěchu.

2.5 Heinz Heckhausen

Heckhausen předkládá rozšířený kognitivní model motivace výkonového chování. Zohledňuje časovou perspektivu jedince a snaží se o teoretické řešení motivace ve škole. Zamítá představu, že by školní motivace byla pouhou sumarizací jednotlivých motivů. V Heckhausenově modelu se nově objevuje očekávání následku výkonového chování.

Intenzita vynaloženého úsilí ke splnění daného úkolu závisí na 2 základních činitelích. Jedná se o míru očekávání dobrého výsledku a očekávání určitého následku, který bude reakcí na dosažený výsledek.

Míra očekávání dobrého výsledku má dvě složky:

1. míra očekávání, že samy vlastnosti úkolu povedou k požadovanému výsledku – úkol se zdá snadný a jedinec očekává úspěch bez vynaložení úsilí, nebo naopak se úkol jeví jako příliš obtížný a člověk očekává úspěch pouze za předpokladu vynaložení velkého úsilí,

2. míra očekávání, že úsilí vynaložené na splnění úkolu nepovede k žádnému výsledku – jedinec očekává dobrý výsledek, pokud vynaloží dostatečné úsilí ke splnění úkolu, jiný člověk může předpokládat, že úspěchu nedosáhne ani za předpokladu vynaložení maximálního úsilí, a to bez ohledu na obtížnost práce.

Očekávání následku je druhou složkou, která spoluvytváří výsledné celkové výkonové nastavení. V kontextu školy můžeme uvést příklad očekávání pochvaly od rodičů za dobrou známku. Toto očekávání za určitých podmínek významně zvyšuje výkonové chování zaměřené na úspěch i u jedinců s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu.

Očekávání následku výkonového chování rozšiřuje pojetí výkonové motivace o další incentivy, které bývají spjaty s ostatními potřebami jedince – např. potřeby poznávání, sociální potřeby. Heckhausen dělí následky na bezprostřední (zvýšení/snížení sebehodnocení) a oddálené (přiblížení se nadřazenému, perspektivnímu cíli), existují však i následky, které mohou být bezprostřední i oddálené – uspokojení různých potřeb jedince (Heckhausen 1977).

3 Aspirační úroveň

Aspirační úroveň můžeme definovat jako „úroveň určenou těmi cíli, které si jedinec vytyčil sám, jejichž dosažení očekává jako výsledek svého usilování. Přitom dosažení uvedených cílů prožívá jako úspěch, nedosažení je pro něj naopak neúspěchem“ (Helus, Z., Hrabal ml. V., Kulič, V., Mareš J., 1979, str. 78).

Janoušek (1988) uvádí, že aspirace patří v rámci motivačních činitelů ke složce, která neovlivňuje jen průběh rozhodování a stanovování cílů, ale i způsob chování. Aspirace je do jisté míry postavena na úrovni ctižádosti a sebevědomí jedince a je součástí motivů seberealizace. Lidé si ve své mysli utvářejí symbolické představy o možných budoucích situacích, z těchto představ potom vychází jednání člověka. Budoucí cíle vytvořené v lidské mysli se stávají motivační silou jedince.

Na začátku naší práce jsme uvedli základní pojetí výkonové motivace z hlediska Johna W. Atkinsona. Jeho rozpracování aspirační úrovně jsme pouze naznačili, na tomto místě uvedeme více.

Atkinson vychází z otázky, jaký vliv má úspěch a neúspěch na úroveň jedincovy motivace.

Nejprve se podíváme na jedince s převažujícím motivem dosáhnout úspěšného výkonu nad motivem vyhnout se neúspěchu.

Tito lidé si volí adekvátně náročné úkoly, a to tak, že pravděpodobnost dosáhnout úspěchu je okolo 50%. Uspějí-li v těchto úkolech, pravděpodobnost na úspěch se zvyšuje. Pokud musí volit obtížnější úkol a uspějí, pravděpodobnost úspěchu se také zvyšuje. Úkoly, které tito jedinci zvládali s pravděpodobností P např. 40%, se po dosaženém úspěchu zařadí do skupiny úloh, které jedinec zvládne s vyšší pravděpodobností na úspěch (např. $P = 50\%$).

Vzhledem k tomu, že následky úspěchu nemají vliv pouze na úkol, ve kterém jich bylo dosaženo, ale i na podobné úkoly, pravděpodobnost na úspěch se v nich tedy také zvyšuje (v našem případě) na $P = 50\%$. Následkem této změny pravděpodobnosti na úspěch je snížení motivace v úkolu s původní pravděpodobností na úspěch $P = 50\%$ (nyní 60%) a zvýšení motivace v úkolu, který byl objektivně obtížnější – $P = 40\%$, nyní 50%.

Pokud tito jedinci zažívají neúspěch, úroveň aspirace se snižuje s tím, jak se snižuje pravděpodobnost dosáhnout v určitém úkolu úspěchu. Jejich zájem se přesune k úkolům, které jsou objektivně méně náročné. Pokud však výchozí pravděpodobnost dosažení úspěchu byla např. $P = 70\%$ a následkem prožitého neúspěchu se sníží na 60%, pak se motivace zvyšuje, protože se zvýšila motivační hodnota úkolu. Další neúspěch motivaci dokonce ještě více zvýší. Tak to pokračuje až k $P = 50\%$, pokud zažívání neúspěchů pokračuje, dochází k oslabování motivace.

Nyní se zaměříme na jedince, u kterých motiv vyhnout se neúspěchu převažuje nad motivem dosáhnout úspěchu.

Pokud si tito jedinci v rámci své aspirační úrovně zvolí velice obtížný úkol (např. $P = 10\%$) a uspějí, P se zvyšuje a paradoxně s tím se i zvyšuje motivace vyhnout se danému úkolu. Pokud je možné vybrat si obtížnější alternativu, zvyšují svou aspirační úroveň, aby se vyhnuli úzkosti. V případě možnosti výběru si volí úkoly velice obtížné, aby se chránili před výše uvedeným případem.

Pokud ve velice obtížném úkolu selže, P se dále snižuje a pravděpodobnost selhání se zvyšuje a motivace vyhnout se neúspěchu se zmenší. Přibývajícími neúspěchy je dále redukováno množství úzkosti z neúspěchu, které je vzbuzeno obtížným úkolem.

Zvolí-li si jedinec nejlehčí úkol (např. $P = 90\%$) a selže, P se sníží na 80% a motivace vyhnout se úkolu se také sníží. Jestliže neexistuje žádný jednodušší úkol, další volbou bude pravděpodobně nejobtížnější úkol, který je pro jedince nejméně ohrožující. Lidé, u kterých motiv vyhnout se neúspěchu převažuje nad motivem dosáhnout úspěchu, si

tedy volí buď velice lehké úkoly, nebo naopak úkoly velmi snadné (Atkinson, Feather, 1966).

Pro slabší děti škola představuje úkol, který je pro ně zvládnutelný s mnohem menší pravděpodobností. Jestliže jsou tyto slabší děti výkonově orientovány, samy by si takový typ školy nevybraly, jejich volbou by byla škola, která odpovídá 50% jejich subjektivnímu vnímání pravděpodobnosti úspěšného výkonu. Opakované prožitky neúspěchu snižují celkovou úroveň potřeby dosáhnout úspěchu. Tedy i u dětí, které původně měli tuto potřebu v určité oblasti vysokou, pozorujeme její snížení.

Pro žáky, u kterých všeobecně převažuje potřeba vyhnout se neúspěchu, a ve škole selhávají, škola nemá střední úroveň obtížnosti, není tedy tolik spjata s jejich Já a snížení motivace vlivem neúspěchů není tolik markantní.

Žáci, kteří jsou ve škole schopni a je u nich patrná převaha potřeby vyhýbat se neúspěchu, škola představuje velkou hrozbu. Střední hodnota obtížnosti je hodnotou, kde by tito žáci měli být schopni při dostatečně vynaloženém úsilí, úkol úspěšně zvládnout, přesto ale mají strach z neúspěchu, který z 50% může nastat.

Lidi s nereálnou aspirační úrovní popisuje Karstenová (in Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I., 1984) následovnými charakteristikami:

1. přesunutí vlastní odpovědnosti na negativní vlastnosti úkolu, zadavatele úkolu nebo zlehčení významu úkolu,
2. lhaní druhým i sobě samému o podání vyššího výkonu,
3. změna chování při změně tlaku ze strany zadavatele úkolu – hněv, podrážděnost, skryté formy negativistického chování.

4 Výkonové potřeby

V následující kapitole se budeme zabývat obecně pojmem potřeba, tím, jak ho nahlíželi různí autoři a poté se zaměříme na výkonové potřeby ve školním prostředí. Dále uvedeme typologii žáků z hlediska výkonových potřeb, z níž vycházíme v naší výzkumné části práce.

4.1 Potřeba

„Potřeby jsou obvykle považovány za dispoziční motivační činitele, a to jak potřeby vrozené, tak i potřeby získané během života jedince. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku (Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I., 1984, s. 17).“

Nejznámější ucelenou hierarchii potřeb vypracoval americký psycholog Abraham Maslow. Maslow předpokládá, že nejzákladnějšími lidskými potřebami jsou potřeby biologicky determinované. Avšak tyto potřeby obsahují vrozené potenciály dalšího rozvoje a formování vnějšími vlivy. Maslow rovněž poukazuje na to, že člověk má některé možnosti, které nenalzáme u jiných živočišných druhů – např. potřeba seberealizace a sebeaktualizace. Od nejnižších po nejvyšší dělí Maslow potřeby:

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1. fyziologické potřeby: | nutné k biologickému přežití člověka, |
| 2. potřeby bezpečí: | hledání jistoty, stability, pořádku a struktury, |
| 3. potřeby lásky, náklonnosti: | někam patřit, být někým milován, |
| 4. potřeby uznání: | být kladně hodnocen druhými i sám sebou, dosažení úspěšného výkonu, |
| 5. potřeby seberealizace: | realizace svých možností, rozvoj osobnosti. |

Dále s touto třídou úzce souvisí potřeby vědění, porozumění a estetické potřeby. Těchto pět tříd potřeb Maslow dále rozdělil do dvou skupin. První čtyři úrovně hierarchie patří do tzv. deficitních potřeb (D-potřeby). Uspokojováním se jejich intenzita snižuje, redukuje se napětí, které jedinec pocítuje, nejsou-li potřeby naplněny. Fyziologické potřeby a potřeby bezpečí jsou nižší D-potřeby. Potřeby lásky a uznání Maslow řadí k vyšším D-potřebám.

Druhou skupinu potřeb tvoří potřeby seberealizace, vědění a estetické potřeby, které Maslow označil za potřeby bytí (B-potřeby). Jedná se o růstové potřeby, jejichž intenzita se po uspokojení ještě spíše zvyšuje.

Podle Maslowa, pokud nedojde k uspokojení potřeby na nižší úrovni, nemůže dojít k uspokojení potřeby výše v této hierarchii potřeb. Seberealizace tedy vyžaduje uspokojení všech nižších potřeb. Toto tvrzení však platí jen do určité míry, existují mnohé příklady výjimek. Pro některé lidi je například získání společenské prestiže důležitější než naplnění potřeby lásky. Dále jsou známé mnohé příklady umělců, kteří tvořili, ačkoli je sužoval hlad a existenční nouze. Nicméně Maslowova teorie vcelku dobře vystihuje základní pohnutky, které ovlivňují chování lidí v západní kultuře, a nejspíše proto se jí dostalo nemalého uznání (Plháková, 2004).

Murray definuje potřebu jako konstrukt označující sílu v oblasti mozku, která organizuje vnímání, myšlení, snažení a jednání v určitém směru, s cílem změnit existující neuspokojivou situaci.

Murray potřeby dělí na primární (viscerogenní) a sekundární (psychogenní). Opakující se fyziologické procesy vytvářejí a zároveň uspokojují potřeby viscerogenní.

Mezi viscerogenní potřeby patří potřeba jídla, vody, kyslíku a vyhýbání se horku a chladu. Sekundární potřeby jsou projevem mozkové aktivity, jsou součástí povahy člověka a tvoří základ osobnosti.

Potřeby představují vnitřní síly, které se projevují samovolně nebo jsou vyvolány na základě určitých vnějších podmínek – tlaků. Existují dva druhy tlaků: tlaky pozitivní vyvolávají touhu něco získat, tlaky negativní zase způsobí to, že se chceme něčemu vyhnout.

Výsledkem interakce mezi tlaky a potřebami je tzv. téma (Plháková, 2004).

S potřebou jako hlavním motivačním zdrojem pracují různé koncepce intrinsické motivace. Jako intrinsická motivace je označovaná motivace, která vychází z jedince samotného, jedná se o jakousi vrozenou zvědavost. Tato zvědavost je podle psychologů vrozená a je společná lidem i zvířatům. Jde o přirozený pud zvědavosti, který podněcuje spontánní zkoumání a objevování.

Odezva okolí na projevy zvědavosti se postupem času stává důležitým činitelem usměrnění vývoje tohoto pudu. Pokud se snahy dětí o objevování a poznávání setkávají s nesouhlasem dospělých a následující frustrací, pak následkem operantního podmiňování se takové pokusy pravděpodobně budou vyskytovat méně často. Dítě se pak stává netečné a ztrácí zájem o zkoumání. A naopak, pokud jsou děti často odměňovány a zpevňovány učiněnými objevy, příjemným vzrušením a souhlasem dospělých, budou ve svém zkoumání pravděpodobně pokračovat v postupně více zaměřené a přínosnější podobě.

Dětské zvědavosti jako motivačnímu činiteli je blízko míra zájmu vzbuzovaná vlastní zkušeností s výukou. Pokud bychom měli říci, proč některé věci člověka zaujmou a jiné ne, pravděpodobně bychom tvrdili, že ty věci, které nás zaujmou, jsou pro nás nějakým způsobem důležité. Buď nás baví, nebo odvádějí naši mysl od nepříjemných myšlenek, nebo nám umožňují úspěšněji zvládat úkoly a vycházet s lidmi, s nimiž se setkáváme. Problémem školy často je, že připravuje žáky na úkoly, které se před nimi objeví až v daleké budoucnosti, a ne současnosti, popř. je připravuje na úkoly, s nimiž se setkávají pouze ve škole a nikoli ve vnějším světě. Pro učitele je důležité mít blízko k zájmům dětí, při výuce je třeba začínat od toho, co děti již znají, od jejich otázek, ambicí, problémů a ukázat jim, jaký to má vztah k tomu, co se učí ve škole a jak jim toto učení může poskytnout odpovědi, které jim pomohou vést spokojenější život (Fontana, 1997).

4.2 Výkonové potřeby ve škole

Podobně jako jiné potřeby, i výkonová motivace, podléhá diferenciaci. V této části práce se krátce zaměříme na diferenciaci výkonové motivace ve školním prostředí.

S nástupem do školy dítě prožívá mnoho změn, jsou na něj kladeny nové nároky, setkává se s hodnocením, je srovnáváno se spolužáky a postupně zařazováno do pomyslných kolonek – úspěšný/průměrný/neúspěšný žák. To zpětně ovlivňuje jeho motivační sféru a se zvyšujícím se počtem prožitků úspěchu/neúspěchu se vytvářejí specifické výkonové potřeby. Druhotné specifické školní výkonové potřeby mají základ v obecných výkonových potřebách, ale ve své úrovni se mohou lišit. Motivační rezervy nalezneme spíše v obecných výkonových než v těch specifických (Hrabal ml., 1978).

Ze školní praxe i z výzkumů vyplývá, že jedinci s vysokou mírou potřeby úspěšného výkonu v určitém předmětu mohou zároveň vykazovat vysokou míru potřeby vyhnout se neúspěchu v předmětu jiném.

Z Atkinsonova modelu výkonové motivace vyplývá, že lidé s převažující potřebou dosáhnout úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu si volí adekvátně náročné úkoly, a to tak, že pravděpodobnost dosáhnout úspěchu je okolo 50%.

Pro slabší děti škola představuje úkol, který je pro ně zvládnutelný s mnohem menší pravděpodobností. Jestliže jsou tyto slabší děti výkonově orientovány, samy by si takový typ školy nevybraly, jejich volbou by byla škola, která odpovídá 50% jejich subjektivnímu vnímání pravděpodobnosti úspěšného výkonu. Opakované prožitky neúspěchu snižují celkovou úroveň potřeby dosáhnout úspěchu. Tedy i u dětí, které původně měli tuto potřebu v určité oblasti vysokou, pozorujeme její snížení.

Pro žáky, u kterých všeobecně převažuje potřeba vyhnout se neúspěchu, a ve škole selhávají, škola nemá střední úroveň obtížnosti, není tedy tolik spjata s jejich Já a snížení motivace vlivem neúspěchů není tolik markantní.

Žáci, kteří jsou ve škole schopni a je u nich patrná převaha potřeby vyhnout se neúspěchu, škola představuje velkou hrozbu. Střední hodnota obtížnosti je hodnotou, kde by tito žáci měli být schopni při dostatečně vynaloženém úsilí, úkol úspěšně zvládnout, přesto ale mají strach z neúspěchu, který z 50% může nastat (Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I., 1984).

4.3 Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb

Pokud se učitelé snaží o lepší porozumění svým žákům a chtějí k nim přistupovat v jejich potřebách individuálně, může jim být velikou pomocí porozumění výkonovým potřebám jednotlivých žáků. Tohoto porozumění lze dosáhnout jednak pozorováním žáků v úkolových situacích, učitelům však může být velikou pomocí dotazník Školní výkonová motivace žáků (Hrabal, V., Pavelková, I., 2011). Při popisu jednotlivých typů žáků vycházíme z manuálu tohoto dotazníku.

Typ 1: vysoká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN)

Tito žáci nejsou obavou ani brzděni, ani motivováni. K úkolovým situacím přistupují adekvátně.

- Motivovanost, pracovitost, vytrvalost v plnění školních úkolů,
- obava ze selhání není motivačním ani brzdícím činitelem,
- školní úkolová situace má charakter výzvy – žáci projevují pohotovost k převzetí úkolu, zpravidla pracují dobře - rychle rozeznávají podstatné a nepodstatné znaky,
- k úkolovým situacím se stavějí bez zbytečné úzkosti,
- pracují plánovitě, když se objeví překážky, nevzdávají se, přerušenu práci dokončují,
- přiměřená aspirační úroveň - mají-li žáci možnost, vybírají si úkoly se střední obtížností, příliš snadné úkoly pro ně nejsou zajímavé, jejich splnění nepřináší tak výrazný pocit úspěchu,
- porovnávání se s rovnocennými partnery, zájem slyšet zpětnou vazbu o vlastním podaném výkonu,
- snaha být úspěšný a dosáhnout uznání – obojí posuzují hlavně jako informaci a zkušenost, učí se z vlastních chyb,
- správná atribuce vlastních úspěchů a neúspěchů - úspěchy připisují svým schopnostem (vnitřní stabilní příčina) a úsilí (vnitřní ovlivnitelná příčina), neúspěchy nedostatku úsilí (vnitřní ovlivnitelná příčina), neúspěchy v těžkých úkolech připisují obtížnosti úkolu (vnější někdy ovlivnitelná, někdy neovlivnitelná příčina) – jsou tedy velmi motivováni po úspěchu i neúspěchu,
- cílová, perspektivní orientace – mají větší tendenci plánovat do budoucna, čas vnímají dynamicky, silně se angažují v úkolech souvisejících s jejich cíli,

- zpravidla lepší prospěch než žáci stejně inteligentní, ale zároveň se slabým motivem výkonu,
- setrvačná tendence ke zlepšení – po úspěchu (svůj motiv si při dalších úspěších posílí), i po neúspěchu (kompenzace neúspěchu),
- spojení s dalšími druhy motivace - vhodné je spojení s poznávací a sociálně afiliační (potřeba pozitivních vztahů) motivací, spojení se silnou sociálně prestižní motivací může vést k neadekvátnímu prosazování sebe a málo sociálně citlivému postupu při dosahování cílů.

Typ 2: nízká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN)

Tito žáci jsou motivováni nebo brzděni strachem.

- Úzkost z možného neúspěchu,
- tendence vyhýbat se výkonovým situacím - situace, která by mohla odhalit skutečnou úroveň schopností, vyvolává strach ze selhání, a to i u velice dobrých žáků (obava může plynout z pocitu, zda výkon je dostatečně dobrý, nebo zda bude dobrý i v dalším úkolu), tito žáci nemívají rádi soutěže,
- neadekvátní aspirační úroveň - volí buď příliš lehké úkoly (pravděpodobnost úspěšného výkonu je vyšší), a nebo úkoly velmi těžké, především je-li obtížnost úkolu zdůrazněna (ve velmi těžkém úkolu by selhal každý, proto neúspěch není neúspěchem a eventuelní úspěch je velice cenný),
- při výběru obtížnosti tendence více riskovat než žáci se silnou potřebou úspěšného výkonu,
- hlavním motivačním zdrojem je strach – jde o nepříjemný prožitek, který ruší koncentraci a paměťové procesy, ztěžuje rozhodování a kvalitu kognitivní práce,
- tendence uniknout z výkonové situace, kde hrozí neúspěch - absence při písenskách, podvádění, opisování – ne však každé opisování je dáno strachem, ale nedostatkem morálních kvalit,
- chybné atribuční tendence - devalvace úspěchu přepisováním jeho příčiny vnějším neovlivnitelným příčinám (náhoda, štěstí) a tendence neúspěch přepisovat těžko změnitelným vnitřním příčinám (schopnosti),

- setrvačná tendence k útlumu výkonového chování - žáci se strachem z neúspěchu, kteří jsou již ve svém výkonovém chování utlumeni, budou dalším neúspěchem ještě více utlumeni.

Typ 3: vysoká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)

Tito žáci zpravidla mají vnitřně velmi rozporuplné prožitky.

- Vnitřní silné emocionální pnutí - silnou potřebou úspěšného výkonu jsou vháněni do úkolů, s nasazením se pouštějí do jeho plnění, na druhé straně vlivem vysoké potřeby vyhnoutí se neúspěchu prožívají úkolové situace s emocemi strachu. Zda v plnění úkolů vytrvají i s přítomnou úzkostí, záleží na dalších osobnostních charakteristikách a úkolové situaci, stává se, že tyto děti z výkonové situace unikají, a to s nepříjemným prožitkem nesplnění úkolu,
- extrémní polohy v oblasti aspirací - velmi vysoké aspirace (možnost omluvy svého případného selhání – „při takto těžkém úkolu by selhal každý“), nebo velmi nízké aspirace, přičemž ani jedna strategie není zcela uspokojující,
- vysoká potřeba úspěšného výkonu silným motivačním zdrojem - snížení obavy z neúspěchu má na žáky velice příznivý vliv na jejich prožívání a jednání.

Typ 4: nízká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)

- celková absence školní výkonové motivace
- ve školním výkonu není spatřován význam - pokud u těchto žáků neexistuje jiná motivace (například kognitivní nebo sociální), která je vázána na školní situaci, bývají pro učitele nepochopitelní a obtížně motivovatelní,
- tak zvaný relativní neprospěch - nevyužívání schopnostních potencialit žáka,
- školní úkolové situace většinou neoslovují,
- rozvinutí adekvátní výkonové motivace není snadné – učitelé mají času na individuální práci se žáky,
- typ žáka 4.1. - žák, který v mimoškolním životě má přinejmenším normální výkonovou tendenci – předpoklad, že větší individualizace výkonových situací a následná pozitivní reakce učitele bude rozvoj výkonové potřeby podporovat,

- typ žáka 4.2. – žák obecně nevýkonově orientovaný – při jeho motivování je třeba vycházet z jiných motivačních zdrojů, případně se musí učitel pokusit postupně výkonovou potřebu založit (vhodné je klást přiměřeně obtížné úkoly, aby žák měl možnost být v úkolu úspěšný, při tom pozornost věnovat plnění úkolů a hodnotit podle individuální vztahové normy), lze předpokládat, že žáky obecně nevýkonově motivované ve větší míře nalezneme u romských žáků, kteří často nemají z domova zkušenost s výkonovým jednáním, a škola s důrazem na výkonové chování je v tomto smyslu neoslovuje.

Typ 5: nevyhraněný

U těchto žáků je zpravidla výkonová motivace jedním, ale ne nejpodstatnějším zdrojem školního výkonu, což lze chápat jako možnost rozvoje žáka v tomto ohledu.

5 Školní motivace

Nyní se budeme zabývat specifiky motivací v oblasti výchovy a vzdělávání. Již jsme se věnovali školním výkonovým potřebám a typologii žáků z hlediska míry zastoupení jednotlivých výkonových potřeb.

Pro vývoj výkonových potřeb se zdá jako klíčové působení vnějších motivačních pobídek jako je ocenění, pochvala a uznání ze strany klíčových osob. Děti se prvotně neučí „pro sebe“, ale pro ony klíčové osoby, resp. pro jejich uznání. Až později dochází k částečnému oproštění se ze závislosti na uznání druhými. Dítě si začíná své učení řídit samo.

K hlubšímu porozumění těmto motivačním vlivů se v následující části práce budeme zabývat pojmy incentiva, odměna, trest, extrinsická motivace a autoregulační učení.

5.1 Incentiva

„Incentivy jsou vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka (Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I., 1984, s. 17).“

Incentivy mohou být buď pozitivní, nebo negativní. Pozitivní pobídka vyvolává chování ve směru k ní, tedy např. pohled na zákusek nás přiměje k jeho koupi. Negativní incentiva způsobí chování směrem od sebe – např. hrozby. Negativní incentivy, na rozdíl od pozitivních, dokáží vyvolat potřebu, avšak ji už nejsou schopny uspokojit.

Incentivy bývají komplexní – nejsou vázány k uspokojení pouze jedné potřeby člověka – např. peníze mají schopnost uspokojit celou řadu lidských potřeb (Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I., 1984).

5.2 Odměny a tresty

Používání odměn a trestů je často diskutované téma. Má své odpůrce i zastánce. Nicméně patří k velice častým výchovným prostředkům.

„Odměna je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, ale také sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání, a které přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost.

Trest je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, popřípadě sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání, a které přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci (Čáp, J., Mareš, J., 2001, s. 252).“

5.3 Extrinsická motivace

Nyní v krátkosti pojednáme o extrinsické motivaci, která podle pojetí, ze kterého vycházíme v našem výzkumu, do značné míry souvisí s vývojem výkonových potřeb dítěte.

Fontana (1997) popisuje dělení motivace na intrinsickou a extrinsickou, přičemž motivace extrinsická by se dala považovat za synonymum k termínu vnější motivace. Extrinsické druhy motivace v kontextu školy obvykle zahrnují známkování, sdělení rodičům, testy, zkoušení a samozřejmě pochvalu. Úspěšnost v této oblasti pomáhá budovat prestiž dětí ve vlastních očích, i v očích učitelů, spolužáků a rodičů, a tím napomáhá rozvoji tzv. výkonové motivace. Děti zjišťují, že úspěch přináší odměny, a vytvářejí si aspirace, o jejichž uskutečnění musí usilovat ještě cílevědoměji. Extrinsická motivace ve škole však vyžaduje řadu důležitých ohledů:

- Nebezpečí selhávání – Některé děti zakoušejí pouze selhání. To vede buď ke sníženému sebevědomí, nebo k odmítnutí školy, kterou dítě považuje za nudnou, hloupou a zbytečnou (Často se můžeme setkat s obranným postojem, kdy dítě tvrdí, že by to zvládlo, ale nestojí mu to za to.). Učitel může v této oblasti učinit mnoho, může poskytovat příležitosti k úspěchu. Zpravidla je třeba nejprve poskytovat takové příležitosti, které

vyžadují nízký výkon. Zážitkem úspěchu si dítě postupně buduje novou představu o sobě a může být povzbuzováno, aby si vybíralo postupně složitější a složitější úkoly.

- Nebezpečí příliš dlouhé přestávky mezi výkonem a seznámením s výsledky – Motivace se může ztrácet také dlouhým čekáním na výsledky své práce. Model operantního podmiňování ukazuje, že čím je delší přestávka mezi výkonem a seznámením s výsledky, tím méně účinné je učení a tím větší je pravděpodobnost, že děti ztratí zájem o úkol a o to, jak jej zvládnou.

- Nebezpečí příliš intenzivní soutěživosti mezi dětmi – Soutěž mezi dětmi bývá užitečným motivátorem, je-li však příliš intenzivní, může vést k nedobrym zážitkům a ke škodlivým účinkům prožívaného selhání. Vhodnější proto bývá, soutěží-li dítě se sebou samotným a postupně zlepšuje svůj výkon. Také prostředí, kde má dítě šanci spolupracovat je v mnohém přínosnější. Dítě přijímá skupinové cíle a s ostatními na nich pracuje.

- Nebezpečí příliš silného tlaku extrinsické motivace – děti se pak uchylují ke strategiím jako podvádění, chození za školu nebo předstírání nemoci, aby se vyhnuly následkům selhání.

- Nebezpečí pochvaly – chvála je pro děti vysoce odměňujícím zážitkem a pomáhá vytvářet vřelé a produktivní vztahy mezi učitelem a třídou. Zároveň však chvála může děti přespříliš usměrňovat, zvláště, je-li vždy poskytována za něco přímo pozorovatelného. Užívá-li se jí takto, může vést děti k tomu, aby opustily své ostatní nápady a prostě se soustředily pouze na to, za čeho učitel chválí. Učitelé by neměli děti chválit jen za aktuální výkon, ale především by pomocí chvály měli povzbuzovat k dalšímu rozvíjení činnosti, tvořivosti a propracovanosti.

6 Sebepojetí

Sebepojetí (self-concept) je neoddelitelnou částí Já, proto se zpočátku budeme věnovat aspektům Jáství, čili sebesystému, později se dostaneme k vlastnímu pojmu sebepojetí.

6.1 Jáství

Především v kognitivní sociální psychologii se v současnosti používá pro termín Jáství (tedy souhrnné označení všech aspektů obsahu sebereflexe) termínu sebesystém (self-system). Sebesystémem, vědomím sebe sama či zážitkem vlastního Já se odborníci zabývají od nepaměti a v posledních desetiletích zájem stále roste. Jáství je společným tématem sociální psychologie, psychologie osobnosti a především kognitivní sociální

psychologii (Brewer, 1991, Pervin, 1993). Časem vzniklo mnoho konstruktů, které se na reflexi vlastního Já dívají z různých úhlů pohledu.

Vědomí se vztahuje dvojím způsobem, a to jednak ke svému podmětu (čí vědomí) a jednak ke svému předmětu (vědomí čeho), přičemž oba tyto konstrukty se setkávají v prožitkové struktuře Jáství (Balcar, 1991). Já vystupuje jako činitel (vnímající, hodnotící, rozhodující) a zároveň je také obrazem sebe (vnímané, hodnocené, zdokonalované). Macek (1997) v této souvislosti hovoří o dualitě sebereflexe. Rozlišuje zde podmětné Já (Já je činitelem) a předmětné Já (Já jako předmět vlastního poznávání). Základy tohoto rozlišení pocházejí od W. Jamese (1890, in Blatný, 2003).

Z výše uvedeného nám vyplývá definování dvou základních komponent sebesystému - sebepojem a sebeobraz. Nalezení hranic mezi těmito dvěma pojmy je dobře možné na rovině teoretické, horší je toho dosáhnout na úrovni metodické a prakticky diagnostické. Sebeobraz bývá definován jako snímek Já v konkrétním sociálním kontextu. S různými situacemi se mohou spojovat dílčí sebeobrazy, které nemusí hlouběji ovlivnit ustálený sebepojem. Sebepojem je konstruktem, u něhož je zdůrazněna kognitivní struktura, která je tvořena z verbálně nebo sémanticky zakódovaných generalizací, do kterých se integrují nové údaje a pravděpodobně také pro subjekt specificky důležité behaviorální vzorky (Papica, 1985).

6.2 Vymezení pojmu sebepojetí

Na úvod kapitoly týkající se sebepojetí uvádím několik definic tohoto pojmu.

Hartlovi definují sebepojetí jako představu o sobě, jde o to, jak jedinec vidí sám sebe, na rozdíl od sebeúcty je zdůrazněna poznávací složka, má hodnotící a popisnou dimenzi, jeho součástí je sebedůvěra.

Sebedůvěru pak popisují jako kladný postoj k sobě samému, svým možnostem a výkonnosti (Hartl, P., Hartlová, H., 2000).

„Sebepojetí (Self-concept) je definováno jako vidění nebo mentální reprezentace sebe“. Jiná vyjádření jsou také běžná, např. „vnímané Já (perceived self)“ nebo „sebeobraz (self-image)“ (Van der Wurff, 1990, s. 33).

„Sebepojem je složitým konstruktem implikujícím kognitivní strukturu, ač ne výlučně, pozůstávající z verbálně nebo sémanticky zakódovaných generalizací, do nichž se integrují nové údaje a snad také pro subjekt specificky důležité behaviorální vzorky. Tato zevšeobecnění zahrnují vlastnosti, schopnosti, vědomosti, hodnoty, postoje a sociální role, všechno, čím se subjekt definuje a zhodnocuje. Jsou to především ty charakteristiky, které

považujeme za sebefilující, a na nich závisí, jak bude s jakoukoli personální informací naloženo“ (Papica, 1985, s. 19).

Psychologie studuje sebepojetí ze tří hledisek, která spojuje, úzce souvisejí:

1. z hlediska procesu formování sebepojetí,
2. z hlediska sebepojetí jako produktu procesu sebeuvědomění člověka,
3. z hlediska funkcí sebepojetí v psychické regulaci chování.

V rámci studia formování sebepojetí je pozornost věnována výzkumu obecných principů a faktorů utváření sebepojetí, vytváření vlastní identity a k tomu potřebné řešení problému definování vlastního já.

Z hlediska sebepojetí jako produktu procesu sebeuvědomění člověka se vědci zabývají studiem znaků sebepojetí jako psychické struktury (Blatný, M., Plháková, A., 2003).

Naše sebepojetí je určeno množstvím znalostí, které máme o sobě samých. Sebepojetí se vytváří v procesu socializace, v procesu, kdy se střetáváme se sociálním prostředím. Obsah sebepojetí je u každého jiný právě proto, že je daný sociální zkušeností jedince. Přesto můžeme na obecné úrovni vysledovat určité společné znaky. Z vývojového hlediska je obsah sebepojetí charakterizován postupným narůstáním informací o sobě a to především dvěma způsoby: na základě zpětných informací z prostředí a na základě vlastního úsudku v průběhu pozorování vlastní činnosti.

Z hlediska obsahu sebepojetí je důležitý tzv. princip význačnosti. Jednotlivé obsahy sebepojetí se vytvářejí kolem význačných aspektů já, které člověka v určitém smyslu odlišují od okolí nebo jsou pro něho důležité na základě osobních přesvědčení nebo také na základě očekávání ze strany okolí (Blatný, M., Plháková, A., 2003).

6.3 Funkce, složky a aspekty sebepojetí

Sebepojetí reflektuje vlastní činné Já, funguje v duševním životě člověka jako nástroj orientace a stabilizátor činnosti (Balcar, 1983). Říčan (1972) pojednává o významu „osobní mapy světa“, obrazu, o jeho prvcích, prostorových, časových, příčinných, společenských a citových vztazích, které si lidé v průběhu života vytvářejí a podle kterých řídí své očekávání a chování. Jak uvádí také Papica (1985), sebepojetí je základním faktorem psychické regulace chování. Chování však neovlivňuje přímo, ale skrze svoje složky, kterými jsou ideální Já, sebeúcta, sebehodnocení, vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy) apod. S uvedenými složkami sebepojetí souvisí s afektivním aspektem Já, s vztahem k sobě samému. Podle některých autorů můžeme o sebepojetí uvažovat jako o

postoji k sobě. Stejně jako postoj tedy můžeme sebepojetí charakterizovat třemi aspekty - kognitivním, afektivním a konativním.

Sebehodnocení je afektivním aspektem sebepojetí, můžeme ho definovat jako mentální reprezentaci emočního vztahu k sobě, neboli představu sebe z hlediska vlastní kompetence, ať už v jakékoli oblasti – sociální, morální nebo výkonové.

6.4 Sebeznehodnocující a aktivizující sebepojetí

Sebepojetí je dispozičním rysem, který se utváří a částečně také funguje na základě hodnocení okolím. Někteří rodiče i učitelé se při sledování a hodnocení dětí soustředí převážně na chyby, selhání a nedostatky. A to v některých oblastech činnosti dítěte nebo ve všech oblastech. Jestliže okolí posuzuje a hodnotí dítě jako horší než druhé děti, neschopné, méněcenné, nenapravitelné apod., „naučí“ je sebeznehodnocujícímu pojetí sebe sama. Takto mohou děti např. získat dojem, že jsou špatnými čtenáři, počtáři, nebo že neumějí kreslit, že se nedokážou ovládat, jsou nepořádné, že se nemohou někomu rovnat, kdyby cokoli dělaly apod.

To někdy bývá důsledkem skutečně snížených schopností, snížené sebehodnocení pak může odrážet omezené schopnosti. Dítě např. špatně počítá, proto má neúspěchy, a to v něm navozuje snížené sebehodnocení.

Často se ale také vyskytují případy, kdy rodiče či učitelé z netrpělivosti, předrážděnosti, náchylnosti propadnout skepsi a zlobě apod. navodí v dítěti snížené sebehodnocení, které je zpětně primární příčinou snížení úrovně psychické výkonnosti nebo zhoršení jiných znaků osobnosti. Snížené sebehodnocení totiž tlumí aktivitu (Helus, 1982).

Označení, která dětem dávají, rodiče mohou buď korespondovat s označeními od učitelů, nebo být s nimi v konfliktu. V prvním případě dochází následně ke zpevnění negativního označení, potenciálně nebezpečný je však také případ druhý. Děti, kterým se podává jeden obraz o nich samotných doma a zcela jiný obraz ve škole, si nebudou jisté, jaké doopravdy jsou. Oběma skupinám dětí jsou odpírány příležitosti nezbytné k rozvíjení kladného a soudržného sebepojetí (Fontana, 1997).

Na základě negativního hodnocení okolím, se dítě následně vyhýbá činnostem spojovaných s neschopností, či méněcenností dítěti připisovaných. Takto se dítě dostává do jakéhosi bludného kruhu, kdy negativní hodnocení vyvolává zhoršený výkon a averzi k činnosti a to opět vyvolá další negativní hodnocení. „Dochází k bludnému kruhu, kdy se

upevňuje vztah mezi negativním rozvojově útlumovým rysem osobnosti a zhoršeným výkonem, kdy jedno posiluje druhé a naopak (Helus, 1982, s. 156).“

Podle zjištění výzkumů, učitel, který věří žákovi, že zvládne dané učivo, ho tímto pozitivním očekáváním podněcuje k vyšším výkonům.

„Zkoumání efektů, jež mají učitelé na učení svých žáků, ukázalo, že výrazného zlepšení výkonu dosahují žáci těch učitelů, kteří za jejich výkon přijímají odpovědnost. Tito učitelé věří, že mohou své žáky úspěšně vyučovat, že oni jako učitelé jsou za to odpovědni a že jejich žáci jsou schopni učivo zvládnout (Mezinárodní akademie vzdělávání, 2005).“

Očekávání učitelů by měla být zároveň realistická. Očekávání učitelů ovlivňují obvykle jak to, o jaké výsledky se učitelé při práci s dětmi pokoušejí, tak to, co sami žáci od sebe očekávají. Učitelé by měli vytvářet očekávání tak kladná, jak to jen lze, a měli by je dávat žákům najevo.

Aby očekávání týkající se jednotlivých žáků odpovídala současné situaci, je třeba podrobně sledovat jejich pokroky a zdůrazňovat více aktuální úroveň výkonu než minulé výsledky (Helus, 1982).

Teorie vzniku a fungování sebeznehodnocujícího sebepojetí:

1. teorie atribucí – jedná se o teorii připisování příčin jednání, výkonů a vlastností referenčními osobami danému jedinci. Dítě si připisované vlastnosti postupem času začne přebírat jako skutečné, jako vlastnosti, které ho vskutku charakterizují. „Dojde k přechodu od vnější atribuce vlastnosti druhými osobami k autoatribuci, kdy si už jedinec navyká připisovat si tuto vlastnost sám. Atribuce a autoatribuce vlastností, které dítě (žáka) znevýhodňují, činí neschopným, méněcenným v konkurenci ostatních dětí apod. navozují prožitek sebe jako nekompetentního v dané činnosti. A to demoralizuje, deaktivizuje (Helus, 1982, s. 156),“
2. teorie balance tvrdí, že naše vlastnosti, postoje a jednání mají tendenci zůstávat soudržné. Navozené mínění o sobě a s ním spojený postoj k vlastní osobě indukují i naše projevy v určitých situacích. Jedná-li se tedy o postoj k vlastní osobě ve smyslu „jsem neschopen“, „nestačím na to“, pak indukovaným projevem bude projev neschopnosti. Vnímá-li žák sám sebe jako chytrého, pak s největší pravděpodobností bude usilovat o výrazněji lepší výkon, než žák, který vnímá sebe sama jako neschopného břídila,
3. teorie sebepotvrzující předpovědi – o této teorii podrobně pojednává R. Rosenthal. Veskrze říká, že každý z nás, vstupujeme-li do nové situace, má nějaké očekávání,

představu o budoucím průběhu, o svém úspěchu, či neúspěchu. Tato předpověď, hypotéza více méně orientuje naše chování tak, že tím dává vyšší pravděpodobnost, než by odpovídalo náhodě, že věci dopadnou, jak bylo předpokládáno. Počítáme-li, že v dané situaci neuspějeme, s vyšší pravděpodobností než jedinec, který počítá s úspěchem, opravdu selžeme. Bude nás totiž s vyšší pravděpodobností neurotizovat úzkost a obavy z nepříjemných důsledků (Helus, 1982).

Učitelé by měli při poskytování zpětné vazby žákům více zdůrazňovat průběžná zlepšení ve vztahu k předchozí žakové úrovni a méně porovnávat žáka s ostatními dětmi nebo požadavky standardů. Hodnocení se nemá omezit jen na relativní úspěšnost, ale učitel při něm má zjišťovat obtíže v učení a podle toho poskytovat zpětnou vazbu (Mezinárodní akademie vzdělávání, 2005).

6.5 Potřeba kladného přijetí a teorie Carla Rogerse

Rogers se ve své rozsáhlé fenomenologické teorii, mj. věnuje pojmu organismus, kterým označuje celého člověka, včetně jeho základních vrozených potřeb, jako jsou potřeby přežití (potrava, úkryt, sex...), jeho emoce a city a sociální potřeby, ze kterých jako nejdůležitější Rogers vidí právě potřebu kladného přijetí. Děti se rodí se základní potřebou kladného přijetí (přijímání a schvalování) druhými, která je hlavní socializační silou za jejich chováním. Tato potřeba děti vede k poslušnosti rodičům a učitelům, protože bez kladného přijetí druhými lidmi si děti nemohou vytvořit kladné přijetí vůči sobě samým.

Pokud jsou potřeby jedince naplňovány, pak se u něj vytváří „já“, které je s organismem v souladu. V opačném případě dochází k jisté míře nesouladu. Na jedné straně má organismus silnou touhu po kladném přijetí, zatímco na druhé straně je „já“ přesvědčováno, že není tohoto přijetí hodno. Tento nesoulad vede k vnitřnímu konfliktu, k citům sebeodmítání, odcizení, z nichž mnoho se zaměří navenek v podobě nepřátelství vůči okolí. Podle Rogerse nesoulad mezi „já“ a organismem vede ke vzniku duševního onemocnění.

Dále Rogers mluví o ideálním „já“, které vyjadřuje to, jakými bychom chtěli být. Objeví-li se nesoulad, projevující se velkou propastí nebo skutečným konfliktem mezi „já“ a ideálním „já“, dochází k nevyváženosti a rozpadu. Avšak stálý soulad mezi „já“, ideálním „já“ a organismem není možný. Z toho Rogers usuzuje na to, že každý z nás se

nachází na určitém stupni nesouladu. Hlavním úkolem vzdělávání by měla být snaha naučit děti vyrovnat se s tímto faktem (Fontana, 1997).

6.6 Sebevědomí

S Rogersovým kladným sebepojetím úzce souvisí termín „sebevědomí“ se týká hodnoty, již si přisuzujeme. Jedním z nejzávažnějších činitelů ovlivňujících vznik duševního onemocnění je neschopnost některých lidí vážít si sebe sama způsobem odpovídajícím jejich skutečné hodnotě.

Tyto pocity nedostatečnosti se projevují v době, kdy děti zahajují II. stupeň základní školy. Coopersmith (in Fontana, 1997) prováděl výzkum, při kterém zkoumanou skupinu 10 chlapců rozdělil do tří skupin s „ vysokým“, „ nízkým“ a s „ středním“ sebevědomím. Ve všech skupinách byli chlapci ze středních vrstev, lišili se pouze v přijetí vlastní rodinou. Chlapci s vysokým sebevědomím pocházeli z rodin, kde byli považováni za významné, zajímavé osoby a kde byli respektováni jejich názory a stanoviska, doma zakoušeli kladné přijetí.

Vysoká nebo nízká úroveň sebevědomí u chlapců z výzkumu souvisela s chováním rodičů. Nepochybným činitelem utváření nízkého sebevědomí je autoritářský styl rodičovské výchovy, zatímco vřelost ve vztahu rodič - dítě a bezpečné připoutání v prvních letech života souvisí s vysokým sebevědomím. Zvýšené sebevědomí mívají dívky, jejichž matky mají zaměstnání mimo domov (Fontana, 1997).

6.7 George Kelly a sebepojetí

Kelly (in Fontana, 1997) soudí, že lidé jsou od narození zvědavými tvory. Každý z nás je v dětství takovým malým vědcem a experimentátorem, dítě zkoumá své okolí a snaží se mu porozumět, také se tak snaží porozumět sama sobě. Lidé vytvářejí hypotézy o skutečnosti, předvídají budoucnost, vytvářejí si strategie a postupy. Vytváříme si určité jednotky významu, ty Kelly nazývá osobní konstrukty. O každé oblasti našeho života (včetně nás samotných) máme vytvořené osobní konstrukty. Skrze ně chápeme existenci a také následně vykládáme nové události. Přičemž neexistují lidé, kteří by měli společný nějaký konstrukt.

Z výše uvedeného vyplývá, že konstrukty jednotlivých dětí týkajících se školy a všeho, co s ní souvisí, budou hluboce ovlivňovat jejich pokrok ve vzdělání. Děti si vytvářejí konstrukty všech předmětů, učitelů, vlastních schopností.

Kelly popisuje řadu různých konstruktů. Pro téma sebepojetí jsou především důležité jádrové konstrukty, které se vztahují k „já“ a jsou klíčové pro uchování naší identity

Metoda, která nám poskytuje možnost zkoumat osobní konstrukty, se nazývá konstruktová mřížka. Je založena na stanovení podobností a odlišností mezi jednotlivými lidmi a jednotlivými věcmi, které jedinec vnímá ve svém životě. Tyto mřížky používají psychologové, ale mohou je použít i učitelé, kteří by chtěli zjišťovat, jak děti vnímají sebe a svět.

Kelly říká, že každý z nás prožívá skutečnost po svém a že je to v podstatě výsledek učení. Čím více rozumíme vlastním konstruktům, tím lépe můžeme rozpoznat potřebu žádoucí změny, a tím úspěšněji můžeme tuto změnu uskutečnit. „Já“ je naučený konstrukt jako kterýkoliv jiný a platí pro něj stejné možnosti změny a přestavby v příznivém smyslu. Vnímáme se tak, jak jsme se naučili sami sebe vnímat a je tedy v naší moci se chybné vnímání „odnaučit a nahradit je vnímáním s příznivějším obsahem.

7 Vývoj identity a výkonové potřeby

V této kapitole propojíme výše probíraná témata a budeme se zabývat tím, jak spolu sebepojetí a výkonová motivace souvisejí. Začneme vnikem výkonových potřeb a jeho souvislostí s rozvojem identity jedince v jednotlivých vývojových obdobích. Uvedeme souvislosti s výchovou k samostatnosti.

7.1 Vznik výkonových potřeb jako součást identity

Během vývoje člověka vznikají mnohé potřeby související s rozvojem jedince Já. Mezi tyto potřeby lze zahrnout i potřeby výkonové (Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I., 1984).

Přesně určit, kdy se začíná rozvíjet samostatná identita dítěte, však není zcela možné. S jistotou můžeme říci, že základ této specifické osobnostní dimenze je tvořen již zkušenostmi z raného dětství (a možná i z prenatálního období) (Vágnerová, 2000).

Vaněk, M., Hošek, V. a Man, F. (1982) vycházejí v tomto tématu z Heckhausena, který definuje výkonový motiv jako systém, který se sám posiluje. Výkonově motivované chování popisuje jako rozpor se závaznými normami kvality, podle kterých je hodnocen vlastní produkt jednání.

Pokud jedinec danou situaci zvládne, reaguje hrdostí, pokud ne, dostává se pocitu studu. Tyto emoce a předcházející činnost dítěte ovlivňuje vznik výkonově motivovaného chování.

Aby se výkonově motivované chování mohlo rozvinout, je nutné splnění několika předpokladů. Dítě musí umět aktivně působit na okolí a měnit předměty nebo vztahy mezi nimi. Musí být schopné od sebe odlišit okolí. Musí zvládat uplatňovat výsledky svého jednání a rozlišovat vnitřní příčiny od příčin, které jsou mimo ně. Musí chápat rozdíly mezi výsledky jednání, být schopné srovnat se s druhými. Svou představu o vlastní schopnosti a kompetenci musí být schopné spojit s pozorovanými stupni kvality.

Nyní se zaměříme na to, jak se výkonové potřeby rozvíjejí během jednotlivých vývojových stádií.

V kojeneckém věku si dítě začíná uvědomovat sebe sama, a to především skrze své tělo, aktivity a kompetence, které začíná vnímat odlišně od projevů vycházejících z okolí.

Dítě v tomto období chápe efekt vlastního jednání, získává zkušenosti s tím, že jeho jednání způsobuje určitou změnu, a tak má možnost zacílit svou aktivitu žádoucím směrem. Dále dochází k pozvolné decentraci v pochopení kauzality – změny v okolí mohou mít různou příčinu.

Reakce lidí, s kterými se dítě dostává do kontaktu, přispívají ke zpřesnění vytvářejícího se sebepojetí ve smyslu potvrzení, že dítě je samostatnou bytostí (jméno dítěte, pojmenovávání částí jeho těla, oblečení, projevů chování, hodnocení dítěte a projevů jeho chování (Vágnerová, 2000).

Batolecí věk je charakteristický osvojováním chůze a řeči. Dítě se učí ovládat vlastní tělo (vyměšování, rozvoj veškeré pohybové aktivity), přičemž tato schopnost je jednou z forem autoregulace vlastního jednání.

Kolem 3. roku života se objevuje potřeba autonomie. E. Erikson (1963) v rámci svých „osmi věků člověka“ popisuje osm vývojových fází, z nichž každá je definována konfliktem dvou tendencí (pozitivní a negativní). Další rozvoj závisí na vyřešení daného vývojového konfliktu. Ve věku 1-3 let se dítě nachází v druhé fázi, nazvané fáze autonomie proti studu a pochybám. Dítě se pokouší o samostatnost, situace se snaží řešit po svém, což souvisí s vzrůstajícím vědomím vlastních kompetencí. Pokud by dítěti nebylo umožněno tuto fázi zdárně zvládnout, vyvinula by se u něj negativní tendence, tedy stud a pochyby.

Typický je pro batolecí období negativismus (tzv. primární vůle), který dítěti pomáhá vymezit novou pozici ve světě. Významným motivem je potřeba dítěte vtisknout

světu stopu své aktivity, tedy svého Já, dítě si tak potvrzuje hodnotu vlastní osobnosti, disponující novými kompetencemi.

Význam potřeby autonomie stoupá především ve škole. Dítě je učitelem kontrolováno a vedeno, zároveň však potřebuje určitou míru samostatnosti. Pokud je veškeré dění ve škole určováno autoritou a dítě nemá právo v ničem rozhodovat, žák se zpravidla stává pasivnější nebo si ke škole vybuduje odpor (Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I., 1984).

Kolem 3 let se poprvé vyskytuje výkonově motivované chování, poté se začínají rozvíjet interindividuální rozdíly v aspirační úrovni a v ovládnutí výkonově tematických konfliktů. Ve věku 4,5 let se detailněji strukturuje motivační systém.

Předškolní období E. Erikson (1963) označuje jako věk iniciativy. Hlavní potřebou se pro dítě stává aktivita, která je účelná. Kvůli účelnosti je třeba, aby byla regulována, k čemuž slouží nové regulační kompetence dítěte. Aktivita v tomto věku tedy už mívá nějaký cíl. Dítě se věnuje těm činnostem, které jsou kladně hodnoceny a které slouží k jeho prosazení, chce ukázat, že něco umí, něčemu rozumí. Pocit úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu a sebejistotu.

Způsob uspokojování této potřeby se stává trvalejším rysem osobnosti a stává se základem strategie spojené s určitými hodnotami. Později, pokud dítěti není umožněno tuto potřebu naplnit ve škole, často dítě svou aktivitu z velké části zaměří na mimoškolní aktivity – kamkoliv, kde může zažít „Jsem někým, kdo něco umí a zná.“ (Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I., 1984).

7.2 Rozvoj výkonových potřeb v období školního věku

U dětí školního věku postupně vzrůstá potřeba ověřit si vlastní možnosti a schopnosti. Pokud je dítě úspěšné a zvládá nároky okolí, jeho sebedůvěra se posiluje. Pokud však selhává, stává se nejistým a klesá sebedůvěra. Hrozí riziko vzdání se a přijetí pasivní obranné strategie, dítě se nebezpečí selhání začne bránit rezignací nebo útekem z dané situace.

E. Erikson (1963) období školního věku definuje jako fázi pýle a snaživosti, která směřuje k potvrzení vlastních kompetencí.

Úroveň vlastního výkonu má z hlediska časové dimenze různý význam. Má vliv na aspirační úroveň pro aktuální úkoly. Dlouhodobě se stává součástí a základem sebehodnocení.

Dítě si vytváří osobní strategie pro zvládnání překážek a vyrovnávání se s problémy. Tato schopnost se v jiných než školních situacích většinou nerozvíjí v takové míře, z těchto situací je totiž snadnější od problému uniknout.

I v této vývojové fázi platí ohledně přístupu ke školnímu výkonu silný vliv pro dítě významných osob. Vágnerová uvádí, že v tomto období je obecně „rozdílná adaptace na školu výsledkem vzájemného působení individuálních dispozic a sociálních vlivů, jimž je dítě vystaveno. V tomto směru je třeba zdůraznit význam očekávání a požadavků rodičů. Ty budou určovat, zda je žák posuzován jako úspěšný (event. alespoň jako přijatelný), či nikoliv (Vágnerová, 2000, s. 189).“

To, jak je výkon a chování dítěte emocionálně a racionálně rodiči hodnoceno, významným způsobem ovlivňuje sebepojetí dítěte. Prostor pro změnu se postupem času stále zmenšuje, protože dítě hodnocení přijímá jako danost a také se podle toho odpovídajícím způsobem chová. Sebepojetí je stabilní a málo ovlivnitelné okamžitým výsledkem nebo situací (Vágnerová, 2000).

Vaněk, Hošek a Man (1982) uvádějí, že v 10 letech dochází ke stabilizaci vývoje výkonového motivu. Je tedy možné již v tomto věku predikovat výkonovou motivaci a výkonové chování v dospělosti.

J. Kagan a H. A. Moss (in Vaněk, M., Hošek, V., Man, F., 1982) ve svých výzkumech zjistili, že pro jednotlivé úrovně výkonového chování existuje stabilita ve věku od 3 let do dospělosti. Zhruba od 6 let se u dětí začaly objevovat snaha o výkonové uznání a strach z nezdaru. Výkonová motivace měřená TAT má mírnou, ale významnou stabilitu mezi věkem 8-11 a 14-25 let.

Zkušenosti nemají veliký vliv na rozvoj výkonového chování pouze v raném dětství, také školní docházka, další vzdělávání a začátek pracovního procesu velmi významně formují výkonovou motivaci.

Heckhausen a Roelofsen na rozdíl od Vágnerové (2000), která zdůrazňuje především vliv raného dětství, tvrdí, že pozdější vzdělávání a začátek pracovního procesu velmi významně formují výkonovou motivaci. Autoři tvrdí, že existují dva způsoby hodnocení kvality vlastního výkonu v pozdějším věku. Jedinec porovnává svůj výkon s výkonem druhého člověka a s vlastními výkony v minulosti. Nabízí se otázka, zda jeden ze způsobů hodnocení se objevuje dříve než druhý a zda lze stanovit věk typický pro upřednostnění zakotvení jednoho z kvalitativních měřítek.

Z výsledků experimentů, týkajících se změny zakotvení kvalitativního měřítka v určitém věku, vyplývá, že předškolní děti většinou upřednostňují individuálně zakotvené

autonomní kvalitativní měřítko, u školních dětí začíná převažovat srovnávání s ostatními (v 8 a 9 letech dominuje). Postupem času dochází k integraci obou kvalitativních měřítek vlastního výkonu. Vyzrálý a integrovaný výkonový motiv je pak charakterizován volbou mezi autonomním a sociálním měřítkem podle okolností situace. Dále bylo zjištěno, že pro mladší děti jsou výkony starších irelevantní v případě, že mezi danými schopnostmi a věkem existuje souvislost. Schopnosti mladších dětí totiž jsou na zcela jiné úrovni než schopnosti dětí starších. Úroveň schopností jsou stejně jako úsilí, obtížnost úkolu a náhoda základními atributivními znaky, které vysvětlují příčinnou souvislost výsledku jednání – úspěch/neúspěch (Birch, D., Veroff, J., 1966).

Samoposílení a samořízení výkonového chování se objevuje tehdy, když dítě bere při hodnocení výkonu v úvahu vlastní schopnosti a úsilí. Tímto tématem se experimentálně zabývali Weiner a Peter (1973). Svůj výzkum vztáhli na hodnocení vlastního výkonu podle druhých lidí. Autoři zjistili, že 4 – 6leté děti výsledek svého jednání hodnotí z hlediska úspěch/neúspěch, u starších dětí prudce roste význam úsilí (zhruba do věku 7 - 9 let), vývoj pokračuje dále (ne však již tak rychle) do věku 10 - 12 let, poté lehce klesá až do věkového rozmezí 16-18 let.

McClelland a kol. (1953) ve svých výzkumech popsali chování, v němž se lidé s různou úrovní výkonové motivace liší. Jedná se o množství vztahů s okolím, které u jedince podněcují očekávání citového vztahu vázaného na výkon, charakteristiku norem, podle kterých člověk měří své výkony, způsob propojení tohoto kvalitativního standardu a vlastnosti výkonové situace ve smyslu očekávání úspěchu/neúspěchu. Z výše uvedeného McClelland a kol. (1953) zodpovědnost za rozdíly v motivech připisují frekvenci a včasnosti výkonových požadavků, vyšší aspirační úrovně rodičů, množství a síle následků spojených s úspěchem a neúspěchem a věcné podnětnosti prostředí dítěte k možnosti ověření vlastních schopností.

7.3 Výchova k samostatnosti

Při porovnání zemí západních, vyspělých se zeměmi rozvojovými lze spatřovat rozdíl v úrovni tlaku společnosti na podávání výkonu. Tyto vlivy můžeme spatřovat už při výchově dětí, kdy jsou postupně vedeny k samostatnosti. Nároky kladené na děti se však v jednotlivých rodinách různí. Zpravidla prvním člověkem, který na dítě klade požadavky, je matka. V následujícím oddíle se podrobněji zaměříme na způsob, jakým různá úroveň nároků matky ovlivňuje v rámci výchovy k samostatnosti vznik výkonových potřeb dítěte.

Winterbottomová (in Vaněk, M., Hošek, V., Man, F., 1982) výzkumně zjistila, že u lidí, kteří byli od dětství vedeni k samostatnosti, se vyskytuje silnější výkonová motivace. Další výzkumy však tyto výsledky znejistily z hlediska pravděpodobně zkreslených výpovědí matek zkoumaných chlapců – jejich výpovědi se totiž lišily od výpovědí učitelů dětí. Navíc se v rámci výzkumu včasnosti výchovy k samostatnosti jeví jako problémové určit, co znamená „brzy“, „optimálně“ a co „pozdě“.

Tomuto tématu se věnoval Heckhausen (1977). Heckhausen vidí zdroj vývoje různých výkonových potřeb a sebehodnocení v úrovni nároků matky na podání dobrého výkonu.

Příliš časnou výchovu k samostatnosti charakterizoval tím, že nároky na dítě jsou vysoké, a tak nezvládne daný úkol splnit. Prožívá-li dítě opakovaný neúspěch, utváří se u něj pocit vlastní neschopnosti (což se integruje do vytvářejícího se systému sebehodnocení) a také se formuje potřeba vyhnout se neúspěchu, která je součástí výkonové motivace. Přetěžované děti na sebe kladou nerealistické nároky. Následkem toho se před neustálým selháváním brání tak, že si začnou klást cíle nízké. Z hlediska kauzální atribuce takové děti úspěch vysvětlují štěstím nebo nižší náročností úkolu a naopak neúspěch připisují svým nedostatečným schopnostem.

Příliš nízké nároky sice vyvolávají časté prožitky úspěchu, dítě však nemusí vynaložit téměř žádné úsilí k dosažení úspěšného výkonu. Mezi úsilím a prožitkem úspěchu není ze strany dítěte vnímán atribuční vztah. V tomto případě nedochází k rozvoji výkonových potřeb. Až když dítě nastupuje do školy a má možnost srovnání s jinými dětmi, začne vnímat svou nedostatečnost a své neúspěchy začne přičítat nedostatku svých schopností, což vyústí v dispoziční atribuční zvyk, který se stává součástí sebepojetí.

Při kladení optimálních nároků, dítě, vynaloží-li určité úsilí, zažívá úspěch, který vede k rozvoji potřeby úspěšného výkonu. Tyto děti přičítají úspěchy svým schopnostem a pozitivním vlastnostem, neúspěchy nedostatečnému vynaložení úsilí potřebného k úspěšnému zvládnutí úkolu. Lidé s vysokou potřebou úspěšného výkonu na sebe mají realistické nároky, což společně s adekvátním připisováním příčin, vede celkovému pozitivnímu sebehodnocení.

Podmínkami věcného prostředí jako činitele vzniku a vývoje výkonové motivace se zabýval Trudewind (in Vaněk, M., Hošek, V., Man, F., 1982). Ve svém pojetí se shoduje s Leonťjevem (1974, 1978), který definuje motiv jako předmětovou potřebu. Prvotně potřeba neobsahuje žádný předmět, který by mohl potřebu uspokojit. Jedná se o celkový aktivační stav, který vyvolává orientační a explorační činnost směřující k nalezení

předmětu uspokojení. Tímto procesem se potřeba stává předmětnou, stává se motivem. Trudewind třídí vlivy okolního světa do 3 základních oblastí:

1. podněty světa mimo školu: věcné podněty (bydlení, možnosti ke hře, knihy, výtvarné potřeby...), sociální podněty (podpora ze strany rodiny, společně strávené chvíle, kontakty s dalšími lidmi...),
2. výkonový tlak rodičů: přímé výchovné působení rodičů na zvyšování výkonu dítěte,
3. zážitky úspěchu a neúspěchu během dětství – známky, testy rozumových a motorických schopností, zvláštní zkušenosti se sourozenci, kamarády...

Alvaera, Bayan a Martinez (2009) zkoumali vliv vyučovacího stylu učitelů, míru angažovanosti rodičů a míru poskytované autonomie na budoucí výkon dítěte. Autoři předpokládali, že pomocí těchto tří ukazatelů můžeme predikovat výkon dítěte.

Z výzkumů však vyplynulo, že signifikantní vliv na výkon má pouze míra angažovanosti matky. Míru angažovanosti autoři popsali jako míru toho, jak se rodiče zajímají o život dítěte, jak ho znají a jsou v něm aktivní. Výsledky výzkumu však nevyovídají o tom, že by vliv na výkon dítěte měla pouze angažovanost matky. Pouze signifikance je vyšší.

Důvodem je podle autorů pravděpodobně fakt, že matky tráví se svými dětmi mnoho času, věnují se jim od útlého věku, připravují se s nimi do školy apod. Otcové zaopatřují rodinu především finančně a materiálně, s dětmi tedy netráví mnoho času. Výzkum probíhal na Filipínách, kde autoři uvádějí špatnou úroveň veřejného školství, což by vysvětlovalo výsledky výzkumu z hlediska vyučovacího přístupu učitelů.

8 Autoregulace učení

Jedním z cílů této práce je poukázat na potřebu podněcování rozvoje pozitivních výkonových potřeb žáků, které vedou jak ke kvalitativnímu zlepšení výkonu, tak k jeho kvantitativnímu zvýšení. U žáků základních škol však tato potřeba je závislá na syčení ze strany okolí dítěte. Na cestě ke kvalitnějšímu učení je třeba, aby se vnější řízení měnilo na autoregulační učení. Při rozvoji potřeby úspěšného výkonu je ideální, když je zároveň dítěti poskytováno vhodné prostředí pro možný rozvoj vnitřního autoregulačního učení. Žák se tak neorientuje pouze na výsledek výkonu, ale také na proces, vnější motivace se zvnitřňuje a žák si stanovuje hierarchické, specifické a perspektivní cíle.

Pavelková a Škaloudová (2008) se domnívají, že „rozvoj výkonové motivace a její kultivace je podstatnou součástí zralé osobnosti, mající velký dopad na kvalitu učebních procesů, životní aspirace a autoregulační zdatnosti především při realizaci cílů a překonávání překážek“.

V následující části práce se budeme zabývat proměnou vnějšího řízení na vnitřní. Chtěli bychom tím poukázat na možnost, jak pomáhat žákům s již rozvinutou pozitivní výkonovou potřebou dosažení úspěšného výkonu zefektivnit jejich učení.

Dříve než se dostaneme k autoregulaci učení, uvedeme velmi podnětnou autodeterminační teorii E. L. Deciho. Poté se dostaneme k chování kontrolovanému a autonomnímu, autoregulaci obecně a konečně k autoregulaci učení.

8.1 Autodeterminační teorie

Autodeterminační teorie se rozvinula během posledních 30 let z psychologických výzkumů Edwarda L. Deci, Richarda M. Ryana a jejich kolegů z celého světa. Své využití tato teorie nachází v oblasti pedagogiky, zdravotnictví, výchovy, sportu, managementu a v oblasti duševního zdraví.

Autodeterminační teorie je teorií lidské motivace týkající se vývoje a fungování osobnosti v sociálním kontextu. Sleduje v jaké míře je lidské chování volní a sebeurčující.

Autodeterminační teorie je založena na organismicko-dialektické metateorii, která staví na předpokladu, že lidé jsou aktivní bytosti s vrozenými předpoklady k psychickému růstu a rozvoji, usilují o zdokonalování a integraci svých zkušeností do soudržného pojetí sebe sama. Tato přirozená lidská tendence však nefunguje automaticky, k tomu, aby se uplatnila, vyžaduje stálou podporu od okolí. Sociální kontext tak může rozvoji tendence k růstu a aktivitě napomáhat nebo ji brzdit (Deci, E. L., Ryan, R., 2011).

Mareš (v kontextu pedagogické psychologie a autoregulace učení) uvažuje v podobném duchu, „dovednost sledovat sám sebe, motivovat se ke změnám, vyhodnocovat, jak se učím, měnit své způsoby učení, to vše je v žákovi uloženo (podle našeho názoru) v podobě možností – potencialit, které se rozvinou jen tehdy, jsou-li pro to příznivé podmínky. Jsou-li podmínky nepříznivé, může žák pokusem a omylem dospět ke stylům učení, které zdaleka nejsou nejvhodnější, nebo si nechá vnutit postupy, jež mu „nesedí“, anebo – což je patrně nejhorší – přestane přemýšlet, zda a jak by on sám mohl zlepšovat svůj styl učení“ (Čáp, J., Mareš, J., 2007).

Autodeterminační teorie je obecnou teorií motivace a osobnosti. Integruje čtyři menší teorie, kterým je společná organismicko-dialektická meta-teorie a koncept

základních potřeb. Každá z teorií vysvětluje určitý fenomén týkající se motivace. Jedná se o teorii kognitivního hodnocení, která popisuje účinky vlivu sociálního kontextu na vnitřní motivaci. Dále jde o organismickou integrační teorii, která popisuje koncept internalizace chování, které bylo původně motivováno zvnějšku. Další integrovanou teorií je teorie kauzální orientace – ta popisuje individuální osobnostní rozdíly mezi lidmi v otázce vlivu okolí na proces sebeurčení. Poslední teorií je teorie základních potřeb, která vytváří koncept základních potřeb a popisuje jejich vztah k psychickému zdraví a well-being.

V rámci autodeterminační teorie je tedy zdravý vývoj a fungování jedince podmíněno uspokojováním základních psychických potřeb, které jsou vrozené, všeobecné a nezbytné pro zdraví a well-being. Jedná se o psychické potřeby, které jsou vrozenou komponentou každého jedince, neohledě na pohlaví, společnost nebo kulturu. Pokud jsou tyto potřeby stále uspokojovány, pak je jedinec výkonný a zdravý. Pokud tomu tak však není, objeví se známky nemoci a nesprávného fungování (Deci, E. L., Ryan, R., 2011).

8.2 Chování autonomní a kontrolované

Deci dělí motivované chování na dva typy:

- autonomní chování, které je prožívané jako svobodně volené a vyvěrající z já,
- kontrolované chování, které je vyvoláno tlakem interpersonálních a intrapsychických sil a doprovázeno pocitem tlaku.

Jako příklad kontrolovaného chování můžeme uvést studenta, který píše seminární práci, protože se bojí, že kdyby práci nenapsal, v očích učitele by klesnul. Autonomní chování nalézáme u studenta, který úkol vypracuje, protože je přesvědčen o jeho zajímavosti a přínosnosti a proto v činnosti pociťuje dobrovolnost.

Výzkumy ukazují, že autonomní chování je kvalitnější a obsahuje více pozitivních korelátů než chování kontrolované (Deci, 1994).

S touto dvojicí chování je uvedena ve vztah Deciho dřívější koncepce třídění motivů na vnější a vnitřní.

Chování motivované z vnějšku vzniká tehdy, působí-li na jedince síly, které jsou zcela mimo aktivního jedince.

Vnitřně motivované chování vzniká v důsledku interiorizace chování regulovaného zvenčí. Z mechanismů interiorizace jsou v popředí dva – introjekce a integrace. Introjekcí internalizovaná regulace se stává formou vnitřní motivace (aktivity jsou přitom kontrolovány vnějšími silami vůči pravému já). Integrací zvnitřněná vnější regulace je

autonomní formou motivace, která je doprovázena pocitem angažování vlastního já (Deci, E. L., Ryan, R., 2011).

8.3 Autoregulace

Autoregulace, neboli samořízení je - podle Hartla a Hartlové (2000, s. 66) – „řízení vlastního stavu organismu nebo jiného systému zpravidla zaměřené na optimalizaci tohoto stavu“.

Hartl a Hartlová dělí autoregulaci podle toho, zda se vyskytuje obecně u jakéhokoliv biologického systému, nebo specificky u člověka. Autoregulace „ 1. u biologického systému patří k základním schopnostem řízení vlastních procesů koloběhu hmot a energie a přizpůsobování se podmínkám životního prostředí, 2. u člověka autoregulace probíhá na úrovni biologické, psychické i sociální, průběh může být nevědomý, jako při metabolických pochodech, nebo vědomý, jako při psychickém zaměření činnosti, jde o jednu ze základních schopností člověka: řídit své volní jednání a vědomě usilovat o dosažení stanoveného cíle, 3. přijetí spol. norem, které se pak stanou součástí autoregulačního systému jedince (Hartl, Hartlová, 2000, s. 66)“.

Autoregulace se vyvíjí ze dvou zdrojů: primárně vnějších a primárně vnitřních. Východiskem pro pochopení pojmu autoregulace je vztah člověka k sobě samému, vztah, který se vyznačuje kromě sebepoznání také způsobilostí měnit a zdokonalovat sebe sama podle určitého plánu, budovat vlastní osobnost. Pokud se autoregulace vyvíjí primárně z vnitřních zdrojů, pak také můžeme mluvit o osobní autoregulaci (Helus, Z., Pavelková, I., 1992 in Čáp, J., Mareš, J., 2007).

8.4 Autoregulace učení

Při úvahách, jak dojít ke zlepšení učení studentů, se v poslední době hodně řeší, jak by žáci mohli realizovat ty vlohy a schopnosti, které jsou v nich uloženy jako předpoklady, jako možnosti. Nejde tedy pouze o snahu zjistit, jak docílit toho, aby se žáci dokázali naučit větší množství látky, rychleji, kvalitněji a dlouhodobě (Helus, 1982).

Je třeba si uvědomit, že učení se a řízení vlastního učení jsou dva odlišné pojmy. Řízení vlastního učení je onou již zmiňovanou autoregulací učení. „Autoregulace ve škole není nějakou mentální schopností (jako je např. inteligence) nebo učební dovedností (jako je např. zběhlost ve čtení). Je to spíše proces řízení sebe samého, s pomocí něhož žáci transformují své mentální schopnosti do dovedností potřebných pro učení“ (Zimmerman, 1998 in Čáp, J., Mareš, J., 2007).

Výraz autoregulace lze chápat jako označení pro schopnost žáků průběžně sledovat vlastní učení, poznat, kdy dělají chybu a vědět, jak ji opravit. Autoregulace není totéž jako užívání učebních strategií, ale představuje rozvoj specifických strategií, které žákům pomáhají hodnotit své učení, kontrolovat vlastní porozumění a opravovat chyby (Mezinárodní akademie vzdělávání, 2005).

Člověk je v dnešní době vyučován, lidské učení neprobíhá spontánně, ale převážně organizovaně. Někdo zvenčí řídí učení a podmínky učení tak, aby bylo v životě učícího se účinné. Řízení se tedy tak stává determinantou učení. Obecná psychologická teorie učení tento faktor nezavádí a nezapočítává většinou jako proměnnou ve svých experimentálních situacích, ani pedagogická psychologie se tímto tématem soustavně a vědomě nezabývá (Kulič, 1992).

Zároveň učení ve škole vyžaduje, aby žáci dávali pozor, sledovali, snažili se zapamatovat a pochopit, aby si vytyčovali cíle a přebírali odpovědnost za své vlastní učení. Kognitivní činnosti nejsou možné bez aktivního, angažovaného zapojení toho, kdo se má učit. Učitelé musí k aktivitě a zaměření na cíl žákům pomoci tím, že budou využívat jejich přirozenou touhu zkoumat a chápat nové věci a zvládat nové dovednosti. Vytvoření zajímavého a podnětného prostředí, které bude žáky povzbuzovat k aktivnímu zapojení, je náročným úkolem učitele (Mezinárodní akademie vzdělávání, 2005).

Kulič ve svém pojetí a teorii „psychologie řízeného učení“ řízení chápe především jako „činitel facilitace lidského učení a poznávání, jehož smyslem je otevírat stále větší prostor pro přechod subjektu k psychické autoregulaci, podporovat psychický rozvoj jedince... (Kulič, 1992, s.160).“ Vnější řízení učení a další intervenční zásahy by měly být koncipovány tak, aby otevíraly prostor pro žakovu autoregulaci, aby postupně „likvidovaly samy sebe“.

Učení je celostním systémem, s prvky předně znalostními, operačními, mimokognitivními, za účasti celé osobnosti. Platí, že informace může být přenesena, ale znalost musí být indukována. Kulič zmiňuje kognitivně činnostní ráz učení – výstup učení není nikdy jen pouhou replikací vzorové odpovědi, ani jen změnou pravděpodobnosti, ale něčím, co je zabudováno do celé psychiky. Vědění, umění se musí stát osobním (Kulič, 1992).

Prvním předpokladem autoregulace učení je uvědomění si, že se jedná o pouhou možnost, potencialitu, která vyžaduje vnější podporu. Bez vnějších podnětů se jen těžko rozvíjí.

Dále je třeba, aby škola poskytovala žákům informace potřebné k tomu, aby se naučili, jak se správně učit.

Vnější řízení učení je třeba uzpůsobit tak, aby umožňovalo rozvíjení autoregulace žáků, aby postupně „likvidovalo samo sebe“ (Kulič, 1992 in Čáp, J., Mareš, J., 2007).

V období puberty žáci získávají lepší schopnost učit se a řídit své učení, vybírají si vhodné metakognitivní strategie podle toho, jak je třeba a jak se mění učební situace.

Žák zdokonaluje svou schopnost motivovat při učení sám sebe, dále řídit své emoce, posilovat ty, které usnadňují učení a pomáhají mu překonávat obtíže, dokáže si vybírat optimální prostředí pro své učení, vhodně si podmínky pro učení strukturoval, a pokud mu nevyhovují, aby je aktivně měnil.

Rozvoj autoregulace není možný bez souběžného rozvoje žákova „já“, tedy rozvoje sebemonitorování, sebekontroly, sebehodnocení, reagování na svou vlastní činnost, vnímané osobní zdatnosti, sebepojetí atd..

Je nutné respektovat jedinečnost každého žáka, není vhodné snažit se změnit ho z vnějšku, pouze poskytnutí prostoru pro změnu sebe samého.

Autoregulace není záležitostí výlučně individuální, může vznikat ve skupině, ve spolupráci s dalšími – např. pomocí partnerského, vrstevnického učení, skupinového vyučování, párového učení nebo kooperativního vyučování.

Autoregulace se vytváří postupně, jedná se o aktivní proces, nelze ho pouze pasivně přijmout, či předat v konečné podobě. Autoregulace vyžaduje praktický nácvik, účinnou zpětnou vazbu, dostatek času a vynaloženého úsilí žáka.

Řízení žákova učení a jeho autoregulace by měly být v souladu. Pokud tomu tak není, autoregulace se bude vyvíjet obtížněji nebo se dokonce úplně její vývoj zastaví (Čáp, J., Mareš, J., 2007).

Vhodnými činnostmi pro rozvoj autoregulace dále jsou:

- plánování toho, jak žáci budou řešit úlohy a problémy, jak budou provádět pokusy nebo studovat knihy,
- hodnocení výroků, argumentů, způsobů řešení úkolů, a to jak těch, které pocházejí od spolužáků nebo jiných lidí, tak i vlastních,
- kontrola vlastního porozumění prostřednictvím otázek zjišťujících pochopení (Proč dělám to, co dělám? Dělám to dobře? Co ještě zbývá udělat?),
- realistické hodnocení sebe jako žáka (Dobře čtu, ale potřebuji se ještě zlepšit v matematice.),
- stanovování vlastních učebních cílů,

- učení se, co jsou nejučinnější strategie a kdy je vhodné je použít
(Mezinárodní akademie vzdělávání, 2005).

9 Výzkumy z oblasti výkonové motivace a sebepojetí

V závěru teoretické části naší práce bychom rádi uvedli několik výzkumů, které mají podobné cíle těm našim, k jejich realizaci byly však použity jiné výzkumné metody.

Awan, Naz, Noureen (2011) ve své práci *A Study of Relationship between Achievement Motivation, Self Concept and Achievement in English and Mathematics at Secondary Level* prokázaly souvislost mezi výkonovou motivací, sebepojetím a výkonem. Použili *Academic Self-Description Questionnaire II (ASDQ II)* (Marsh, 1990) pro zjištění sebepojetí v předmětech angličtiny a matematiky, *General Achievement Goal Orientation Scale (GAGOS)* (McInerney, 1997) na měření tří typů výkonových cílů – perforační, sociální a cíl perfektního výkonu.

Barker, McInerney a Dowson (2003) použili stejné metody měření, svůj výzkum však prováděli longitudinálně a zjišťovali, zda jsou ve výsledcích signifikantní rozdíly mezi dívkami a chlapci. Autoři potvrdili souvislost mezi výkonovými cíli a sebepojetím, přičemž nebyl rozdíl mezi chlapci a dívkami.

Na české půdě se výkonu a výkonovým potřebám dlouhodobě věnuje především Man, Hrabal a Pavelková, jejichž výzkumy nás rovněž inspirovaly k naší práci.

Pavelková a Frencl (1997) provedli v letech 1987 – 1991 longitudinální výzkum mapující motivační pohnutky žáků k učení (957 žáků) na II. stupni základních škol a v prvním ročníku středních škol. Motivační preferenční dotazník ukázal, že žáci ve všech měřeních preferují statisticky signifikantně na prvním místě "dobrý pocit z dobrého výkonu". Slabší pohnutkou k učení se ukázala "obava z neúspěchu".

Pavelková (2002) provedla výzkum, který byl zaměřen na zmapování žákovských motivů k učení a na učitelskou percepci těchto žákovských pohnutek.

Z výzkumu vyplývá, že u žáků se vyskytuje různá motivace k učení. Tyto pohnutky se vyskytují v různé míře a v různě vhodných či nevhodných konstelacích ve vztahu ke školnímu výkonu.

Nejčastější zastoupení tvořila instrumentální motivace (učení je prostředkem ke vzdálenějšímu cíli - například úspěšně složit přijímací zkoušky na vysokou školu) a výkonově rozvojová motivace. Názor žáků na tyto motivace byl velmi homogenní. U výkonové a seberozvojové motivace šlo hlavně o radost z dobrých výsledků, dobrý pocit z naučené látky, snahu překonat sebe sama a získání kompetencí. Obavy jako motivační

pohnutky (potřeba vyhnoutí se neúspěchu) žáci u sebe vnímali jen zřídka. Žáci se však v těchto výpovědích velice lišili.

Ukázalo se, že učitelé se na žákovskou motivaci koukají jinak a méně diferencovaně. Žáci mnohem více u sebe předpokládali výkonovou motivaci, než ji u nich předpokládali jejich učitelé. A naopak žákovské obavy z neúspěchu mnohem silněji viděli učitelé než žáci samotní. Poznávací, výkonové a hlavně instrumentální motivaci připisují větší významnost pro efektivitu učení žáci než učitelé.

V roce 2008 byl proveden další výzkum, který měl za cíl popsat výkonové potřeby žáků druhého stupně základních škol, a to z pohledu žáků i učitelů. Výzkum potvrdil, že se u žáků objevují obě potřeby – dosažení úspěchu i vyhnoutí se neúspěchu. Je zajímavé, že v tomto výzkumu vyšší potřebu úspěšného výkonu u sebe více neviděli pouze žáci, ale i jejich učitelé. Nicméně rozdíl tu byl. Zatímco žáci se posuzovali z hlediska přítomnosti výkonových potřeb tak, že jedna potřeba druhou neimplikovala, byly tedy na sobě nezávislé, učitelé mnohem častěji u žáků buď vnímali obě potřeby, nebo žádnou (Pavelková, Škaloudová, 2008).

10 Výzkumná část

Ve výzkumné části práce se budeme zabývat podrobným rozбором našeho výzkumu. Uvedeme zvolené cíle a hypotézy, popíšeme soubor a metody získávání dat, jejich vyhodnocování a výsledky.

10.1 Cíle výzkumu a hypotézy

Naším výzkumným cílem bylo zmapování výkonových potřeb a sebepojetí školní úspěšnosti žáků 6. tříd ZŠ a zjištění souvislostí mezi výkonovým zaměřením žáků a jejich sebepojetím školní úspěšnosti.

Navazujeme na výsledky našeho výzkumu provedeného v rámci postupové práce (Jelínková, 2009), kde jsme se zabývali souvislostmi jednotlivých druhů motivace a sebepojetí školní úspěšnosti. Výkonová motivace se vyskytovala v poměru k ostatním druhům motivace nejvíce, což nás vedlo k závěru, že výkonová motivace je podstatnou složkou celkové motivace většiny žáků 4. a 5. tříd. Předpokládaná souvislost mezi sebepojetím školní úspěšnosti a vnější a vnitřní motivací se potvrdila, u výkonové motivace se souvislost však neprokázala. Zdálo se ale, že lze nalézt souvislost mezi jednotlivými otázkami zjišťující výkonovou motivaci a sebepojetí školní úspěšnosti. To nás vedlo k vytvoření hypotéz v této práci, které se týkají souvislosti jednotlivých výkonových potřeb a sebepojetí školní úspěšnosti.

V naší práci jsme se podobně jako autoři dotazníku Školní výkonová motivace (Hrabal, Pavelková, 2011) nechali v teoretických východiscích inspirovat teorií Atkinsona (1966, 1974) a Heckhausena (1968, 1991). Zmíněný dotazník jsme použili v našem výzkumu. Dále jsme vycházeli z poznatků vývojové psychologie - krátce lze souvislost mezi výkonovou motivací a sebepojetím ilustrovat citací publikace M. Vágnerové: „Úroveň vlastního výkonu, vedoucí k prožitku úspěchu nebo neúspěchu může mít z hlediska časové dimenze různý význam. Aktuálně ovlivňuje aspirační úroveň pro nejbližší úkoly. Z hlediska dlouhodobé perspektivy se stává základem sebehodnocení, tedy součástí osobní identity. V této formě ovlivňuje budoucí vztah k výkonu obecně, spoluvytváří základní strategie a modifikuje potřebu seberealizace snad po celý život (pokud by nedošlo k výraznější korekci novými zkušenostmi nebo uspokojení v jiné oblasti) (Vágnerová, 2000, s. 166).“

Naším záměrem bylo ověření zahraničních výzkumů z oblasti výkonové motivace a sebepojetí. Tyto výzkumy uvádíme v předchozí kapitole.

V práci jsme si stanovili následující hypotézy:

1. U výběrového souboru žáků 6. tříd základní školy existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi sebepojetím školní úspěšnosti a potřebou úspěšného výkonu.
2. U výběrového souboru žáků 6. tříd základní školy existuje statisticky významná negativní korelace mezi sebepojetím školní úspěšnosti a potřebou vyhnout se neúspěchu.
3. Mezi skupinami 1¹ a 2² existuje vysoce signifikantní rozdíl v sebepojetí školní úspěšnosti.
4. Mezi skupinami 5³ a 1 existuje vysoce signifikantní rozdíl v sebepojetí školní úspěšnosti.
5. Skupiny 2 a 5 jsou v sebepojetí školní úspěšnosti homogenní.

¹ Skupina 1 - jedinci a vysokou potřebou úspěšného výkonu (PÚV) a nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu (PVN).

² Skupina 2 - jedinci s nízkou PÚV a vysokou PVN.

³ Skupina 5 – jedinci s nevyhraněnými výkonovými potřebami.

10.2 Charakteristika souboru

Základním souborem byli žáci 6. tříd ZŠ. Výběrový soubor se skládal ze 152 žáků 6. tříd ZŠ Štáflova, Sady, Žižkov a Wolkerova v Havlíčkově Brodě. Žáci byli o tomto výzkumu informováni ústně. Průměrný věk všech respondentů byl 11 let.

Výběr základního souboru byl záměrný. Pro možný přínos našeho výzkumu jsme potřebovali respondenty, kteří nebudou „příliš mladí“ ani „příliš staří“. Žáky 6. tříd jsme volili proto, že v tomto věku již jsou schopni reflektovat vlastní pocity, hodnotit sebe sama, jsou tedy schopni adekvátně odpovídat na otázky potřebné pro náš výzkum. Zároveň ve svém vzdělávání ještě nejsou příliš daleko a učitelé mají stále možnost napomoci rozvoji pozitivních výkonových potřeb dětí. Žáci 6. tříd přicházejí na 2. stupeň školy, dostávají nové třídní učitele a ti mají možnost využít dostupných diagnostických metod k hlubšímu porozumění vlastní třídy. Během provádění výzkumu byl učitelům představen dotazník Školní výkonová motivace žáků (Hrabal, Pavelková, 2011), který mají možnost samy ve svých třídách použít. A posléze těm, kteří měli zájem, byly zaslány výsledky výzkumu.

Rovněž výběr respondentů byl záměrný. Autorka výzkumu ho zvolila pro jeho dostupnost, jednalo se o základní školy v místě bydliště.

Každý žák obdržel dva dotazníky (Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS a dotazník Školní výkonová motivace žáků) a byl instruován k jejich vyplňování. Vždy byla zdůrazněna skutečnost, že veškerá poskytnutá data jsou anonymní, že budou využita pouze k výzkumným účelům a nikdy nebudou poskytnuta třetí osobě. Rovněž byli vždy žáci ujištěni, že se nejedná o žádný školní úkol.

Výzkum probíhal v době vyučování. Účastníci byli požádáni o pravdivé odpovědi a samostatnou práci. Rychlost vyplňování dotazníků byla individuální, v průměru tato fáze trvala cca 20 minut.

Žáci vyplňovali dotazníky velmi ochotně a se zájmem. Vyplňování dotazníků probíhalo za osobní účasti autorky této práce, tudíž mohly být kdykoliv zodpovězeny případné nejasnosti. Z výzkumu byl vyřazen jeden dotazník pro neúplnost vyplnění.

10.3 Metody získávání dat

Z psychodiagnostických metod jsme pro naši práci použili Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS a dotazník Školní výkonová motivace žáků. Oba dotazníky jsou založené na subjektivní výpovědi dotazovaných dětí. Odpovědi jsou závislé na vnitřních poznatcích dítěte.

Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti SPAS III. (Matějček, Z., Vágnerová, M.)

F. J. Boersma a J. W. Chapman jsou autory původní verze dotazníku SPAS. V roce 1976 ho vytvořili jako nástroj pro zjištění způsobu, jakým děti sebe vnímají a co o sobě soudí. Ukazují na to, že právě způsob, jakým děti o sobě smýšlejí, ovlivňuje významně jejich učení a práci ve škole.

Dotazník byl původně určen pro výzkum, později však našel uplatnění v klinické praxi, velmi se osvědčil při ověřování účinnosti nově zaváděných metod školní výuky nebo při reformách školského systému. Hojně je užíván i jako screeningová metoda, neboť velmi nízký skóre zachycuje žáky s „rizikem školního selhání“.

Dotazník obsahuje šest testových škál, v každé po osmi položkách: 1. Obecné schopnosti, 2. Matematika, 3. Čtení, 4. Pravopis, 5. Psaní, 6. Sebedůvěra.

Při standardizační studii se projeví rozdíly mezi chlapci a dívkami – ve prospěch děvčat. Dále byla prováděna studie dětí se specifickými poruchami učení. Rozdíly v neprospěch dětí se specifickými poruchami učení při srovnání s dětmi z běžných tříd, tj. bez diagnostikovaných specifických poruch, byly vesměs vysoce významné v celkovém skóru testu, v hodnocení vlastních celkových schopností, v hodnocení úspěšnosti v matematice, ve čtení a pravopisu, ale i v sebedůvěře. Naopak, většinou se neprojevily jako významné ve škálách hodnotících psaní a úpravu školních prací ani spokojenost s vlastním postavením ve škole.

Dotazník je určen dětem 4. - 8. tříd.

Dotazník Školní výkonová motivace žáků (Hrabal, V., Pavelková I.)

Dotazník měří školní výkonovou motivaci žáků, která se skládá z potřeby dosáhnout úspěšného výkonu PÚV (suma položek 1-6) a potřeby vyhnout se neúspěchu PVN (suma položek 7-12).

Dotazník je určen učitelům žáků základních a středních škol jako diagnostický a evaluační materiál. Autoři vycházejí z předpokladu, že zná-li učitel intenzitu a poměr obou motivačních potřeb u svých žáků, má možnost vhodně volit náročnost zadávaných úkolů. Učitel může, na základě srovnání s populační normou, zjistit převažující výkonovou tendenci své třídy a optimalizovat svou práci s výkonovou motivací ve vyučovacích hodinách. V manuálu lze najít doporučení pro práci s výkonovou motivací ve vyučování včetně konkrétních příkladů, jak postupovat, zjistí-li učitel ve sledované oblasti problémy.

Dotazník je standardizován pro žáky ZŠ a SŠ. Sběr dat, na jehož základě vznikly normy, byl proveden v roce 2010. Standardizační vzorek pro základní školy tvořilo 1313

žáků šestých až devátých tříd 26 základních škol v regionu Jihomoravském, Libereckém, Moravskoslezském, Olomouckém, Plzeňském, Středočeském, Ústeckém, Vysočina, Zlínském a v Praze. Vzorek pro střední školy byl tvořen 1573 žáky z prvních až čtvrtých tříd (resp. z kvinty až oktávy u osmiletých gymnázií) ze 14 středních škol v regionu Jihomoravském, Libereckém, Moravskoslezském, Olomouckém, Plzeňském, Středočeském, Ústeckém a v Praze.

10.4 Metody zpracování a analýzy dat

Při vyhodnocení dotazníků jsme použili popisnou statistiku, korelaci, Kruskal-Wallisovu jednofaktorovou analýzu rozptylu a Duncanův test.

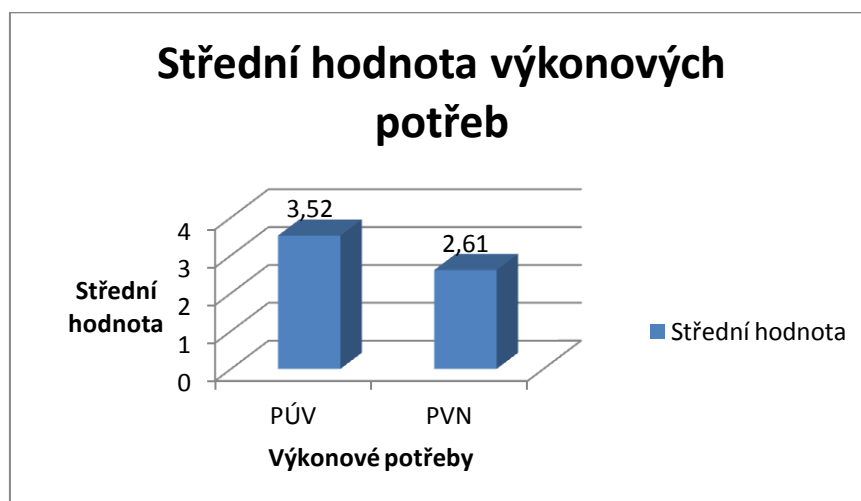
11 Výsledky výzkumu

V následující části naší práce se budeme zabývat jednotlivými výsledky dotazníkového šetření. K jeho přehlednosti nám pomohou grafy a tabulky, které jsme vytvořili vždy za celý vzorek respondentů.

11.1 Výsledky dotazníku Školní výkonová motivace žáků

Jako nástroj ke zmapování školních výkonových potřeb žáků jsme použili dotazník Školní výkonové motivace (Hrabal, Pavelková, 2011). Po vyhodnocení dotazníku jsme podle norem pro žáky základních škol hrubé skóry (7-30) převedli na standardní (1-5), které uvádíme v příloze 6 - tabulka 10: Přehled výzkumných dat.

Standardní skóry výkonových potřeb všech žáků jsme sečetli a vypočítali jsme střední hodnotu, kterou uvádíme na grafu 1.



Graf 1. Střední hodnota výkonových potřeb

Střední hodnota potřeby úspěšného výkonu (PÚV) je 3,52, střední hodnota potřeby vyhnout se neúspěchu (PVN) je 2,61. Žáci z našeho výběrového vzorku tedy průměrně mají vyšší potřebu úspěšného výkonu než potřebu vyhnout se neúspěchu.

Podle typu (poměru PÚV - potřeby úspěšného výkonu a PVN - potřeby vyhnout se neúspěchu) jsme žáky rozdělili do 5 skupin. Hodnoty v tabulkách 1. - 5. jsou možnými kombinacemi standardních skóre PÚV a PVN, podle kterých byli žáci do skupin rozřazeni.

Typ 1: vysoká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)

Tabulka 1: Typ 1

PÚV	PVN
5	1
5	2
4	1
4	2

Typ 2: nízká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)

Tabulka 2: Typ 2

PÚV	PVN
1	5
1	4
2	5
2	4

Typ 3: vysoká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)

Tabulka 3: Typ 3

PÚV	PVN
5	5
5	4
4	5
4	4

Typ 4: nízká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)

Tabulka 4: Typ 4

PÚV	PVN
1	1
1	2
2	1
2	2

Typ 5: nevyhraněný

Tabulka 5: Typ 5

PÚV	PVN
3	3
3	4
4	3
3	2
2	3

Autoři dotazníku 4 kombinace PÚV a PVN (viz. níže) do žádného typu nezařadili. Standardní skór 3 nám ukazuje na nevyhraněnost (střední hodnota) dané potřeby, proto pro interpretaci je rozhodující velikost druhé potřeby. Ani my jsme v rámci našeho výzkumu žáky s některou níže uvedenou kombinací do žádné skupiny nezařadili. Z tohoto důvodu součet počtu žáků v jednotlivých skupinách není totožný s celkovým počtem zkoumaných žáků. Žáky nezařazené do žádné z 5 předchozích skupin jsme označili jako typ 0 – viz tabulka 10: Přehled výzkumných dat.

Tabulka 6: Typ 0

PÚV	PVN
3	1
3	5
1	3
5	3

Na grafu 2 vidíme početní zastoupení žáků v jednotlivých skupinách, charakteristických různým poměrem potřeby úspěšného výkonu (PÚV) a potřeby vyhnout se neúspěchu (PVN).



Graf 2. Rozdělení žáků podle výkonových potřeb

Nejvyšší počet žáků (65) je ve skupině s žáky typu 5, které můžeme označit jako nevyhraněné. Obě složky výkonové motivace se pohybují okolo průměru. U těchto žáků výkonová motivace bývá jedním, ale ne nejpodstatnějším zdrojem školního výkonu.

Žáků typu 1 bylo v našem výzkumu 53 a jedná se o druhou nejpočetnější skupinu z hlediska poměru výkonových potřeb. Jedná se o žáky s vysokou potřebou úspěšného výkonu (PÚV) a nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu (PVN).

Další tři skupiny jsou již málo početné. 12 žáků bylo označeno jako žáci typu 2, což je skupina s opačným poměrem výkonových potřeb než mají žáci typu 1.

Nejméně se mezi žáky 6. tříd vyskytují žáci se stejnou mírou obou potřeb – tedy buď vysokou, nebo nízkou. V našem výzkumu pouze 5 dětí spadá do 3. skupiny – obě potřeby vysoké a 2 děti do 4. skupiny – obě potřeby nízké.

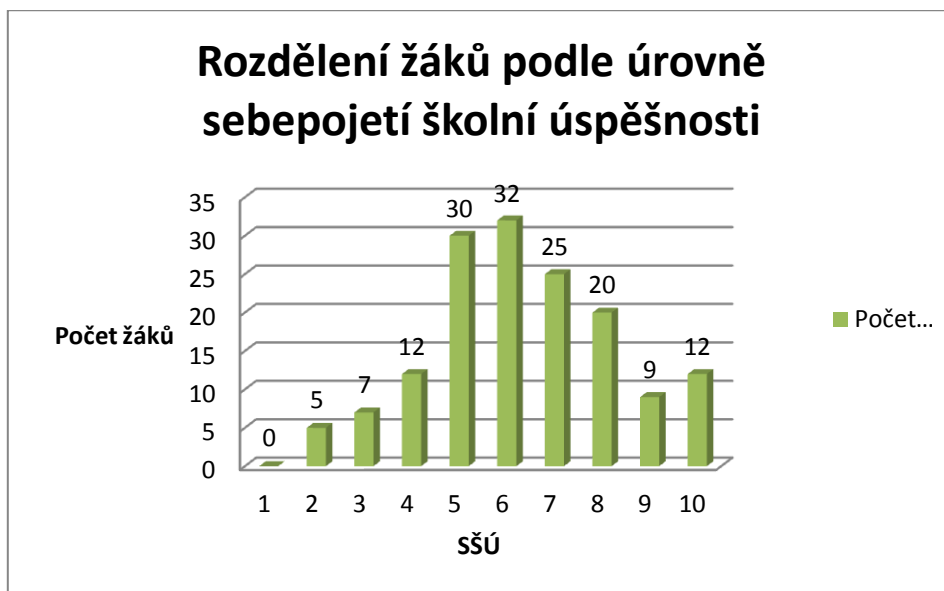
Celkem 15 dětí nebylo zařazeno do žádné skupiny.

11.2 Výsledky Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS

Ke zjištění sebepojetí školní úspěšnosti u dětí v 6. třídách základních škol jsme použili dotazník SPAS (Matějček, Vágnerová, 1992). Po vyhodnocení dotazníku jsme podle

norem (zvláště pro dívky a chlapce různého věku) hrubé skóry (1-48) převedli na standardní (1-10). Standardní skóry uvádíme v příloze 6 - tabulka 10: Přehled výzkumných dat.

Na grafu 3 jsme znázornili zastoupení žáků jednotlivých úrovní sebepojetí školní úspěšnosti.



Graf 3. Rozdělení žáků podle úrovně sebepojetí školní úspěšnosti

Z grafu můžeme vyčíst, že v našem výběrovém souboru byli zastoupeni žáci všech úrovní sebepojetí školní úspěšnosti s jedinou výjimkou, kterou byli žáci s nejnižším sebepojetím.

Celkově žáci byli v této oblasti mírně nadprůměrní (střední hodnota – 6,30).

11.3 Sebepojetí školní úspěšnosti u jednotlivých typů žáků

V této kapitole graficky znázorníme sebepojetí školní úspěšnosti u žáků s různým poměrovým zastoupením výkonových potřeb.

Bohužel jednotlivé skupiny z hlediska četností jednotlivých úrovní sebepojetí školní úspěšnosti nelze zcela dobře srovnávat a to vzhledem k tomu, že skupiny žáků rozdělených podle výkonového nastavení jsou početně různá. Především žáků typu 3 a 4 se v našem výzkumu vyprofilovalo velice málo. Přesto pro úplnost uvádíme grafy všech 5 skupin.



Graf 4. Sebepojetí školní úspěšnosti u žáků typu 1



Graf 5. Sebepojetí školní úspěšnosti u žáků typu 5



Graf 6. Sebepojetí školní úspěšnosti u žáků typu 2



Graf 7. Sebepojetí školní úspěšnosti u žáků typu 3



Graf 8. Sebepojetí školní úspěšnosti u žáků typu 4

11.4 Korelace výkonových potřeb a sebepojetí školní úspěšnosti

Abychom zjistili souvislost mezi sebepojetím školní úspěšnosti a jednotlivými výkonovými potřebami, provedli jsme korelaci, jejíž výsledky jsou uvedeny v tabulce 7.

Tabulka 7: Korelace

	<i>p_{uv}</i>	<i>p_{vn}</i>	<i>s_š</i>
<i>p_{uv}</i>	1		
<i>p_{vn}</i>	-0,47906	1	
<i>s_š</i>	0,547162	-0,51275	1

Mezi potřebou úspěšného výkonu a sebepojetím školní úspěšnosti je v našem výzkumu pozitivní středně silná korelace (0,547162).

Mezi potřebou vyhnout se neúspěchu a sebepojetím školní úspěšnosti je negativní středně silná korelace (-0,51275).

11.5 Rozdíly v sebepojetí školní úspěšnosti mezi jednotlivými výkonovými skupinami

Jako nezávisle proměnnou jsme si zvolili kombinace jednotlivých výkonových potřeb, podle kterých jsme žáky rozdělili do 5 skupin (viz výše - kapitola 11.1 Výsledky dotazníku Školní výkonová motivace žáků). Skupiny 3 a 4 byly příliš malé, proto bylo nutné je vyloučit.

Pomocí Kruskal-Wallisovy analýzy rozptylu jsme zjišťovali, zda jsou mezi skupinami 1, 2 a 5 signifikantní rozdíly ve skórech Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS.

Mezi skupinami 1, 2 a 5 je vysoce signifikantní rozdíl, přijímáme tedy nulovou hypotézu a můžeme říct, že změny v rozložení v závislosti na typu výkonového zaměření jsou signifikantní.

Dále byl použit Duncanův test, který zjišťuje, mezi kterými průměry se významné rozdíly projevují. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 8 a 9.

Nulová hypotéza o homogenitě skupin 2 a 1 byla zamítnuta. Mezi skupinami existuje vysoce signifikantní rozdíl v sebepojetí školní úspěšnosti.

Nulová hypotéza o homogenitě skupin 2 a 5 byla přijata. Skupiny jsou homogenní.

Nulová hypotéza o homogenitě skupin 5 a 1 byla zamítnuta. Mezi skupinami existuje vysoce signifikantní rozdíl v sebepojetí školní úspěšnosti.

Tabulka 8: Výsledky Duncanova testu I.

Skupina	Příp.	Průměr	2	5	1
2	13	33,8846			*
5	65	50,3385			*
1	52	92,3558	*	*	

Tabulka 9: Výsledky Duncanova testu II.

Srovnání	Směrodat.			Horní				Výsledek
	Rozdíl	chyba	q Stat	Tabulka q	Významn.	Dolní 95%	95%	
2 - 1	-58,4712	9,2487	6,3221	1,9788	0,0000	-76,7727	-40,1696	Zamítáme
2 - 5	-16,4538	9,0618	1,8157	1,9788	0,0718	-34,3856	1,4779	Nezamítá
5 - 1	-42,0173	5,5492	7,5717	1,9788	0,0000	-52,9982	-31,0364	Zamítáme

11.6 Potvrzení hypotéz

- U výběrového souboru žáků 6. tříd základní školy existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi sebepojetím školní úspěšnosti a potřebou úspěšného výkonu.
Mezi potřebou úspěšného výkonu a sebepojetím školní úspěšnosti je v našem výzkumu středně silná pozitivní korelace. Hypotéza byla potvrzena.
- U výběrového souboru žáků 6. tříd základní školy existuje statisticky významná negativní korelace mezi sebepojetím školní úspěšnosti a potřebou vyhnout se neúspěchu.
Mezi potřebou vyhnout se neúspěchu a sebepojetím školní úspěšnosti je negativní středně silná negativní korelace. Hypotéza byla potvrzena.
- Mezi skupinami 2 a 1 existuje vysoce signifikantní rozdíl v sebepojetí školní úspěšnosti.
Hypotéza byla potvrzena. Mezi skupinami 1¹ a 2² existuje vysoce signifikantní rozdíl.
- Mezi skupinami 5³ a 1 existuje vysoce signifikantní rozdíl v sebepojetí školní úspěšnosti.
Hypotéza byla potvrzena. Mezi skupinami 5 a 1 existuje vysoce signifikantní rozdíl.
- Skupiny 2 a 5 jsou v sebepojetí školní úspěšnosti homogenní.
Hypotéza byla potvrzena. Mezi skupinami není signifikantní rozdíl. Skupiny jsou homogenní.

¹ Skupina 1 - jedinci a vysokou potřebou úspěšného výkonu (PÚV) a nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu (PVN).

² Skupina 2 - jedinci s nízkou PÚV a vysokou PVN.

³ Skupina 5 – jedinci s nevyhraněnými výkonovými potřebami.

12 Diskuze

Jedním z cílů naší práce, bylo zmapování výkonových potřeb výběrového vzorku žáků 6. tříd základních škol.

Ze středních hodnot výkonových potřeb jsme zjistili, že žáci průměrně mají vyšší potřebu úspěšného výkonu než potřebu vyhnout se neúspěchu. Rozdíl mezi středními hodnotami však není příliš velký a lze konstatovat, že v interpretaci výsledků a následném přístupu k žákům je nutné brát v úvahu obě potřeby. Nicméně vyšší střední hodnota potřeby úspěšného výkonu je dobrou zprávou. Bližší pohled na strukturu potřeb jednotlivých žáků nám ukázal, které výkonové tendence mezi žáky převažují a naopak, které se vyskytují zřídka.

S nejvyšší četností jsme zaznamenali žáky s nevyhraněným typem (typ 5). Tito žáci jsou kromě výkonových potřeb motivováni i jinými zdroji. O něco menší četnost má skupina s žáky typu 1 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a nízká potřeba vyhnout se neúspěchu). Vysvětlení celkově vyšší potřeby úspěšného výkonu a přítomnosti jiných motivačních zdrojů vidíme jednak v charakteristice vývojového stupně identity dítěte středního školního věku, ale také v dobrém přístupu významných osob (rodiče, učitelé) k výkonu dítěte. Podle Erika Eriksona (1963) se děti středního školního věku nacházejí ve fázi píle a snaživosti. Neznamená to však, že by tyto vlastnosti byly v repertoáru chování dětí automatické. Děti chtějí potvrzení vlastních kompetencí, touží po ocenění. Výkon ve škole a jeho hodnocení ze strany autority má pro dítě veliký význam a touha po ocenění je silným motivačním činitelem. V tomto období, kdy je dítě snaživé, bývá častěji za svou píli oceňováno, což potřebu úspěšného výkonu posiluje, pokud by však zažívalo odmítnutí těchto snah o dobrý výkon, potřeba úspěšného výkonu by se nerozvíjela v potřebné míře. Z tohoto důvodu celkovou vyšší potřebu úspěšného výkonu u výběrového vzorku v našem výzkumu připisujeme vnějším motivačním impulzům ze strany autority (pochvala a ocenění), ale také vnitřním vývojovým potřebám dítěte (potřeba potvrzení vlastních kompetencí), kdy jedno potencuje druhé a naopak.

S nejnižší četností se ve výzkumu objevily skupiny žáků typu 3 a 4, tedy žáci s oběma výkonovými motivacemi vysokými nebo nízkými. Tento jev nám pomohla vysvětlit provedená korelace mezi jednotlivými potřebami, která je negativní a středně silná. Pravděpodobnost, že se vyskytnou žáci s oběma stejnými výkonovými motivacemi, je tedy malá, ovšem možná.

Při mapování sebepojetí školní úspěšnosti jsme v našem výběrovém souboru měli žáky všech úrovní sebepojetí školní úspěšnosti s jedinou výjimkou, kterou byli žáci s nejnižším sebepojetím. Celkově žáci v této oblasti byli mírně nadprůměrní. Tento výsledek chápeme v souvislosti s celkovou vyšší potřebou úspěšného výkonu, kde byla prokázána souvislost.

Naše hypotézy o vztahu sebepojetí školní úspěšnosti a jednotlivých částí výkonové motivace se potvrdily. Z výsledků práce vyplývá, že mezi potřebou úspěšného výkonu a sebepojetím školní úspěšnosti je v našem výzkumu středně silná pozitivní korelace. Mezi potřebou vyhnout se neúspěchu a sebepojetím školní úspěšnosti je negativní středně silná korelace. Mezi skupinou 1 a 2 existuje vysoce signifikantní rozdíl v sebepojetí školní úspěšnosti, stejně je to mezi skupinou 5 a 1. Skupiny 2 a 5 jsou homogenní, není mezi nimi signifikantní rozdíl. Přitom skupinu 1 tvoří jedinci a vysokou potřebou úspěšného výkonu (PÚV) a nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu (PVN), skupina 2 je tvořena jedinci s nízkou PÚV a vysokou PVN a skupina 5 je skupinou s nevyhraněnými výkonovými potřebami.

Výsledky výzkumu korespondují s výsledky zahraničních studií, které jsme rozvedli v závěru naší teoretické části práce. Tímto jsme je ověřily a potvrdily jejich platnost.

Jejich zdůvodnění podáváme následovně: pro děti středního školního věku s potřebou potvrzení vlastních kompetencí se výkon stává významným prostředkem potvrzení vlastní hodnoty a v tomto smyslu i součástí vlastní identity. Pokud dítě zažívá úspěch a je oceňováno, vytváří si pozitivní sebeobraz a podle této pozitivní sebepercepce v budoucnu jedná ve smyslu snahy dosáhnout úspěšného výkonu. Pokud je dítě neúspěšné, časem rezignuje, ztratí sebedůvěru, která by byla potřebná k další iniciativě. V situacích, kdy je dítě vystaveno výkonovým požadavkům, se pak stahuje a z úkolové situace uniká. Jeho sebepojetí se negativními zkušenostmi postupně snižuje.

Hrubých chyb a nepřesností v našem výzkumu si nejsme vědomi. U dětí nepředpokládáme záměrné matení autora výzkumu. Vzhledem k tomu, že děti byly upozorněny na anonymitu a na to, že výsledky slouží pouze pro potřebu autora a jeho práci, hodnotíme jako nepravděpodobné, že by žáci záměrně uváděli nepravdivé výpovědi. U mladších dětí se však může projevit stylizace vlastní osobnosti v lepším světle a sebepojetí ve smyslu odrazu skutečnosti se může prolínat s přáním, jakým by dítě chtělo být. Záměna reality za citově zabarvenou představu je běžnější u mladších a méně zralých dětí. Citově nevyrovnané děti se hodnotí významně hůř než děti, které se za nevyrovnané

nepovažují (Matějček, Vágnerová, 1992). Z těchto důvodů usuzujeme na možná zkreslení, nicméně nepředpokládáme, že by byla příliš závažná. Spíše vyvozujeme další možná zkoumání, způsoby, jak by se náš výzkum mohl dále rozvinout. Zajímavé výsledky by mohl přinést výzkum výkonových potřeb u dětí s různou citovou stabilitou a úzkostností. Dále vzhledem k tomu, že v sebepojetí byly zjištěny rozdíly mezi chlapci a dívkami (Matějček, Vágnerová, 1992), výzkum výkonových potřeb u jednotlivých pohlaví by rovněž mohl přinést zajímavé výsledky.

Výsledky našeho výzkumu mapující strukturu výkonové motivace a sebepojetí školní úspěšnosti lze zobecnit pro děti středního školního věku. Děti tohoto věku bývají pilné a snaživé, touha po ocenění je silná. V jiných vývojových stádiích se do popředí dostávají jiné potřeby a vývojové úkoly. Předpokládáme tedy, že potřeba dosáhnout úspěšného výkonu např. v období dospívání nebude tolik silná, protože se do popředí zájmu dostane otázka identity a matení rolí (Erikson, E., 1963). Tyto předpoklady by však dobré ověřit.

13 Závěr

Výsledky výzkumu provedeného u žáků 6. tříd základních škol ukázaly statisticky významnou pozitivní korelaci mezi sebepojetím školní úspěšnosti a potřebou úspěšného výkonu a statisticky významnou negativní korelace mezi sebepojetím školní úspěšnosti a potřebou vyhnout se neúspěchu. Mezi skupinami 1 a 2 existuje vysoce signifikantní rozdíl v sebepojetí školní úspěšnosti, stejně je to mezi skupinami 5 a 1. Mezi skupinami 2 a 5 vysoce signifikantní rozdíl není, skupiny jsou homogenní. Přitom skupinu 1 tvoří jedinci a vysokou potřebou úspěšného výkonu (PÚV) a nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu (PVN), skupina 2 je tvořena jedinci s nízkou PÚV a vysokou PVN a skupina 5 je skupinou s nevyhraněnými výkonovými potřebami.

Potvrdily se nám tak naše předpoklady o souvislosti mezi sebepojetím školní úspěšnosti a výkonovou motivací. Ověřili jsme a potvrdili dříve provedené výzkumy a otevřeli otázky týkající se možností učitelů a rodičů, jak být svým žákům a dětem pomoci při rozvíjení pozitivních výkonových potřeb a kladného sebepojetí. Naznačili jsme možná směrování dalších výzkumů v této oblasti.

14 Souhrn

Předmětem zájmu naší práce je nahlédnutí do problematiky výkonové motivace a sebepojetí školní úspěšnosti žáků 6. tříd ZŠ. Blíže jsme se zaměřily na zjištění toho, jak spolu jednotlivé výkonové potřeby a sebepojetí školní úspěšnosti souvisejí.

Vycházíme z modelu výkonové motivace McClelanda, Atkinsona a Heckhausena. Inspirovala nás především práce Isabelly Pavelkové a Vladimíra Hrabala, kteří se dlouhodobě věnují výzkumu v oblasti školní psychologie, dále vycházíme z poznatků vývojové psychologie.

V teoretické části se nejprve zabýváme otázkami výkonové motivace, uvádíme výzkumy a autory, z jejichž pojetí vycházíme ve výzkumné části, věnujeme se aspirační úrovni, výkonovým potřebám a související vnější motivaci v kontextu školy.

V další části práce pojednáváme o otázkách sebepojetí. Tento pojem definujeme a zasazujeme do kontextu problematiky jáství, poté uvádíme jednotlivé autory a jejich práci v oblasti sebepojetí. Zabýváme se především principem tvoření zdravého, aktivizujícího a na druhé straně sebeznehodnocujícího sebepojetí a důležitostí kladného hodnocení okolím.

Ve třetím obsáhlejším celku práce se věnujeme tématu vzniku a vývoje výkonových potřeb jako součásti rozvoje identity. Na základě těchto vývojových poznatků jsme postavili naše výzkumné hypotézy o souvislosti sebepojetí školní úspěšnosti a výkonové motivace.

V závěru teoretické části řadíme kapitolu Autoregulační učení. Autoregulace souvisí s „přetvořením“ vnější motivace v motivaci vnitřní, což vede žáka k tomu, že se neorientuje pouze na výsledek výkonu, ale také na proces a stanovuje si specifické a perspektivní cíle. Tímto chceme poukázat na možnou pomoc žákům s již rozvinutou pozitivní výkonovou potřebou dosažení úspěšného výkonu k dalšímu možnému zefektivnění procesu i výsledku učení.

Cílem praktické části naší práce bylo zmapování struktury výkonové motivace a sebepojetí školní úspěšnosti žáků 6. tříd ZŠ. Zjišťovali jsme souvislost mezi jednotlivými výkonovými potřebami (a také jejich kombinacemi) a sebepojetím školní úspěšnosti.

Stanovili jsme si následující hypotézy: 1. U výběrového souboru žáků 6. tříd základní školy existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi sebepojetím školní úspěšnosti a potřebou úspěšného výkonu. 2. U výběrového souboru žáků 6. tříd základní školy existuje statisticky významná negativní korelace mezi sebepojetím školní úspěšnosti a potřebou vyhnout se neúspěchu. 3. Mezi skupinami 1 a 2 existuje vysoce signifikantní

rozdíl v sebepojetí školní úspěšnosti. 4. Mezi skupinami 5 a 1 existuje vysoce signifikantní rozdíl v sebepojetí školní úspěšnosti. 5. Skupiny 2 a 5 jsou v sebepojetí školní úspěšnosti homogenní. Přitom skupinu 1 tvoří jedinci a vysokou potřebou úspěšného výkonu (PÚV) a nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu (PVN), skupina 2 je tvořena jedinci s nízkou PÚV a vysokou PVN a skupina 5 je skupinou s nevyhraněnými výkonovými potřebami.

Výběrový soubor se skládal ze 152 žáků 6. tříd ZŠ. Žáci byli o tomto výzkumu informováni ústně během vyučování. Průměrný věk všech respondentů byl 11 let. Výběr respondentů jsme provedli záměrně. S ohledem na cíle tohoto výzkumu jsme pro účel práce použili v příloze uvedený standardizovaný Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS (Matějček, Vágnerová 1992) a dotazník Školní výkonová motivace žáků (Pavelková, Hrabal, 2011). Při vyhodnocení dotazníků jsme použili popisnou statistiku, korelaci, Kruskal-Wallisovu jednofaktorovou analýzu rozptylu a Duncanův test.

Z výsledků práce vyplývá, že mezi potřebou úspěšného výkonu a sebepojetím školní úspěšnosti je v našem výzkumu středně silná pozitivní korelace. Mezi potřebou vyhnout se neúspěchu a sebepojetím školní úspěšnosti je negativní středně silná negativní korelace. Mezi skupinou 2 a 1 existuje vysoce signifikantní rozdíl, stejně je to mezi skupinou 5 a 1. Skupiny 2 a 5 jsou homogenní, není mezi nimi signifikantní rozdíl.

Výsledky jsou v souladu s výsledky zahraničních výzkumů a poznatky z oblasti školní a vývojové psychologie.

Pro děti středního školního věku s potřebou potvrzení vlastních kompetencí se výkon stává významným prostředkem potvrzení vlastní hodnoty a v tomto smyslu i součástí vlastní identity. Pokud dítě zažívá úspěch a je oceňováno, vytváří si pozitivní sebeobraz a podle této pozitivní sebepercepce v budoucnu jedná ve smyslu snahy dosáhnout úspěšného výkonu. Pokud je dítě neúspěšné, časem rezignuje, ztratí sebedůvěru, která by byla potřebná k další iniciativě. V situacích, kdy je dítě vystaveno výkonovým požadavkům, se pak stahuje a z úkolové situace uniká. Jeho sebepojetí se negativními zkušenostmi postupně snižuje.

Přínos naší práce je v ověření souvislosti výkonové motivace a sebepojetí, která byla doposud zkoumána pouze v zahraničí a to jinými výzkumnými metodami. Výzkum je originální v pojetí souvislosti jednotlivých výkonových potřeb (dosažení úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu) a sebepojetí. Práce může být podnětná pro učitele v jejich práci s žáky, a to ve směru porozumění žákům, jejich potřebám a prožívání a pomoci jim v rozvoji pozitivních výkonových potřeb, a tím i zvýšení jejich sebepojetí.

15 Použitá literatura

1. Atkinson, J. W., Feather, N. T. (1966). *A Theory of Achievement Motivation*. New York: J. Wiley.
2. Atkinson, J. W., Raynor, J. O. (1974). *Motivation and Achievement*. Washington: Winston.
3. Birch, D., Veroff, J. (1966). *Motivation: a study of action*. Belmont: Brooks Colle.
4. Blatný, M., Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Tišnov: Psychologický ústav akademie věd a sdružení SCAN.
5. Čáp, J., Mareš, J. (2007) *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
6. Deci, E. L. (1994). Self-determination theory and education. *Československá psychologie*, 38, 420-426.
7. Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
8. Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
9. Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
10. Heckhausen, H. (1968). *The anatomy of achievement motivation*. New York: Academic Press.
11. Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer.
12. Helus, Z. (1982). *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
13. Helus, Z., Pavelková, I.: Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizace školy. In Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
14. Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. (1984). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
15. Hrabal, V., Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
16. Janoušek, J. a kol. (1988). *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
17. Jelínková, M. (2009). *Sebepojetí školní úspěšnosti a motivace k učení* (Nepublikovaná postupová práce). Olomouc, FF UPOL.
18. Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.
19. Madsen, K. B. (1972). *Teorie motivace*. Praha: Academia.
20. Matějček, Z., Vágnerová, M. (1992). *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS. Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika.

21. Mezinárodní akademie vzdělávání (2005). *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál.
22. Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
23. Nakonečný, M.: *Motivace chování*. Praha, SNTL 1972.
24. Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia.
25. Papica, J. (1985). Sebepojetí, jeho struktura a funkce. In J. Hudeček, J. Papica a kol. (Eds.). *Autoregulační mechanismy osobnosti* (s. 16 – 27).
26. Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PedF UK.
27. Pavelková, I.; Frencl, M. (1997). Motivace žáků k učení. *Pedagogika*, 47 (4), 329 - 345.
28. Plháčková, A. (2004). *Obecná psychologie*. Praha: Academia.
29. Říčan, P. (1970). Pojmy já v psychologii osobnosti. *Československá psychologie*, 14, 209 – 229.
30. Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
31. Vaněk, M., Hošek, V., Man, F. (1982). *Formování výkonové motivace*. Praha: Univerzita Karlova.
32. Zimmerman, B. J.: Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practice. In Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Internetové zdroje

33. Alvaera, A. B., Bayan, Ma. E. S., Martinez, D. P. (2009, September). Teaching Approach, Perceived Parental Involvement and Autonomy as Predictors of Achievement. *The International Journal of Research and Review*, 1, 57-80.
Získáno z: <http://journalofresearchandreview.books.officelive.com/Documents/article3v1.pdf>
34. Awan, R. N., Naz, G., Noureen, A. (2011). A Study of Relationship between Achievement Motivation, Self Concept and Achievement in English and Mathematics at Secondary Level. *International Education Studies*, 4 (3), 72-79.
doi:10.5539/ies.v4n3p72
35. Barker, K. L., McInerney, D. M., Dowson, M. (2003, November). *Conceptualising Students' Goals and Self-Concept as Multidimensional and Hierarchically Structured*. Získáno z: <http://www.aare.edu.au/03pap/bar03775.pdf>

36. Deci, E. L., Ryan R. (2011). Self-Determination Theory. An Approach to Human Motivation and Personality. Získáno z: <http://www.selfdeterminationtheory.org/theory>
37. Pavelková, I., Škaloudová A. (2008). Školní výkonové potřeby. Získáno z: <http://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/pavelkova-skaloudova.pdf>

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Abstrakt CZ, Abstrakt AJ

Příloha č. 3: Dotazník Školní výkonová motivace žáků

Příloha č. 4: Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS

Příloha č. 5: Přehled výzkumných dat

Vysoká škola: **Palackého univerzita Olomouc**

Fakulta: **Filozofická**

Katedra: **Psychologie**

Školní rok: **2011/2012**

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno: **Michaela Jelínková**

Obor: **Psychologie – jednooborová**

Rok imatrikulace: **2006**

Vedoucí práce: **PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**

Počet stran: **80**

Počet použitých zdrojů: **37**

Název diplomové práce:

Výkonová motivace a sebepojetí školní úspěšnosti u žáků základní školy

Abstrakt diplomové práce:

Předmětem našeho zájmu je nahlédnutí do problematiky výkonové motivace a sebepojetí školní úspěšnosti. Blíže jsme se zaměřili na zjištění vztahu mezi jednotlivými výkonovými potřebami (potřeba dosažení úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu) a sebepojetím školní úspěšnosti. Výzkum proběhl u výběrového souboru 152 žáků 6. tříd základních škol. Vycházíme především z modelu výkonové motivace McClelanda, Atkinsona a Heckhausena, z něhož rovněž vychází diagnostická metoda Dotazník školní výkonové motivace žáků (Pavelková, Hrabal, 2011), kterou jsme v našem výzkumu použili. K měření sebepojetí školní úspěšnosti byl použit Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti SPAS (Matějček, Vágnerová, 1992). Výsledky výzkumu ukázaly statisticky významnou pozitivní korelaci mezi sebepojetím školní úspěšnosti a potřebou úspěšného výkonu a statisticky významnou negativní korelaci mezi sebepojetím školní úspěšnosti a potřebou vyhnout se neúspěchu. Mezi skupinami jednotlivých typů výkonového zaměření jsme zjistili signifikantní rozdíl v sebepojetí školní úspěšnosti.

Klíčová slova:

výkonová motivace

potřeba úspěšného výkonu

potřeba vyhnoutí se neúspěchu

sebepojetí školní úspěšnosti

ACHIEVEMENT MOTIVATION AND SELF-PERCEPTION OF SUCCESSFULNESS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Theses abstract :

This paper explores achievement motivation and school successfulness self-perception. The focus was on finding a relationship between different kinds of achievement motives, namely the motive to approach success and the motive to avoid failure, and on school successfulness self-perception. Research was conducted on a sample of 152 students in 6th grade elementary school classes. It was based on the model of achievement motivation of McClelland, Atkinson and Heckhausen. Likewise, the diagnostic questionnaire method for students' school achievement motivation (Pavelková, Hrabal, 2011) was based on these models. A questionnaire of school successfulness self-perception SPAS (Matějček, Vágnerová, 1992) was used for measuring school successfulness self-perception. The research results show a statistically significant positive correlation between the level of school successfulness self-perception and the motive to approach success and statistically negative correlation between the level of school successfulness self-perception and the motive to avoid failure. A significant difference in school successfulness self-perception between the two groups with different types of achievement motivation was found.

Key words:

achievement motivation

motive to approach success

motive to avoid failure

self-perception

Milí žáci/žákyně,

v následujícím dotazníku najdete 12 otázek vztahujících se k různým možným postojům k učení a klasifikaci. Vaším úkolem je označit křížkem tu možnost, která se na Vás nejvíce hodí. Pracujte prosím pokud možno rychle, nejde o jednotlivé předměty, jak se v nich cítíte, nýbrž o váš celkový, převažující pocit.

1. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

2. Při učení se mi daří soustředit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

3. Ve škole se hlásím:

- a) vždy, kdy je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

4. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů
- c) jenom v některých předmětech
- d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) v žádném předmětu

5. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

6. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

7. Když mám být zkoušený, tak mám strach:

- a) téměř vždy
- b) dost často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

8. Mám-li být upřímný, tak se školy:

- a) hodně bojím
- b) dost bojím
- c) trochu bojím
- d) moc nebojím
- e) vůbec nebojím

9. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- a) mám téměř vždy chuť nejít do školy
- b) mám často chuť nejít do školy
- c) mám někdy chuť nejít do školy
- d) moc mi to nevadí
- e) vůbec mi to nevadí

10. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- c) mám někdy takový pocit
- d) nemám většinou takový pocit
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy

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

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

12. Ze školních neúspěchů mám obavu:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

Tabulka 10: Přehled výzkumných dat

Dítě	PÚV	PVN	SŠÚ	Skupina
1	3	2	5	5
2	2	5	4	2
3	4	2	7	1
4	4	3	6	5
5	5	1	10	1
6	3	3	6	5
7	4	3	7	5
8	4	3	8	5
9	4	2	9	1
10	3	4	4	5
11	4	3	5	5
12	3	4	3	5
13	3	2	5	5
14	4	2	7	1
15	4	1	8	1
16	3	3	6	5
17	3	1	6	0
18	3	3	8	5
19	3	3	5	5
20	3	3	8	5
21	3	2	6	5
22	3	2	6	5
23	3	1	6	0
24	1	4	4	2
25	5	1	10	1
26	4	2	8	1
27	4	1	8	1
28	4	5	7	3
29	5	2	8	1
30	5	1	8	1
31	3	3	5	5
32	4	1	7	1
33	3	4	2	5
34	3	3	6	5
35	3	4	5	5
36	1	4	5	2
37	3	3	6	5
38	3	2	9	5
39	3	4	5	5
40	3	3	8	5
41	3	3	5	5
42	3	5	5	0

43	5	3	8	0
44	5	5	7	3
45	3	1	5	0
46	5	1	7	1
47	5	2	10	1
48	4	1	7	1
49	2	3	4	5
50	2	3	4	5
51	1	5	5	2
52	2	2	5	4
53	5	3	10	0
54	3	5	4	0
55	2	4	6	2
56	2	5	5	2
57	3	2	7	5
58	4	3	6	5
59	3	3	5	5
60	5	1	7	1
61	5	1	9	1
62	4	1	5	1
63	4	2	6	1
64	3	3	6	5
65	3	3	5	5
66	4	2	7	1
67	3	2	7	5
68	2	5	4	2
69	3	3	4	5
70	3	2	7	5
71	3	3	6	5
72	1	3	5	0
73	2	5	2	2
74	2	4	2	2
75	4	1	7	1
76	1	3	4	0
77	2	3	6	5
78	1	4	5	2
79	2	3	3	5
80	5	1	10	1
81	4	4	8	3
82	2	5	4	2
83	3	4	3	5
84	5	2	6	1
85	4	1	8	1
86	5	4	3	1

87	4	3	3	0
88	2	5	7	2
89	3	3	6	5
90	2	3	5	5
91	5	3	5	0
92	5	3	8	0
93	3	3	6	5
94	5	1	9	1
95	4	2	7	1
96	4	2	6	1
97	4	5	6	3
98	3	3	5	5
99	4	1	7	1
100	5	2	10	1
101	5	2	9	1
102	4	2	8	1
103	5	1	10	1
104	5	2	6	1
105	1	4	7	2
106	5	1	10	1
107	3	3	6	5
108	4	1	6	1
109	4	3	6	5
110	4	3	8	5
111	3	4	6	5
112	3	3	4	5
113	5	3	10	0
114	4	1	10	1
115	3	1	8	0
116	3	2	6	5
117	4	3	5	5
118	3	2	7	5
119	4	3	5	5
120	5	1	8	1
121	4	3	2	5
122	1	1	8	4
123	3	1	6	0
124	4	2	7	1
125	3	3	5	5
126	3	3	2	5
127	3	3	3	5
128	3	3	4	5
129	3	3	5	5
130	5	1	7	1
131	5	2	10	1

132	4	3	9	5
133	5	1	9	1
134	4	3	6	5
135	5	2	3	1
136	4	3	5	5
137	4	2	6	1
138	4	1	10	1
139	4	3	7	5
140	3	3	6	5
141	3	4	5	5
142	2	3	5	5
143	4	1	6	1
144	4	2	7	1
145	5	1	7	1
146	5	2	5	1
147	4	2	8	1
148	4	2	7	1
149	5	4	9	3
150	5	2	8	1
151	3	2	6	5
152	5	2	9	1