

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Výkonová motivace žáků  
na II. stupni základních škol

Diplomová práce

Autor: Natálie Čížková  
Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro II. stupeň ZŠ – anglický jazyk a literatura  
Učitelství pro II. stupeň ZŠ – německý jazyk a literatura  
Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph. D.

## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Natálie Čížková</b>
Studium:	P16P0854
Studijní program:	N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - společný základ
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Výkonová motivace žáků na 2. stupni základních škol</b>
Název diplomové práce AJ:	Performance-related Motivation of Pupils in the Lower Secondary Schools

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se zabývá výkonovou motivací žáků 2. stupně základních škol. Teoretická část definuje pojem motivace a její druhy, dále pojednává o využití odměn a trestů při motivaci a popisuje koncept výkonové motivace. V praktické části jsou zjišťovány složky výkonové motivace žáků na vybrané základní škole. Cílem práce je zjistit, jaký druh motivace u žáků 2. stupně ZŠ převažuje.

1. BERGE, Marianne. Einheitlicher Unterricht - individuelle Förderung aller Schüler. Berlin: Volk und Wissen, 1975, 244 s. Beiträge zur Pädagogik. 2. PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Vyd. 6., rozš. a přeprac. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013, 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4. 3. PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování: praktická příručka. Praha: Portál, 1996, 380 s. ISBN 80-7178-070-7. 4. HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, 27 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7. 5. MADSEN, K. B. Moderní teorie motivace. Praha: Academia, 1979, 468 s. 6. PATERSON, Kathy. Připravit, pozor, učíme se!: [jak vzbudit zájem žáků o učení]. Praha: Portál, 1996, 103 s. ISBN 80-7178-102-9. 7. VESTER, Frederic. Denken, Lernen, Vergessen: was geht in unseren Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Sticht?. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 1975, 200 s.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucí diplomové práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne .....

.....

Podpis

## Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Skorunkové, Ph. D., za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracovávání diplomové práce.

## **Anotace**

ČÍŽKOVÁ, Natálie. *Výkonová motivace žáků na II. stupni základních škol*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 62 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá výkonovou motivací žáků 2. stupně základních škol. Teoretická část definuje pojem motivace a její druhy, dále pojednává o využití odměn a trestů při motivaci a popisuje koncept výkonové motivace. V praktické části jsou zjišťovány složky výkonové motivace žáků na vybrané základní škole. Cílem práce je zjistit, jaký druh motivace u žáků II. stupně ZŠ převažuje.

Práce je rozdělena do dvou základních částí. Část teoretická sestává ze tří hlavních kapitol, z nichž první obecně pojednává o motivaci, druhá se věnuje charakteristice žáka II. stupně ZŠ a třetí se podrobně zabývá výkonovou motivací. V praktické části práce je popsána technika sběru dat a vyhodnocení výzkumu.

**Klíčová slova:** hodnoty, komunikace, motivace, pubescence, učení.

## **Abstract**

ČÍŽKOVÁ, Natálie. *Performance-related Motivation of Pupils in Lower Secondary Schools*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 62 pp. Master Degree Thesis.

This master's thesis deals with the issue of performance-related motivation of pupils in lower secondary schools. The theoretical part defines the general concept and basic kinds of motivation. Besides it focuses on the application of rewards and punishments for motivation. The practical part describes the survey in which the individual parts of performance-related motivation have been researched in the selected lower secondary school. The target of the master's thesis is to find out what kind of motivation predominates by pupils at this stage of educational process.

The thesis is divided into two basic parts. The theoretical part consists of two main chapters of which the first one deals with the general concept of motivation, the further is devoted to the characteristics of pupils in the lower secondary school, and the last one describes performance-related motivation in detail. In the practical part, the method of data collection and the assessment of the survey are described.

**Keywords:** communication, learning, motivation, pubescence, values.

## Obsah

Úvod .....	9
1. Teoretická část.....	11
1.1. Motivace .....	11
1.1.1. Pojem „motivace“ .....	11
1.1.2. Teorie motivace .....	12
1.1.3. Zdroje motivace .....	13
1.1.4. Motivační procesy.....	14
1.1.5. Motivace ve školním prostředí .....	16
1.1.6. Hodnoty a hodnotová orientace .....	19
1.1.7. Znamky jako motivační činitel .....	21
1.1.8. Odměny a tresty .....	23
1.1.9. Odměny a tresty ve školním prostředí.....	24
1.1.10. Komunikace mezi učitelem a žákem .....	26
1.2. Žák II. stupně ZŠ.....	28
1.2.1. Dospívání a pubescence .....	28
1.2.2. Motivace a regulace .....	30
1.2.3. Charakteristické činnosti dospívajících.....	32
1.3. Výkonová motivace.....	33
1.3.1. Teorie výkonové motivace .....	33
1.3.2. Vznik a vývoj výkonových potřeb .....	35
1.3.3. Trénink výkonové motivace na Harvardské univerzitě.....	36
1.3.4. Trénink výkonové motivace na Washingtonské univerzitě.....	37
1.3.5. Aktivní sociální učení.....	38
1.3.6. Syntetická koncepce formování výkonové motivace.....	39
2. Praktická část.....	41

2.1. Hlavní cíl výzkumného šetření .....	41
2.2. Výzkumné předpoklady.....	41
2.3. Metodologie výzkumného šetření.....	42
2.3.1. Metodologie jako věda .....	42
2.4. Vlastní výzkumné šetření .....	42
2.5. Výzkumný vzorek .....	43
2.6. Výsledky výzkumu.....	44
2.7. Shrnutí výsledků a hypotéz.....	48
2.8. Diskuse .....	49
Závěr.....	51
Seznam použitých zdrojů.....	52
Seznam příloh .....	55



## Úvod

Žáci II. stupně základní školy představují specifickou skupinu, kterou z vývojového hlediska řadíme do období pubescence. Jedná se o složitou životní etapu charakterizovanou celou řadou významných změn. Po fyzické stránce dochází během dospívání k hormonálním změnám, které jsou doprovázeny rozvojem druhotných pohlavních znaků a získem tělesných proporcí dospělého člověka. Psychická stránka pubescenta je rovněž hodně zatěžována, projevuje se zejména zvýšenou emoční labilitou a úzkostlivostí. Navíc nastupuje pocit nejistoty a tlaku okolí.

Uvědomíme-li si, že žáci na II. stupni základní školy procházejí těmito výše uvedenými proměnami, pak nám bude zcela jasné, že jejich vztah ke škole bude zařazen do méně významných skupin. Hodně žáků toto období nese velmi těžce, což se odráží nejen ve vztahové rovině, kdy se mění postoj vůči dospělým osobám (rodičům, autoritám obecně), které ztrácejí na úctě, zatímco vrstevnické skupiny nesmírně nabývají na důležitosti. Složitost pubescence má svůj dopad na přístup jedince k vzdělávání, učivu a snaze o dobrý prospěch. Na rozdíl od I. stupně, kdy se většina žáků do školy pečlivě připravuje, aby získáním dobrých známek potěšila své rodiče, tak na II. stupni už ohled na rodinu nehraje přílišnou roli. Žák buď usiluje o dobrý prospěch z vlastního přesvědčení a vidině slibné budoucnosti, nebo naopak se zatím svou životní cestou nezabývá, a tudíž školu považuje za nepodstatnou a zbytečnou, což se pochopitelně odráží v jeho studijních výsledcích.

Učitelé na II. stupni základní školy jsou pro dospívající žáky osobnostmi, díky nimž je především utvářen vztah žáků ke škole. Je-li učitel schopen porozumět změnám, kterými pubescent prochází, pak by se měl jeho přístup vůči žákům s tímto ohledem vyvíjet a přizpůsobovat. Učitel by měl pro žáka představovat především osobu, které jedinec může věřit a na níž se může kdykoliv obrátit s prosbou o radu, příp. o pomoc. Zaměříme-li se na pubescentův vztah k učivu, pak je zcela evidentní, že učitelé musí volit takové metody a postupy, aby žáka dokázali pro danou látku nadchnout, tedy ukázat mu smysl dané činnosti. Motivace (neboli též podněcení, povzbuzení) k učení hraje značnou roli ve vzdělávání a je to především záležitost učitele, aby si svým

přístupem a vhodně zvolenými metodami získal přízeň žáků nejen pro svou osobu, ale také svůj vyučovací předmět.

Předkládaná práce se zabývá pojetím motivace z obecného hlediska, které však postupně konkretizuje aplikací motivace do školního prostředí. Práce se dále zaměřuje na žáka II. stupně základní školy, jehož charakterizuje z hlediska vývojového i psychologického. V praktické části je na základě dotazníkového šetření vyhodnocováno, jaký druh výkonové motivace u žáků v období pubescence převažuje.

# 1. Teoretická část

## 1.1. Motivace

### 1.1.1. Pojem „motivace“

Motivace představuje pojem, který se v současnosti používá velmi hojně. V pracovní sféře, vzdělávání i volnočasových aktivitách pravidelně slýcháváme, jak je důležité, abychom byli pro danou činnost správně motivováni. Laickými slovy můžeme říci, že spojením „*být motivován*“ označujeme stav, kdy jsme pro něco nadchnuti neboli, že v něčem spatřujeme význam, a proto do dané činnosti vkládáme veškerou svou energii.

Z psychologického hlediska je problematika motivace rozebírána mnohem hlouběji. V podstatě neexistuje jednotná definice tohoto pojmu, ale rozlišujeme hned několik přístupů, které se motivací zabývají a snaží se o její výklad. *Hédonismus* tvrdí, že lidské chování směřuje vždy k dosažení slasti. Prožitek libosti (a také snaha o vyhnutí se nepříjemným pocitům) je tedy hnací silou všech našich činů. Dle *kognitivního přístupu*, který se zaměřuje na vnitřní psychické pochody a procesy, lze motivaci charakterizovat jako reakci na získané poznatky čili logické rozhodnutí vyplývající z dané situace. *Homeostatická hypotéza* vychází z představy, že naše vnitřní prostředí (homeostáza) se za přirozeného stavu nachází v rovnováze. Dojde-li ovšem k narušení této stability, pak vzniká potřeba vyvinout určité chování s cílem znovu nabýt ztracenou rovnováhu vnitřního prostředí. V opozici vůči homeostáze stojí tzv. *nehomostatické přístupy*, které tvrdí, že podstatou motivace je naopak narušení vnitřního klidu vedoucího k vyvinutí potřebné aktivity (Hrabal et al., 1989).

Jak uvádí kolektiv autorů Hrabal, Man a Pavelková (1989), motivaci lze v obecném smyslu charakterizovat jako soubor faktorů, jež podněcují, směřují a udržují naše chování za účelem dosažení stanoveného cíle.

Motivací chování se zabýval také autor Nakonečný (2014). Za motivaci označuje proces probíhající v naší psychice, iniciovaný určitou potřebou a vyústující v kýžený vnitřní stav, je-li potřeba uspokojena.

### 1.1.2. Teorie motivace

#### ☞ Teorie H. A. Murraye

Americký psycholog Henry Alexander Murray (1893-1988) vyvinul teorii osobnosti zvanou *personologie*, která je založena na vzájemném vztahu potřeby („*need*“) a tlaku („*press*“). V pojetí motivace má potřeba význam síly aktivované vnější, nebo vnitřní stimulací, vedoucí k činnosti, která danou sílu buď redukuje, nebo uspokojuje (Plháková, 2007).

#### ☞ Teorie D. C. McClellanda

David McClelland (1917-1998) je považován za skutečného odborníka v problematice lidské motivace. V 60. letech vyvinul svou „Teorii získaných potřeb“ (též nazývanou „Teorií tří potřeb“), která se zabývá otázkou, co vede lidstvo k uskutečňování stanovených cílů. Z jeho práce vyplývá, že lidská motivace je ovlivněna třemi druhy potřeb, a to „*Achievement motivation*“ (tedy potřeba něčeho dosáhnout), „*Authority motivation*“ (neboli potřeba vládnout, ovlivňovat) a „*Affiliation motivation*“ (potřeba lidí někam patřit, být součástí celku). V chování každého jedince lze tedy vypočítat všechny tři složky motivace, ovšem na základě vnitřních priorit bude jedna dominantní (Nakonečný, 2014).

#### ☞ Teorie J. W. Atkinsona

Dle Atkinsonova modelu výkonové motivace na sebe působí dvě nezávislé tendence, jejichž poměr udává výslednou orientaci člověka ve výkonové situaci. Jedná se o následující tendence (Plháková, 2007):

- a) tendence dosáhnout úspěšného výkonu, která je aktivizující neboli orientovaná na úspěch,
- b) tendence vyhnout se neúspěchu, jež je spojena s pocitem úzkosti a podněcuje jedince, aby nepodstupoval výkonovou situaci.

Před každou výkonovou situací probíhá v jedinci konflikt mezi uvedenými tendencemi, na jehož základě je pak stanovena výsledná výkonová tendence (Nevid, 2009).

## ☞ Teorie H. Heckhausena

Německý psycholog Heinz Heckhausen (1926-1988) vytvořil procesuální model výkonové motivace, který obsahuje dva druhy proměnných, tzv. valenci a očekávání, které stanovují výslednou motivaci k výkonu. V modelu autor používá dvě motivační složky – jedna složka vychází ze subjektivní pravděpodobnosti úspěšného výkonu, druhá zase z očekávání následku dosaženého výsledku. Následky rozlišujeme dvojího druhu, a to bezprostřední a oddálené. Uvážíme-li běžnou situaci ve školní třídě, kdy se žáci mezi sebou vzájemně hodnotí, pak se bude jednat o obě kategorie následků (Hrabal at al., 1989).

### 1.1.3. Zdroje motivace

Nejen vnitřní pohnutky (potřeby), ale také vnější činitele (tzv. incentivy) představují zdroje motivace lidského chování. Pro hlubší porozumění tomu, co jedince vede k určitému jednání, je nutné si uvědomit, že každá reakce má svůj podnět, který pramení buď z biologických (vnitřních), nebo z psychologických (vnějších) zdrojů (Nevid, 2009).

#### Biologické zdroje:

Jak uvádí řada biologických teorií, hlavní zdroj lidského chování představují instinkty, které mohou mít podobu fyzickou i psychickou. Hlavním úkolem instinktů je reflektování veškerých základních potřeb jedince, které vede k následné motivaci (Nevid, 2009).

Dle autorů Čápa a Mareše (2001) představují biologické zdroje motivace (tzv. primární či nižší potřeby) stav, kdy se organismus ocitá v deficitu určité životně důležité potřeby (např. potrava, spánek). Díky instinktům je naše jednání motivováno k činům, jež vedou k uspokojení těchto potřeb.

#### Psychologické zdroje:

Psychologické zdroje motivace představují tzv. sekundární (vyšší) potřeby, jež jsou formovány v lidském společenství. Při jejich rozvoji se ve značné míře uplatňuje sociální učení. Projevy vyšších potřeb jsou specifické pro každého jedince a více se

individualizují. Jestliže nejsou tyto potřeby uspokojeny, pak se dostávají pocity úzkosti a neklidu (Smékal, 1989).

Autoři Bedrnová, Nový (2007) uvádějí, že zdroji motivace jsou takové skutečnosti, které ji vytvářejí. Mezi základní motivační zdroje řadíme:

- ❖ potřeby,
- ❖ návyky,
- ❖ zájmy,
- ❖ hodnoty,
- ❖ ideály.

#### 1.1.4. Motivační procesy

Potřeby v osobnostní sféře jedince se mohou nacházet buď ve stavu uspokojení, nebo neuspokojení. Hovoříme-li o *potenciální (latentní) motivaci*, pak se jedná o stav uspokojení, ve kterém zažíváme pozitivní emoce. Naopak jako *aktuální motivaci* označujeme stav neuspokojení. První krok motivačního procesu je zahájen přechodem ze stavu potenciálního do stavu aktuálního. Existují dva způsoby, kterými může být potřeba vzbuzena (aktualizována): 1. zažíváme-li dlouhodobé období bez uspokojování určité potřeby, 2. objeví-li se incentiva, která vzbudí určitou potřebu (Hrabal et al., 1989).

Složitost motivačního procesu může zapříčiněna několika skutečnostmi, a to (Hrabal et al., 1989):

- vzbuzením dvou či více potřeb, přičemž v jedné situaci může kolidovat pozitivní i negativní incentivní hodnota – objevuje se *motivační konflikt*,
- zabráněním v uspokojení aktualizované potřeby – vzniká *frustrace*,
- oddálením uspokojení dané potřeby – musíme si vytyčit *cíl*,
- podmíněností motivace chování a poznávacích procesů – tehdy se vytvářejí *kognitivní motivační procesy*.

### Motivační konflikty:

Jak uvádí Hrabal et al. (1989), v psychologii rozlišujeme čtyři základní druhy motivačních konfliktů:

- a) *konflikt dvou pozitivních sil,*
- b) *konflikt dvou negativních sil,*
- c) *konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly,*
- d) *konflikt několika pozitivních a několika negativních sil.*

### Frustrace:

Dle Nakonečného (2014) se pod pojmem frustrace skrývají hned tři různé, avšak propojené výklady tohoto hesla. Za prvé se jedná o vnější situaci působící jako bariéra k dosažení určitého cíle. Frustrace je dále definována jako vnitřní psychický stav, který vzniká na základě dříve zmíněné bariéry, vyznačující se vznikem emocí (afektu) a vnitřního napětí (tenze). Poslední výklad říká, že frustrací rozumíme zvláštní způsoby chování vyvolané vnější situací a snahu o zbavení se vnitřní tenze.

Reakce na frustraci jsou různé. Mezi nejčastější řadíme následující (Hrabal et al., 1989):

- *agrese* – slovní nebo fyzické napadení.
- *kompenzace* – vyhledávání jiných cílů.
- *bagatelizace* – vnitřní i vnější přesvědčování (působení na okolí) o nedůležitosti vytyčeného cíle.
- *racionalizace* – rozumové objasnění, proč nelze cíle dosáhnout.
- *ostatní únikové reakce* – skutečný útěk, nebo únik do fantazie.

### Vytyčování cílů:

Nelze-li uspokojit potřebu okamžitě, pak nastupuje proces, v němž si jedinec klade určitý cíl a jedná tak, aby vytyčeného cíle po čase dosáhl. Nejprve se stanoví cíl, poté se naplánuje cesta, jak se k cíli dopracovat. Zaměříme-li se na dlouhodobé perspektivní cíle, pak zjistíme, že představují silné motivační činitele. Jako příklad bych uvedla situaci, kdy žáci usilují o dobré školní výsledky, protože uvažují nad svým budoucím povoláním (Hrabal et al., 1989).

### Kognitivní motivační procesy:

Poznávací procesy a motivace tvoří vzájemně propojený vztah. Zatímco kognitivní procesy jsou funkcí motivace, tak díky rozumu a vnímání se rozhoduje, zda bude daná potřeba aktualizována. Velký vliv zde hrají životní zkušenosti (Hrabal et al., 1989).

Zejména ve výkonovém chování je motivace zprostředkována kognitivními procesy. Rozlišujeme zde několik fází (Hrabal et al., 1989):

- vzbuzení určité potřeby, pro jejíž uspokojení je nutné dosáhnout určitého výkonu,
- posouzení vlastních možností, zda lze výkon naplnit,
- očekávání, zda bude potřeba uspokojena,
- závěrečné rozhodnutí o vykonání odpovídající činnosti.

#### **1.1.5. Motivace ve školním prostředí**

V této podkapitole bych se chtěla zaměřit na motivaci, která žáky podněcuje k podávání dobrých školních výsledků. Nejprve si však musíme uvědomit, že výchova a vzdělávání jsou především o získávání nových informací a zkušeností, a proto bych se ze začátku chtěla zabývat teorií učení a vlastnostmi žáka. Posléze bych přešla k obecným principům, jak vhodně žáky motivovat pro učební látku.

### Učení:

Obecně lze učení popsat jako činnost typickou pro žáka (vyučování je zase činností plně v kompetenci učitele), při níž jsou jedinci předávány informace, zkušenosti a také je formována jeho osobnost. Dále můžeme za učení označit proces, který je v jednotě duševních a tělesných předpokladů rozhodujícím faktorem v adaptaci na prostředí.

Fontana (2003) pojem učení definuje jako poměrně trvalou změnu v potenciálním chování jedince na základě předchozí zkušenosti. Tuto formuli dále rozebírá a více upřesňuje. Uvádí, že v procesu učení je nezbytné se nějak změnit (od zisku drobných až po složité dovednosti), čímž dochází k proměně určité části osobnosti jedince. Dále je důležité, aby změna vyplývala ze zkušenosti a nikoliv z přirozeného



tělesného vývoje. Poslední bod říká, že se jedná pouze o změnu potenciální, tedy tato změna nemusí nastat ve skutečném výkonu. Aplikováno do školní praxe – žák se sice může něčemu naučit, nicméně se tato informace (zkušenost) nemusí ihned projevit v žákově chování. Žák novou zkušenost může upotřebit třeba až za několik měsíců nebo let.

#### Vlastnosti vyučovaného:

Schopnost naučit se něčemu je ovlivněna celou řadou činitelů. Nejedná se pouze o kognitivní činitele (inteligence, zpracování informace, koncentrace, tvořivost, aj.), ale svůj podíl na procesu učení mají také afektivní činitele, motivace, zrání, věk učícího se, pohlaví, sociální prostředí, studijní návyky a paměť (Fontana, 2003). Nyní se budu vybranými činiteli zabývat podrobněji.

#### Afektivní činitele:

##### *☞ Úzkost:*

Ve školní praxi je osvědčeno, že pokud žák pociťuje mírný stupeň úzkosti, pak to má pozitivní dopad na jeho výkonnost. Naopak úzkost ve vysoké míře učení utlumuje a působí jako překážka. Určit správnou úroveň úzkosti, která by žáka ještě motivovala, není zrovna jednoduché, neboť každé dítě je odlišné a také druh úkolu (zda zvolit těžší nebo lehčí zadání) zde hraje svou roli. U žáků je za hlavní zdroj úzkosti považován strach ze selhání, neúspěchu. Existují žáci, kteří jsou motivováni k podávání dobrých školních výsledků právě proto, že se bojí dělat chyby, které vnímají jako důkaz vlastní neschopnosti (Fontana, 2003).

##### *☞ Sebepojetí:*

Postoje a očekávání, která jedinec chová vůči sobě samému, nazýváme sebepojetí. „JÁ“ jako obraz sebe sama v sobě zahrnuje také vlastní sebehodnocení a sebevědomí. Zejména sebevědomí má značný vliv na výkonnost dětí. Je prokázáno, že děti s vysokým sebevědomím jsou schopny dosáhnout lepších výsledků než děti, které sice mají shodné schopnosti, avšak kvůli sníženému sebevědomí je nedokáží plně uplatnit. Na sebedůvěru žáků (tedy všeobecně všech dětí) pozitivně působí pozornost, povzbuzování, důslednost. Učitel by měl žákům ukazovat, že věří v jejich schopnosti, a usilovat o to, aby měl každý jedinec možnost občas zažít pocit úspěchu.

Úspěch totiž působí jako povzbuzení (motivace) k pokračování v dané činnosti (Fontana, 2003).

#### *☞ Extraverze – introverze:*

Nejen sebedůvěra, ale také rysy lidské osobnosti mají vliv na školní výkonnost. Extraverze je výhodná především na základní škole, kde se většina aktivit týká skupinové spolupráce. Ovšem na střední škole a hlavně pak na vysoké škole jsou ve výhodě introverti, protože zde převládá zejména samostudium a vlastní zodpovědnost. Jak bylo prokázáno, tak introverze doprovázená vysokou úrovní inteligence je pro školní výkonnost nejprospěšnější (Fontana, 2003).

#### Motivace:

Základními údaji o motivaci jsme se již zabývali v úvodní kapitole. Nyní bych se ráda blíže zaměřila na druhy motivace, a to na *motivaci intrinsickou, extrinsickou a nevědomou*.

#### *☞ Intrinsická motivace:*

Lidé jsou stvořeni od přírody zvědaví a mají tendenci hledat takové činnosti, které jsou tvořivé, zábavné či vyzývavé. Všichni se rádi zabýváme aktivitami, které nám přinášejí potěšení a jsou pro nás přiměřeně náročné. Takovéto činnosti jsou motivovány intrinsickými pohnutkami (Deci & Ryan, © 2015).

Jak objasňuje Fontana (2003), tak podstatou intrinsické motivace je přirozený pud zvědavosti, který podněcuje spontánní zkoumání a objevování. Projevy tohoto pudu mohou být posilovány nebo naopak potlačovány vlivem našeho okolí. Budou-li např. rodiče svému dítěti něco zakazovat, tak se dítě časem přestane snažit danou činnost provádět. V opačném případě, tedy se souhlasem a podporou rodičů, se dítě bude zkoumání věnovat s větší pílí. Svou roli zde sehrávají také zájmy dítěte.

#### *☞ Extrinsická motivace:*

Motivace vyvolávaná vnějšími podněty (pobídkami) se označuje za extrinsickou. Podstatou je orientace na výsledky, dosažení odměny nebo vyhnutí se trestu. Jediněc dostává úkoly a pod příslibem určitého zisku se snaží je splnit (Nakonečný, 2014).

V učitelské praxi se extrinsická motivace projevuje známkováním, udělováním vysvědčení, testy, zkoušením i pochvalou. Je-li žák úspěšný v této oblasti, tzn., pociťuje-li uznání ze strany rodičů, učitelů i spolužáků, pak se pozitivně formuje také *výkonová motivace* (Nakonečný, 2014).

### ☞ *Nevědomá motivace:*

Jednání lidí je někdy řízeno bez vzhledu do skutečných příčin. Představme si situaci, kdy něco děláme zcela spontánně (např. návštěva restaurace), aniž bychom se zabývali psychologickou podstatou našeho jednání. Zjednodušeně můžeme říci, že občas něco činíme bez vědomí skutečných motivů (Nakonečný, 2014).

### **1.1.6. Hodnoty a hodnotová orientace**

Ve výchovně-vzdělávacím procesu (jak již název indikuje) učitel nepůsobí pouze jako osoba, jež zprostředkovává žákům nové poznatky a informace, ale jeho neopomenutelnou povinností je rovněž působit na výchovnou stránku dětí. Dobrý pedagog si dokáže ve svých vyučovacích hodinách vymezit prostor na to, aby žákům předal kromě učební látky také výchovné rady, které obohacují jejich osobnost a postupně je připravují na samostatný život. V této podkapitole bych se ráda věnovala morálním normám a hodnotám, které se v průběhu školní docházky neustále formují.

#### ▪ *Morálka:*

Morálku můžeme charakterizovat jako osobní způsob života, smýšlení. Někdy také hovoříme o mravním chování jedince. Další pojetí říká, že se jedná o souhrn způsobů jednání lidí ve společnosti, který rovněž udává předpisy pro tato jednání. Jak tedy můžeme vidět, tak morálka má regulační funkci (Fontana, 2003).

#### ▪ *Normy:*

Normy považujeme za zdroje hodnot, neboť fungují jako dispozice obecně závazných povinností, pro něž je typické, že vykazují určité společenské dobro. Zobecněním určitých pravidel, či norem získáme pojetí určité hodnoty (Fontana, 2003).

▪ **Hodnoty:**

Grác (1979) uvádí, že pod pojmem „hodnota“ rozumíme určitý význam, který je připisován nějaké věci, příp. činnosti. Také můžeme říci, že pokud jedinec k něčemu zaujímá pozitivní postoj a o danou věc (činnost) projevuje zájem, pak to pro něj představuje určitou hodnotu. Hodnota slouží jako kritérium výběru cílů lidského snažení, je to také norma pro výklad určitých situací.

Hodnoty a hodnotová orientace má také vztah k potřebám, neboť určují, které potřeby mají být uspokojeny dříve a které později. Dále jsou hodnoty součástí motivační složky osobnosti a slouží jako zdroj postojů k okolnímu světu (Nakonečný, 1996).

▪ **Hodnotová orientace:**

Morální normy a hodnoty, které zastávají funkci naučených struktur chování, zpočátku děti přebírají od rodičů. Při zahájení školní (příp. předškolní) docházky působí na jejich chování a morální postoje především učitelé a spolužáci. Samozřejmě nelze opomenout, že na formování hodnotové soustavy jedince zanechávají své stopy také sdělovací prostředky (ponejvíce internet a televize).

Jak popisuje Fontana (2003), za předního psychologa zabývajících se vznikem a proměnami morálního chování, je považován Sigmund Freud (1856-1939). Freud totiž zastával názor, že za zrodem morálky stojí *superego*, jež představuje od rodičů přejaté morální normy a soudy. *Superego*, jako samostatnou součást duševního života, začne jedinec vnímat jako hlas svědomí.

Jiný pohled na problematiku morálky dětí zastával Jean Piaget (1896-1980). Ve svém díle se zaměřil na pozorování změn v úrovni morálního usuzování u dětí ve vztahu k piagetovským stádiím kognitivního vývoje. Piaget dospěl k závěru, že děti jsou schopny morálního usuzování až tehdy, dostanou-li se do stádia, v němž se dokáží vcítit do vnímání druhých osob (Fontana, 2003).

Značně propracovaný model morálního usuzování vypracoval americký psycholog Lawrence Kohlberg (1927-1987), který vývoj dětské morálky rozdělil na tři úrovně (šest hlavních stádií), a to v souvislosti s úrovní myšlení (přehled viz Tabulka č. 1).

Úroveň	Stádium	Charakteristika
1. Prekonvenční	a) Heteronomní	Dítě je zaměřené na trest a poslušnost.
	b) Naivní instrumentální hedonismus	Dítě směřuje své chování podle odměny.
2. Konvenční	a) Morálka hodného dítěte	Dítě se řídí tím, že správné chování přináší druhým radost.
	b) Morálka svědomí a autority	Dítě se snaží plnit povinnosti a dodržovat zákony. Chce předejít kritice dospělých.
3. Postkonvenční	a) Morálka jako forma společenské smlouvy	Dítě hodnotí jednání z hlediska obecného dobra. Chová se dle společenských norem.
	b) Morálka vyplývající z etických principů	Jedinec se ztotožňuje s normami společnosti.

Tabulka č. 1: *Kohlbergova stádia vývoje dětské morálky* (zdroj: Čáp, Mareš, 2007, str. 341)

### 1.1.7. Znamky jako motivační činitel

Školní prospěch slouží jako informace o kvalitě žákova výkonu. Zároveň plní funkci zpětné vazby, neboť na jeho základě můžeme pozorovat, zda se žák v daném předmětu zlepšuje, zhoršuje, příp. dosahuje stabilních výsledků. Jak uvádí Vágnerová (2001), hodnocení známkami zcela vyhovuje dětskému způsobu uvažování. Tradiční klasifikace poskytuje jednoznačné údaje a má svou dlouholetou historii.

Již u žáka 1. třídy základní školy představují známky velkou motivaci k učení. Brzy po zahájení školní docházky dítě zjišťuje, jaký význam vlastně známky mají. Jednak se stávají symbolem úspěchu a prestiže, dále si díky nim žák může získat náklonnost učitele. V neposlední řadě si dítě uvědomuje, že dobrým prospěchem dělá radost svým rodičům a má z něj zisk v podobě pochvaly, nebo hmotné odměny (Vágnerová, 2001).

Dopad známek na dítě může být pozitivní i negativní. Prostřednictvím známek mohou být žákovy potřeby nejen uspokojovány, ale také frustrovány. Motivační dopady klasifikace jsou značně individuální a závisí na níže uvedených faktorech (Vágnerová, 2001):

❖ ***Obtížnost předmětu:***

Obecně platí zásada, že čím je předmět subjektivně těžší, tím větší váhu pro žáka má. Dítě si tedy více váží dobré známky z předmětu, který mu přijde obtížný. V předmětech, které dítě považuje za jednoduché, mu dobrá známka nečiní takovou radost.

❖ ***Zájem o předmět:***

Další pravidlo říká, že čím větší zájem o předmět žák projevuje, tím větší subjektivní hodnotu má pro něj známka. Nicméně může nastat i situace, v níž bude zájem o předmět natolik vysoký, že se stane nezávislý na prospěchu.

❖ ***Postoj rodičů ke známkám:***

Vliv rodičů (obecně rodiny) na žákův přístup ke vzdělávání a zisku dobrých známek je opravdu vysoký. V rodinách, kde se klade důraz na vědomosti a prospěch, dítě často přejímá tento postoj a usiluje o dobré školní výsledky.

❖ ***Vztah žáka k učiteli:***

Známka od oblíbeného učitele může pro žáka představovat formu osobní odměny nebo trestu. Obtížnost předmětu se často odráží v přísnosti známkování.

### 1.1.8. Odměny a tresty

Za *odměnu* lze obecně považovat uspokojení jakékoliv z aktualizovaných potřeb jedince. Je-li ovšem potřeba frustrována, pak to jedinec vnímá jako *trest*. V užším smyslu, konkrétně ve výchovně-vzdělávacím procesu, jsou za odměny a tresty považovány následky splnění nebo nesplnění požadavků kladených učiteli na své žáky (Hrabal et al., 1989).

Čapek (2010) *odměnu* definoval jako působení, které je spojené s chováním nebo jednáním jedince, přičemž toto chování (jednání) vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost. Pod pojmem *trest* autor naopak rozumí působení spojené s chováním či jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nevoli, frustraci, příp. omezení některých jeho potřeb.

Motivačními následky činnosti se zabýval Heckhausen, který je rozdělil do čtyř skupin (viz Tabulka č. 2). Do sféry odměn a trestů zahrnuje hodnocení ostatními lidmi (pochvala či pokárání) a tzv. vedlejší efekty (následek činnosti v podobě incentív). Pochvaly či pokárání mohou uspokojovat, příp. frustrovat sociální potřeby (př. sociální kontakt). Tresty pouze frustrují, a to zejména potřeby fyzického či psychického bezpečí (Hrabal et al., 1989).

	Následky výsledku chování	
Výsledek činnosti (chování)	Sebehodnocení	
	Přiblížení se nadřazenému cíli	
	Hodnocení ostatními	Sféra odměn a trestů
	Vedlejší efekty	

Tabulka č. 2: *Motivační následky chování* (zdroj: Psychologické otázky motivace ve škole, 1989, str. 147)

V procesu učení plní odměny a tresty dvě hlavní funkce, a to *informační* a *motivační*. Z hlediska informačního poskytují odměny celistvý údaj o chování, jež bylo v souladu s normami, a proto je žádoucí, aby bylo v budoucnosti opakováno. Naopak trest představuje jen částečnou informaci. Díky němu se sice jedinec dozví, jaké chování není ve společnosti tolerováno, povětšinou mu však již není sděleno, jak jinak by se měl příště zachovat, tzn. co zlepšit, na čem zapracovat (Helus, 1979).

### **1.1.9. Odměny a tresty ve školním prostředí**

Odměny a tresty představují nedílnou součást školního života. Nejenže motivují a regulují chování žáků, vytvářejí také nové prvky, které se promítají buď kladným, nebo záporným způsobem do potřeb jedince. Jak popisuje Čapek (2010), odměny a tresty ovlivňují chování jedinců na základě obecně platných tezí:

- odměna zvyšuje frekvenci správného chování,
- není-li správné chování posilováno, jeho intenzita postupně vyhasíná,
- pozorování vzoru vede k novému způsobu chování.

Odměny a tresty patří mezi nejběžnější výchovné prostředky. Dle Čapka (2010) platí, že pro žáka má pochvala větší motivaci než pokárání. Navíc opakování pochvaly se příznivě projevuje na výkonu žáka. Posledním (z praxe vyzporovaným) pravidlem je, že dítě dosahuje lepších školních výsledků, je-li mu věnována učitelova pozornost. Naopak, žákova výkonová motivace se rapidně snižuje, pokud je jeho snaha učitelem ignorována.

#### Odměny:

Jak již bylo výše popsáno, odměny působí na lidské chování tak, že jeho intenzitu (frekvenci) posilují. Podstatou motivační hodnoty odměn je prožitek uspokojení určité potřeby, který vede k jejímu opakování za účelem dalšího pocitu naplnění. Odměny tudíž představují nejúčinnější prostředek vnějšího řízení a kontroly chování jedince (Helus, 1979).

Ve školní praxi se jako běžná forma odměny uplatňuje *pochvala*, která uspokojuje zejména sociální potřeby žáka. Pro dítě má pochvala význam osobního vztahu, který učitel vůči němu projevuje. Prostřednictvím pochvaly jedinec nejen zažívá pocit



sebeuplatnění, ale navíc mu přináší prožitek vlastního úspěchu. Užívání pochval k povzbuzení a stimulaci určitého chování má však také svá pravidla (Helus,1979):

- bezprostřední pochvala má vyšší účinnost než pochvala oddálená,
- intervaly pochval se postupně prodlužují (frekvence pochval za dílčí výkony se snižuje),
- je-li frekvence pochval častá, pak se musí zvyšovat jejich intenzita.

V případě udělování odměn je však nutné si také uvědomit, že mohou být doprovázeny některými nežádoucími produkty. Jestliže se žák bude přílišně orientovat na odměnu bez ohledu na formu jejího dosažení (někdy hovoříme o „*afektu neadekvátnosti*“), pak zde může dojít k jevu, kdy žák zaujme vůči ostatním spolužákům sociálně necitlivý postoj (Helus,1979).

#### Tresty:

Z pozorování školního života vyplývá, že na průměrného žáka se učitel zaměří teprve až, když jedinec v učivu selhává. Za průměrný výkon však žákovi není poskytnuta pochvala, což může vést k jeho školnímu selhávání. Učitel pak žáka považuje za pasivního, příp. až „lajdavého“, a proto mu za jeho přístup uděluje trest. Pedagog tak předpokládá, že se žákovo chování změní, neboť se jedinec bude chtít v budoucnosti trestu vyhnout. Nejběžnější formou trestu ve školní praxi je *pokárání*. Nicméně také v případě trestů (obdobně jako u odměn) platí obecná pravidla užívání (Helus,1979):

- přesně stanovená kritéria, díky nimž je žákovi jasné, za co je trestán, vedou u jedince k pocitu odpovědnosti za důsledky svého chování,
- trest je účinný bezprostředně po výskytu nevhodného chování,
- přizpůsobení velikosti trestu míře nevhodného chování,
- spojení trestu s nežádoucí činností vede ke snížení frekvence této činnosti,
- účinnost trestu se častým užíváním snižuje,
- trest může být doprovázen krátkodobými, nebo dlouhodobými následky.

Zaměříme-li se podrobněji na vedlejší následky trestů, vypořádáme, že se odrážejí především ve formování osobnosti žáka. Z pedagogické praxe vyplývá, že dostatečně silný trest vede ke strachu z dané situace, což může mít za následek celkový pocit strachu a úzkosti ze školy. Dále je potřeba si uvědomit, že trest může u žáka

vyvolávat únikové tendence (jedinec se tedy bude vyhýbat škole). Navíc se v trestem vytvořených konfliktních situacích může dostavit úzkostný stav, jenž může negativně působit na chování a učení dítěte. Někdy jedinec začne trpět neurotickými potížemi (Helus, 1979).

#### **1.1.10. Komunikace mezi učitelem a žákem**

Učitele lze definovat jako profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu. Tradiční pojetí učitele definuje jako hlavní subjekt vzdělávání, jehož úkolem je předání poznatků svým žákům. V současnosti se však u učitele zdůrazňují subjektivně-objektivní role v interakci se žáky a prostředím. Je nezbytné si uvědomit, že učitel se podílí na utváření edukačního prostředí, klimatu třídy, dále pak organizuje a koordinuje činnost žáků a celkově hodnotí proces učení. Společenský status učitelské profese se v jednotlivých zemích liší, a to především v závislosti na tradicích a prisuzovaném významu vzdělávání (Průcha et al., 2003).

Již při prvním kontaktu učitele s novou třídou se začínají utvářet vzájemné vztahy. Může se jednat o prvotní pocity sympatie, nadšení, radosti, ale také netečnosti, příp. až antipatie, a to buď jednostranné, nebo vzájemné. Počáteční dojmy mohou být rychle pomíjivé a po čase může nastat, že učitel zcela přehodnotí svůj postoj k dané třídě (příp. žáci změni svůj náhled na učitele). Nicméně, občas se na základě prvního kontaktu učitele s žáky vytvoří pevné zázemí pro dlouhodobý vzájemný vztah. Oboustranné interakce mezi učitelem a žáky tak mají svůj přímý dopad nejen na motivaci chování a výkonu žáků, ale také na motivační působení učitele na žáky (Hrabal et al., 1989).

Sociální percepce a utváření si obrazu o druhé osobě patří k učitelské profesi. Učitel si z přímého kontaktu nebo z pozorování žákova chování (příp. ze znalosti žákových výkonů) buduje o dítěti své mínění. Obdobně si učitel vytváří úsudek o výkonových charakteristikách žáka. Pozoruje žákovy schopnosti, všímá si jeho píle a postupem času získává přehled také o žákových dovednostech a speciálních schopnostech (Hrabal et al., 1989).

U učitelské profese hraje délka praxe značnou roli při procesu sociální percepce. Učitel si na základě získaných zkušeností postupně vytváří normy výkonů svých žáků v určitých situacích. Dále si učitel všímá vývoje podávaných výkonů u jednotlivých žáků. Jak bylo vyzorováno, tak bude učitel předpokládat vyšší schopnosti u žáka, který jednak podává stabilní průběžné výkony, nebo u žáka, který sice v průměru dosahuje nižšího výkonu, nicméně občas podá tak excelentní výkon, který se vyrovná žákovi se stabilními vysokými výsledky (Hrabal et al., 1989).

Sociální dyadická interakce představuje situaci, v níž se dva lidé setkají a hovoří spolu. Komunikace probíhá nejen formou slovní. Podstatnou roli v komunikaci plní také nonverbální signály (př. gesta, mimika, postoj těla), které označujeme jako *metakomunikace*. Metakomunikace je považována za vrozený znak lidstva, neboť již u kojenců lze vyzorovat, jak reagují pohyby těla na podněty přicházející od dospělých (Fontana, 2003).

Zaměříme-li se na dyadickou interakci mezi učitelem a žákem, pak zjistíme, že na učitelův výklad žák reaguje verbální, příp. i nonverbální odezvou (př. výraz obličeje). Žákem vysílané signály mohou obsahovat pochopení či nepochopení, zájem, nudu, či pobavenost, což má dopad na učitelovy myšlenky i pocity.

## 1.2. Žák II. stupně ZŠ

### 1.2.1. Dospívání a pubescence

Jak uvádí Langmeier (1991), období dospívání lze charakterizovat jako životní úsek, pro který je v počátku příznačný zrychlený růst a výskyt prvních známek pohlavního zrání. Toto období je následně završeno ukončením tělesného růstu a dosažením plné pohlavní zralosti.

Jiná definice dospívání charakterizuje jako přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí. Jedná se o nejdynamičtější proměnu v životě jedince, která má dopad na všechny osobnostní složky. Významnou roli zde hrají biologické a psychosociální faktory, které se vzájemně ovlivňují (Vágnerová, 1999).

Dospívání sestává ze dvou základních období, a to pubescence (puberta) a adolescence. Pubescence (neboli starší školní věk) je tradičně řazena do období 11. – 15. roku života, nicméně její délka je značně individuální, tzn., pubescence může být zahájena (ukončena) dříve nebo později oproti standardním údajům. Adolescence představuje navazující období, do něhož řadíme osoby ve věku 16 – 20 let (Vágnerová, 1999).

Krejčíková (1982) rozlišuje v období pubescence dvě etapy. Uvádí, že mezi 10. – 14. rokem života, kdy dítě prochází prepubertou a pubertou, se jedná o střední školní věk. V rozmezí 14. – 16. roku hovoříme již o starším školním věku, pro nějž je charakteristické vytváření ideálů a životních hodnot.

Zaměříme-li se blíže na střední školní věk (10. – 14. rok), pak si musíme uvědomit, že 11. rok představuje zlomový bod. Dítě je nuceno čelit změnám v sociálních podmínkách, tzn., jiný styl výuky, střídání mnoha vyučujících, příp. přestup na jinou školu (víceleté gymnázium). Dále dochází k biologickým změnám organismu dítěte, což má rovněž dopad na jeho psychiku. Tělesný vývoj je dominantní a převažuje nad vývojem duševním. Konkrétně se jedná o prodlužování kostry, zejm. končetin a přibývání na váze (přibližně o 10 kg). Tělo se stává štíhlejším, chlapci mohutní v ramenou, dívky se zaoblují a jejich postava nabývá ženských znaků. Žlázy s vnitřní sekrecí zvyšují svou činnost a nastává pohlavní dospívání, jehož hranice zhruba odpovídají docházce na II. stupeň ZŠ (Krejčíková, 1982).

Složitost duševních pochodů odehrávajících se v psychice dítěte je příčinou, proč se střednímu školnímu věku též říká *těžké* či *kritické období*. Temperament a životní kuráž prochází útlumem. Pro dospívající dívky je typická klidnost, zamyšlenost a oddávání se dennímu snění. Chlapci naopak touží po dobrodružství, vzrušení či adrenalinu. Smysl dospívání spočívá v nalezení vlastní identity, ve změně sebepojetí, a to tak, aby odpovídalo novým biologickým i psychosociálním podmínkám. Obě pohlaví si hledají vzory pro své chování mezi dospělými. Chlapci bývají často imponováni různými sportovci či cestovateli, zatímco dívky se spíše zaměřují na osobnosti z oblasti kulturní či umělecké. Sociální život dívek se zužuje z okruhu velkého kolektivu na jednu či dvě dobré přítelkyně. Chlapci přehodnocují svůj postoj vůči dívkám. Sice se jim začínají stranit, podceňují je a kritizují, na druhou stranu se však snaží upoutat dívčí pozornost svou neohrožeností či silou (Krejčíková, 1982).

Jak lze vypořádat, dospívající velmi těžce snášejí přístup okolí, které se k nim chová stále jako k malým dětem. Oproti předešlým obdobím se obě pohlaví mnohem výrazněji věnují pozorování a hodnocení vlastní osobnosti. Dospívající směřuje k introverzi, uzavírá se do sebe a negativně reaguje na dotazy dospělých.

Puberta je ovlivněna celkovým zdravotním stavem, nutričními, sociálně-ekonomickými a genetickými faktory. Na základě výzkumů bylo zjištěno, že v průmyslových zemích postupem let docházelo ke snižování věku počátku puberty. V západní Evropě bylo vypátráno, že v průběhu posledních padesáti let nastalo u dívek uspíšení menarche o 1,5 roku. Časnější nástup puberty souvisel se sekulárním trendem, kdy bylo patrné zlepšení sociálních i ekonomických podmínek. Uspíšení počátku puberty bylo rovněž umožněno zlepšením stavu výživy, vlivem zevního prostředí a celkově lepším zdravotním stavem. První známky puberty se nicméně i nadále posunují k mladšímu věku (Kukla et al., 2004).

Starší školní věk (14. – 16. rok) je životní etapa, pro niž je charakteristické kromě fyzického a pohlavního dozrání také začleňování jedince do společnosti. Mladistvý upouští od snění a náladovosti, stává se vyrovnanějším. Vyšší míra povinnosti a odpovědnosti přispívá k tomu, že se jedinec lépe ovládá a je v činnostech vytrvalý. Důležitým rysem období je skutečnost, že se jedinec rozhoduje, jak si dále uspořádá

život. Jedná se o výběr povolání či způsob studia, který má určit mladistvého zařazení do společnosti. Tato volba je spjata se stanovením vlastních cílů a životních hodnot, což však může být pro některé jedince značně obtížné. Vezmeme-li v potaz stupeň duševní vyspělosti, který je značně individuální, pak nám musí být jasné, že někteří mladiství se cítí při volbě ztraceni, neboť u nich nedošlo ještě k plnohodnotnému zformování životních cílů. Role dospělých je zde nezastupitelná. Jednak by měli napomáhat mladistvým v usměrňování jejich přání. Dále je nezbytné, aby jedincům ve starším školním období poskytovali dostatek představ o reálném životě (Krejčíková, 1982).

### 1.2.2. Motivace a regulace

Jak již bylo zmíněno v podkapitole „Zdroje motivace“ (str. 14-15), mezi základní motivační zdroje řadíme potřeby. Dle Čápa a Mareše (2001) termín „potřeba“ původně vyjadřoval stav organismu, kterému chybí něco životně důležitého. Později se význam slova „potřeba“ rozšířil a označují se jím nejrůznější motivy, od potřeby potravy a sexu až po potřebu poznávací, estetickou, seberealizace či afiliace<sup>1</sup>.

V období puberty se v souvislosti s biologickým zráním objevují nové potřeby. Celková motivační struktura se proměňuje a nabývá individuálně charakteristické vyhraněnosti. Dochází k aktualizaci *sexuální potřeby*, která se v tomto období projevuje především obecným zájmem o vše, co se sexualitou souvisí. *Potřeba aktivity a pohybu* je stále hodně silná, neboť i pubescent potřebuje uplatnit svou sílu, rychlost a dosáhnout určitého výkonu. *Potřeba stimulace* se projevuje zájmem o vše nové, v chuti zúčastnit se různorodých akcí. Ovšem zájmy pubescentů jsou proměnlivé a bývá jich hodně. *Potřeba učení* rovněž souvisí s potřebou stimulace, neboť dospívající se rádi učí něčemu novému, ačkoliv to nemusí být právě ve škole, ke které mají spíše kritický přístup. *Potřeba citového vztahu a bezpečí* prochází značnou proměnou. Můžeme pozorovat rozvolňování citové vazby k rodině a naopak upevňování vztahu s vrstevníky, který se stává důležitějším a intimnějším, tvořícím v podstatě přechodné stádium před vznikem stabilního partnerství dospělého věku. *Potřeba sociálního kontaktu* je naplňována ve skupině či přátelství s jedincem

---

<sup>1</sup> Kladné emoční vztahy k lidem.

stejného věku. *Potřeba identity a sociálního ocenění* hraje v životě dospívajícího velkou roli. Jedinec hledá a formuje si novou vlastní identitu. Je tedy nezbytné, aby byl pozitivně hodnocen a sociálně akceptován. Ovšem realizace této potřeby je obtížná, proto pubescent prochází obdobím výkyvů a nejistot. Jako samozřejmá a bezproblémová se v období dospívání jeví *potřeba otevřené budoucnosti*, neboť vše se pubescentovi zdá realizovatelné a dosažitelné (Vágnerová, Valentová, 1991).

Citové prožívání v období puberty můžeme charakterizovat jako značně proměnlivé. Zatímco mladší školní věk byl obdobím citové vyrovnanosti, tak v období středního a staršího školního věku dochází k individuálně různým výkyvům v citové oblasti. Za hlavní charakteristiky citového vývoje v tomto období považujeme (Vágnerová, Valentová, 1991):

- intenzivnost citových prožitků,
- menší vyrovnanost, emoční labilita, kolísání citového ladění,
- bezpředmětnost citového prožívání, tzn., stavy veselí a smutku vznikají bezdůvodně,
- těžká ovladatelnost citových stavů,
- prožitky podrážděnosti a stísněnosti, způsobené větší unavitelností a rychlým vyčerpáním,
- stav vzrušení, který souvisí s jakýmkoliv podrážděním (nejvýrazněji v souvislosti se sexuálními podněty).

Všechny citové prožitky mají v období puberty sklon k extrémnosti, jež se může projevit jednak bezdůvodnou euforií, vztekem či mrzutostí, ale také přehnanou láskou či nenávisí vůči jiným osobám. Samotní pubescenti jsou však v bezprostředním projevování citů značně zdrženliví a nejistí. Citové projevy svého okolí považují za nepříjemné, až obtěžující (Vágnerová, Valentová, 1991).

Podíváme-li se na rozvoj mravního cítění, tak zjistíme, že úzce souvisí s rozvojem myšlení, se změnou hierarchie hodnot a postoji k sociálním normám, přičemž normy chování mohou být přechodně více určovány partou.

Vůle, jež představuje nejvyšší autoregulační funkci, se v pubertě projevuje celou řadou znaků. Z hlediska aktivní vůle (rozhodování) pozorujeme rozpor mezi touhou po samostatném rozhodování a nezkušeností, nejistotou či nereálností mnoha

rozhodnutí. Pasivní vůle (realizace rozhodnutí) se u pubescentů projevuje nízkou vytrvalostí, neschopností vyrovnat se s obtížemi a rušivými vlivy, impulzivní reakcí a častou změnou rozhodnutí (Vágnerová, Valentová, 1991).

### **1.2.3. Charakteristické činnosti dospívajících**

Budeme-li hovořit o činnostech, kterým se dospívající jedinec převážně věnuje, pak si musíme uvědomit, že veškeré aktivity jsou určeny vlastní volbou. Jedná se o činnosti spontánní, které jedinci přinášejí uspokojení, a to často samy o sobě, bez ohledu na výsledek. Pubescent je dělá, protože prostě chce. Typicky tyto aktivity slouží k realizaci potřeby soutěživosti, tendenci riskovat i potřeby dosáhnout dobrého výkonu (Vágnerová, Valentová, 1991).

V pubertě jsou oblíbené sportovní aktivity, konstruktivní hry či kulturní zájmy. Sportovní odvětví saturuje potřebu pohybu. Pubescenti rádi ukazují svou sílu a vytrvalost, které však mnohdy vedou až k úplnému vyčerpání v důsledku špatného odhadu vlastních sil. Díky konstruktivním hrám se může tvořivým způsobem projevit vlastní individualita, ať už se jedná o modelování, ruční práce nebo počítačové hry. Právě zájem o osvojení si různých strategií pubescenty motivuje ke konstrukcím, nicméně při jejich řešení bývá jedinec často zbrklý a netrpělivý. Kulturní zájmy se projevují zvýšeným zájmem o literaturu, hudbu, film či divadlo, přičemž každý jedinec má svůj specifický vkus a určité estetické cítění (Vágnerová, Valentová, 1991).

Učení a práce představují pro pubescenta povinnosti. Vztah k povinnostem se v průběhu dospívání mění. Pubescent povinnost považuje za osobní omezování, které odmítá, protože chce uplatnit vlastní vůli, a to ve všech oblastech, i v případě, že je to sociálně nepřijatelné. Kritický dospívající vzdoruje požadavkům školy. Zájmy i pracovní úsilí prochází různými výkyvy. Dochází ke zhoršování výkonnosti a koncentrace na práci, ztrácí se zájem o školu a motivace ke školní úspěšnosti. Škola bývá mnohdy podceňována, špatný žák mívá lepší prestiž než žák úspěšný. Tento postoj vede ke zhoršování prospěchu a konfliktům s učiteli i rodiči. Pracovní činnost pubescentům mnohdy připadá jako nesmyslná. Ovšem naleznou-li v činnosti smysl, který je v harmonii s jejich hodnotami, pak dovednou pracovat velmi



intenzivně. Plnění domácích povinností připadá dospívajícím za zbytečné, běžně je vykonávají jen neradi, z donucení (Vágnerová, Valentová, 1991).

### 1.3. Výkonová motivace

#### 1.3.1. Teorie výkonové motivace

Výkonová motivace představuje významnou složku lidské psychiky, neboť má vliv na naše chování, jednání a v podstatě celé vnímání. Jedná se o specificky lidskou potřebu, která se odráží v mnoha oblastech života, např. pracovní či školní prostředí. Každý jedinec je do určité míry výkonově motivovaný. Jak můžeme pozorovat, výkon a úspěch hrají klíčovou roli v současné společnosti.

Výkonová motivace úzce souvisí s problematikou aspirační úrovně. Teorii aspirace<sup>2</sup> se zabývala škola Kurta Lewina (1930), jež prováděla studium chování zvolených osob při řešení úkolů různé obtížnosti, čímž dospěla k definici obecných zákonitostí aspirace (Vaněk et al., 1982).

Na základě výzkumů R. Gouldové a S. K. Escalonové (1939, 1940) bylo prokázáno, že aspirační úroveň lze rozdělit podle orientace do dvou základních skupin, a to *dosažení úspěchu* a *vyhnutí se neúspěchu* (Vaněk et al., 1982).

V roce 1940 byla koncepce aspirace rozvinuta výzkumem P. S. Searsové, která se věnovala práci jednak s velmi dobrými a naopak s neprospívajícími žáky. Její experimenty prokázaly, že osoby s hybnou silou touhy po úspěchu si často volí realistické, středně obtížné cíle, zatímco jedinci obávající se selhání si stanovují buď velmi lehké, nebo velmi obtížné cíle (Vaněk et al., 1982).

*Teorie výsledné valence*<sup>3</sup> (též zvaná „Teorie ceny výsledků“) je výsledkem práce S. K. Escalonové (viz *dosažení úspěchu* a *vyhnutí se neúspěchu*) a L. Festingera. Na základě experimentování byly stanoveny následující vztahy (Vaněk et al., 1982):

$$V^0_S = V_S \times P_S$$

$$V^0_F = V_F \times P_F$$

---

<sup>2</sup> Osobnostní aktivační činitel. Úsilí o seberealizaci a sebeuplatnění.

<sup>3</sup> Pod pojmem *valence* rozumíme subjektivní význam přetrvávajícího úspěchu či neúspěchu.

Z výše uvedených vzorců vyplývá, že „váženou“ valence ( $V^0$ ) je dána součinem valence volené úlohy ( $V$ ) a odpovídající pravděpodobností ( $P$ ) úspěchu ( $S$ ), nebo neúspěchu ( $F$ ).

Poslední vztah nám říká, že výsledná „vážená“ hodnota výsledků ( ${}^0V$ ) je určena součtem vážených valencí, tedy:

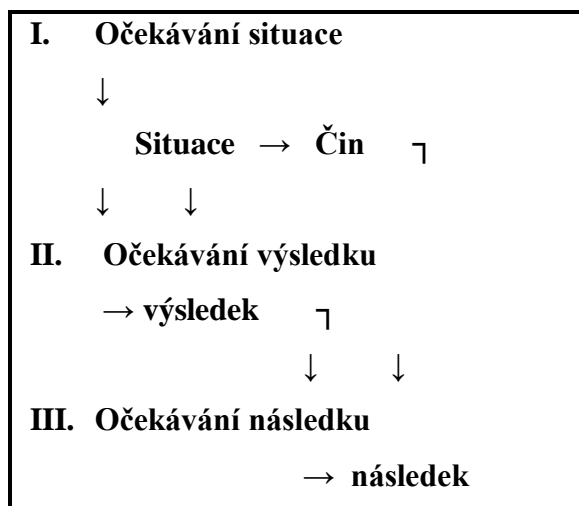
$${}^0V = V^0_S + V^0_F$$

Dalším krokem ve výzkumu výkonové motivace bylo prokázání, že v neutrálních experimentálních podmínkách lze pozorovat individuální rozdíly ve frekvenci a intenzitě výkonových témat, které se obměňují v závislosti na charakteru dané situace (uvolněná, neutrální, podněcující). Jako podněcující situaci si můžeme uvést např. zkoušku (test), ve které se frekvence i intenzita výkonových představ značně zvyšuje (Vaněk et al., 1982).

K propojení výzkumů výkonové motivace a individuálních rozdílů v úzkostnosti dochází koncem 50. let. Jak vyplynulo z jejich srovnání, mezi strachovou a výkonovou existuje souvislost. Výkonová motivace a pocit úzkosti představují tendence, které se nacházejí ve vztahu naděje na úspěch a vyhnutí se neúspěchu („*approach – avoidance*“) (Vaněk et al., 1982).

Atkinsonův model sjednocuje výzkum výkonové motivace a rysové úzkostnosti. Výkonovou motivaci objasňuje na základě nezávislosti potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu. Výkonová orientace se skládá ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity pro daného jedince a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku. Výsledná orientace člověka ve výkonové situaci je závislá na převaze jedné nebo druhé orientace (Pavelková, Škaloudová, © 2008).

Heckhausenův kognitivní model výkonové motivace slučuje klasické pojmy teorie motivace s pojmy instrumentální teorie. Následující schéma (viz Tabulka č. 3) zobrazuje parametry kognitivního modelu za využití základních pojmů k objasnění chování, tedy situace, čin, výsledek a následek (Vaněk et al., 1982):



Tabulka č. 3: *Druhy očekávání v motivačním procesu*  
(zdroj: Formování výkonové motivace, 1982, str. 31)

Jak můžeme pozorovat na schématu, nejprve se jedná o očekávání, že situace sama od sebe realizuje výsledek. Dále je brána v potaz instrumentalita (tj. obtížnost operací k dosažení efektu) a následek, který je příčinným vyústěním činnosti (Vaněk et al., 1982).

### 1.3.2. Vznik a vývoj výkonových potřeb

V období, kdy se dítě učí samo vykonávat jednoduché činnosti a pasivně si osvojuje řeč, začínají rodiče na dítě klást prvotní požadavky, nároky a hodnotit jeho přístup. Mezi 3. – 4. rokem se u zdravého dítěte vytváří systém sebehodnocení. Mateřské nároky na samostatnost a přesnost výkonu u vyrůstajícího dítěte jsou příčinou individuálních rozdílů ve vývoji výkonových potřeb. Tyto nároky mohou být úměrné, přetěžující, nebo podceňující možnosti dítěte. Jak bylo zjištěno, v případě úměrných nebo přetěžujících nároků dochází k vytvoření systému vnitřní motivace, který je na dvou základních výkonových potřebách, a to *potřebě úspěšného výkonu* a *potřebě vyhnutí se neúspěchu*. Časnými, ale přiměřenými požadavky na dítě, jeho povzbuzováním k samostatnosti je položen základ potřeby úspěšného výkonu, což vede k tomu, že si dítě osvojuje odpovídající úroveň nároků na svou vlastní osobu. Při převažující potřebě úspěšného výkonu si dítě vykládá úspěch na základě svých pozitivních vlastností a neúspěch přičítá nedostatečnému vynaložení sil (Hrabal et al., 1989).

Mateřské přetěžování dítěte vede k pozdějšímu vytvoření potřeby vyhnout se neúspěchu. Dítě si nedokáže vytvořit realistickou nárokovou úroveň, ale přejímá zvýšenou úroveň nároků, na něž prakticky nemůže dosáhnout. Naráží na neustálé selhávání, což ho nutí chránit své „Já“ před častým neúspěchem. Dítě si tedy stanovuje nízké cíle a vyhledává snadné úkoly. Úspěch objasňuje jako štěstí a následek menší náročnosti úkolu, samo sebe nepovažuje za příliš schopné a svůj úspěch v podstatě znehodnocuje (Hrabal et al., 1989).

Následkem podceňování samostatnosti a přesnosti výkonu je nedostatečný vývoj sebehodnotícího systému, a tedy zpomalení rozvoje výkonových potřeb (Hrabal et al., 1989).

Vývoj výkonových potřeb je závislý nejen na výkonové orientaci rodičů, ale také osobní zkušenosti dítěte s úspěchem. Zaměříme-li se nejprve na výkonovou orientaci rodičů, pak je nutné si uvědomit, že v rodinách, kde se oba rodiče orientují na úspěšný výkon, se vytváří prostředí, ve kterém se dítě také velmi brzy zaměřuje na úspěch a neúspěch. Dítě se ztotožňuje s rodiči a snaží se naplnit jejich očekávání. Teprve v pozdějším věku potřeba úspěšného výkonu získává autonomní postavení ve struktuře ostatních potřeb, tzn., je nezávislá na přáních rodičů (Hrabal et al., 1989).

Osobní zkušenost dítěte s úspěchem souvisí s problematikou odměn a trestů. Důsledkem patřičného odměňování (chválení) za dobrý výkon v období dětství je silná orientace na úspěch. Naopak přehnaná kritičnost a množství trestů vytvářejí základ pro potřebu vyhnout se neúspěchu (Hrabal et al., 1989).

### **1.3.3. Trénink výkonové motivace na Harvardské univerzitě**

V roce 1961 byly na Harvardské univerzitě vytvořeny první tréninkové programy výkonové motivace. Za jejich tvorbu se zasloužil tým Davida McClellanda, který se teoreticky opíral nejen o McClellandův, ale také Atkinsonův model (viz str. 13) výkonové motivace. McClelland zdůrazňoval také existenci úzkého vztahu mezi výkonovou motivací a ekonomickým růstem (60. léta). První tréninkové programy byly tudíž aplikovány na podnikatele, obchodníky a řídicí pracovníky v průmyslovém odvětví (Vaněk et al., 1982).

Vyhodnocením protokolů lze identifikovat asociativní trs, který je utvářen kategoriemi z obsahové analýzy (př. dosáhnout unikátního výkonu). Síla výkonové motivace se pak projevuje nejen v konkrétním chování, ale také v oblasti představ. Vztahy mezi oběma kategoriemi jsou těsné – změna v síle motivu má bezprostřední dopad na představy jedince (lze je změřit) a změna ve světě představ vyúsťuje ke změně v síle motivu. Za ideálních předpokladů jsou vytvořeny rozšířené afektivně tónované asociativní síťové. Mentální trénink by tedy měl postačovat k ovlivnění celého motivačního systému (Vaněk et al., 1982).

Motivační tréninkové programy byly později adaptovány pro školní prostředí. Jednalo se v podstatě o modifikaci výcvikových plánů původně určených pro podnikatele. Změny respektovaly věkové zvláštnosti a charakter školní práce. Vzniklé modifikace však musely podstoupit ještě další korekce, než je bylo možné plně využít ve školách (Vaněk et al., 1982).

Na základě postupných výzkumů vyplynulo, že je při výkonových motivačních trénincích nutné zdůraznění především výuky výkonových strategií, tzn., realistické utváření cílů, správné využívání zpětné vazby, přebírání osobní odpovědnosti. Nicméně v oblasti zlepšení školní úspěšnosti se tréninkové programy ukázaly za nepřesvědčivé (Vaněk et al., 1982).

#### **1.3.4. Trénink výkonové motivace na Washingtonské univerzitě**

Ústřední postavou skupiny psychologů, kteří se na Washingtonské univerzitě zabývali výkonnostně motivačním tréninkem, byl Richard De Charms, jež své poznatky načerpal na Harvardské univerzitě. De Charms později začal pracovat na svém vlastním projektu a vybudoval nové přístupy k výkonové motivaci, které se opírají o myšlenky osobní zapříčiněnosti a konceptu „*Původce a Pěšáka*“ (Vaněk et al., 1982).

Podstatou koncepce je člověk, který je nejen reaktivní, ale také aktivní (tedy není pouze pěšákem). Příčinou chování je vlastní zainteresovanost pro zvolenou pohnutku. Osobní zapříčinění představuje základní předpoklad motivace (Vaněk et al., 1982).

Doplněním výše zmíněné koncepce je pojetí tzv. „účinné motivace“, kde se střetávají projevy zainteresovanosti a kompetence s bezcílností či bezmocností. F. Heider rozlišil osobní a neosobní kauzalitu, kde ústřední faktor hraje úmysl (Vaněk et al., 1982).

V porovnání s Harvardskou univerzitou, kde učitelé při tréninku výkonové motivace zaujímali spíše roli příjemce, se Washingtonská univerzita orientovala na tvůrčí aktivitu učitele. Byly vypracovány konkrétní postupy pro jednotlivé třídy splňující čtyři základní koncepty, a to sebepojetí, výkonovou motivaci, vytyčování realistického cíle a koncept „Původce – Pěšák“. Učitelé u žáků posilovali touhu po sebezlepšení, jež se odvíjela od změny sebepojetí. Žáci se učili, jak si stanovovat realistické cíle přímo v hodinách. Vše probíhalo v přátelské atmosféře s respektováním osobních cílů (Vaněk et al., 1982).

### **1.3.5. Aktivní sociální učení**

#### ❖ *Aktivita:*

Z pedagogicko-psychologického hlediska lze aktivitu charakterizovat jako živou a energickou činnost, jejíž cíl představuje splnění určitého úkolu. Zaměříme-li se na aspekt osobnosti, pak aktivita představuje trvalou charakterovou vlastnost, která se projevuje v různých činnostech, př. při řešení problémů, v pohotovosti (Linhart, 1976).

#### ❖ *Aktivizace:*

Pod pojmem „aktivizace“ rozumíme zvýšení senzitivity, motivace, pozornosti a použití vhodné instrukce. Pedagogové se domnívají, že aktivizace zvyšuje efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu ve dvou oblastech, a to v úrovni osvojovaných vědomostí a v rozvoji schopnosti žáků. Aktivizace představuje nezbytnou složku většiny učebních procesů (Linhart, 1976).

Jak popisuje Helus (1973), jedinec se formuje v osobnost v důsledku aktivní konfrontace se sociálním okolím. Učení, tedy proces tvořící základ socializace, je považováno za klíčový mechanismus ontogeneze. Psychologický aspekt začlenění do společnosti úzce souvisí s pohledem na socializovanou osobnost, jež představuje

aktivní subjekt. Vybrané psychologické procesy, činnosti a mechanismy působí na vnější sociální faktory, které se mění v činitele vnitřního rozvoje, aktivace, orientace a regulace osobnosti, čímž dochází k realizaci sociální činnosti osobnosti.

Dle marxistické psychologie lze sociální učení popsat jako aktivní proces přetváření obsahů společenského vědomí do vědomí individuálního. Budeme-li se blíže orientovat na prostředí skupin, zjistíme, že uvnitř skupiny dochází k vzájemnému sepětí jedinců, kteří od ostatních členů získávají informace o správnosti či nesprávnosti svých odpovědí. Navíc jsou informováni o výsledku činnosti ostatních příslušníků skupiny. Veškeré výsledky činnosti jsou podrobeny hodnocení, čímž se vytváří zdroj emocí a sociální motivace (Linhart, 1976).

Strukturu sociálního učení lze obecně rozdělit do čtyř základních složek (Vaněk et al., 1982):

- vytyčení společného cíle a řešení společného úkolu při předávání informací formují interakční vztahy,
- vytvoření a působení kombinovaných individuálních a sociálních zpětných vazeb,
- konstituování sdílených norem a rolí,
- motivační působení sociálních vztahů.

Člověk je podroben sociálnímu učení po celý život, neboť je nucen si neustále osvojovat nové sociálně-psychologické dovednosti, zdokonalovat své schopnosti a zvyšovat svoji sociální kompetenci (Vaněk et al., 1982).

### **1.3.6. Syntetická koncepce formování výkonové motivace**

Budování motivační struktury lze považovat za vůdčí faktor při formování osobnosti a regulaci její činnosti. Tento proces je realizován dvěma základními mechanismy.

Nejprve zde máme náhodně vytvořené nebo vychovatelem speciálně organizované podmínky pracovní činnosti společně se vzájemnými vztahy, které výběrově analyzují jednotlivé situační pohnutky. Ty jsou při systematické aktivizaci postupně upevňovány a stávají se trvalými motivačními dispozicemi. Druhý mechanismus spočívá v předkládání jednotek činnosti již v podobě cílů. Zde je nezbytné, aby došlo

k zvnitřnění daných cílů, čímž se umožní jejich uplatnění v regulaci činnosti a chování (Vaněk et al., 1982).

Za nejvýhodnější lze interpretovat sloučení obou těchto přístupů. Při procesu speciálně organizované praktické činnosti není jistota, že se skutečně vytvoří žádané motivační zaměření. Druhý přístup, v němž klademe požadavky, stanovujeme cíle a objasňujeme smysl, se jeví jako výhodný při objasňování určitých situací a ustanovek (Vaněk et al., 1982).



## 2. Praktická část

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na výzkum výkonové motivace. Opírá se o poznatky zpracované v teoretické části práce a snaží se o potvrzení, příp. vyvrácení vybraných tvrzení.

### 2.1. Hlavní cíl výzkumného šetření

Jak již víme z teoretické části práce, existují dvě základní výkonové potřeby, a to *potřeba úspěšného výkonu* a *potřeba vyhnout se neúspěchu*. Jak ve svém spise uvádí Hrabal a Pavelková (2011), rozlišujeme tři druhy výkonové motivace – motivace dosáhnout úspěchu, anxieta brzdící výkon a anxieta podporující výkon.

Motivace za účelem dosažení úspěchu se vyznačuje vysokou aspirační úrovní, soutěživostí, pracovitostí, orientací na budoucnost a plánováním. Žák je značně vytrvalý a zaměřuje se na překonávání překážek. Naopak anxieta brzdící výkon se projevuje pocity napětí, strachu a úzkosti, které narušují výkon. Žák pocíťuje trému vyšší úrovně, snaží se vyhnout neúspěchu a tedy i nepříjemným pocitům ze selhání. Mírnější formu motivace představuje anxieta podporující výkon, kterou lze charakterizovat jako jemné, aktivizující napětí zvyšující výkon. Ovšem chybí-li pocit napětí, pak nedosahujeme maximálního výkonu (Hrabal, Pavelková, 2011).

Za hlavní cíl diplomové práce bylo stanoveno zjištění, jaký druh výkonové motivace u žáků II. stupně základních škol převažuje.

### 2.2. Výzkumné předpoklady

Na základě teoretických poznatků byly vzhledem k hlavnímu cíli vybrány následující výzkumné předpoklady:

- 1) Žáci II. stupně základních škol rádi zdolávají překážky pro dosažení úspěchu.
- 2) Žáci II. stupně základních škol se ve škole snaží především vyhnout neúspěchu.
- 3) Žáci II. stupně základních škol potřebují lehký pocit strachu ke zvýšení svého výkonu.

Výše uvedené hypotézy odpovídají jednotlivým druhům výkonové motivace.

## **2.3. Metodologie výzkumného šetření**

### **2.3.1. Metodologie jako věda**

Metodologie představuje nauku o metodách vědeckého bádání. Věnuje se systematizaci, posuzování a navrhování strategií a metod výzkumu. Její znalost nám usnadňuje orientaci ve výzkumné práci a porozumění interpretaci výsledků vědeckého výzkumu (Sochůrek, Sluková, 2013).

Vědeckým výzkumem rozumíme plánovanou činnost, jejímž cílem je zodpovězení výzkumných otázek a přispění k rozvoji oboru. Výzkum musí splňovat určitá kritéria – systematičnost, objektivnost a přesnost. Existují dva základní výzkumné přístupy, a to kvantitativní a kvalitativní výzkum (popříp. jejich kombinace). Kvantitativní přístup se opírá o sběr dat, která jsou následně analyzována statistickými technikami. Kvalitativní přístup se zaměřuje na získání hlubokého vhledu do sociální reality a usiluje o integrované pochopení všech souvislostí (Sochůrek, Sluková, 2013).

## **2.4. Vlastní výzkumné šetření**

Pro výzkumnou část diplomové práce byl zvolen kvantitativní přístup, konkrétně se jednalo o dotazníkové šetření. Jak uvádí Maňák (1994), dotazník slouží pro hromadné šetření a opatřování statistických dat. Jedná se o soubor přesně formulovaných, standardizovaných otázek, jež jsou předkládány respondentům v tištěné formě za účelem zjištění specifických údajů, názorů, apod. Rozlišujeme dotazník strukturovaný (uzavřené otázky), nestruturovaný (otevřené otázky) a kombinovaný (uzavřené i otevřené otázky). Za hlavní přednost dotazníkového šetření lze považovat pokrytí relativně velkého vzorku. Nevýhody pak představuje anonymita respondentů a nízká návratnost.

Výzkumná část práce využívá standardizovaného dotazníku T-191 (Psychodiagnostika, s. r. o., Bratislava). Jedná se o dotazník výkonové motivace, sestávající z 52 položek, které jsou opatřeny sémantickým diferencialem.

Respondenti tedy volí na stupnici 1 – 6<sup>4</sup>, do jaké míry se s daným tvrzením ztotožňují, či neztotožňují.

Pro potřeby práce bylo z dotazníku T-191 vybráno 30 výroků, a to tak, aby byly rovnoměrně zastoupeny položky týkající se jednotlivých druhů výkonové motivace (3 x 10). Žákům byly tedy předloženy výroky, které pojednávaly o motivaci vedoucí k dosažení úspěchu (při vyhodnocování ozn. A), o anxiety brzdící výkon (ozn. B) a naopak o anxiety podporující výkon (ozn. C). Položky byly záměrně promíchány, aby se předešlo možnému automatismu při odpovídání na obdobně znějící tvrzení. Žáci byli rovněž nuceni nad smyslem výroku při volbě škálové hodnoty více přemýšlet.

Vysvětlivka škálového hodnocení byla uvedena před dotazníkovými položkami. Výrazy rozlišující intenzitu souhlasu či nesouhlasu byly pro přehlednost podtrženy. Dotazník byl uspořádán do tabulky (viz Příloha A).

Za účelem splnění etických zásad výzkumu byli všichni žáci před rozdělením dotazníku informováni o smyslu a cíli výzkumu. Dále byli ujištěni o anonymitě svých odpovědí.

## **2.5. Výzkumný vzorek**

Dotazníkové šetření bylo určeno pro žáky 6. – 9. třídy základních škol. K získání potřebných dat byli osloveni žáci následujících škol: ZŠ a MŠ Jiráskovo náměstí v Hradci Králové, ZŠ a MŠ Karlovice, ZŠ Vrbno pod Pradědem.

Na ZŠ Jiráskovo náměstí jsem v letním semestru (2017) absolvovala průběžnou pedagogickou praxi z německého jazyka. Žákům 7. – 9. třídy jsem dotazníky s vysvětlením rozdala domů a požádala je, aby mi je vyplněné zase odevzdali. Zde jsem narazila na problém s nízkou návratností, neboť řada žáků mi dotazník zpět nedonesla. Celkem jsem získala jen 17 vyplněných dotazníků.

ZŠ Karlovice mi umožnila ve své instituci vykonat souvislou pedagogickou praxi. Vzhledem k dříve nabytým zkušenostem jsem žákům 6., 7. a 9. třídy k vyplnění dotazníku raději vymezila prostor v rámci vyučovací hodiny (cca 10 minut). U žáků

---

<sup>4</sup>1 – vůbec pro mne neplatí, 2 – málokdy pro mne platí, 3 – někdy pro mne platí, 4 – často pro mne platí, 5 – převážně pro mne platí, 6 – zcela pro mne platí.

6. třídy však často docházelo k nepochopení zadaných tvrzení, a proto jsem byla nucena jim dané body blíže objasňovat, čímž jsme samozřejmě ztratili více času. Žáci 7. a 9. třídy neměli s pochopením výroků větší problémy. Nicméně jsem vyzorovala, že se žáci trochu ztráceli ve škálovém hodnocení, a proto jsem je stále odkazovala na úvodní vysvětlivku. Na ZŠ Karlovice se mi podařilo nashromáždit 29 vyplněných dotazníků.

Na ZŠ Vrbno pod Pradědem byl výzkum svěřen paní učitelce anglického jazyka, která byla ochotna část svých hodin dotazníkům věnovat. Zde byly získány odpovědi od 49 respondentů (7. – 9. třída), čímž podklady pro výzkum dosáhly hodnoty 95 vyplněných dotazníků.

## 2.6. Výsledky výzkumu

Po shromáždění veškerých podkladů byla provedena analýza dotazníkového šetření. Dle vzorové předlohy byly u každého exempláře barevně rozlišeny otázky vztahující se k jednotlivým druhům výkonové motivace, čímž vznikly tři skupiny po 10 otázkách. U každé skupiny otázek došlo k porovnání zvolených škálových hodnot a určení převažující tendence, tzn., zda se zvolené hodnoty pohybovaly na škále negativním, nebo pozitivním směrem, příp. zda se nacházely ve středních hodnotách.

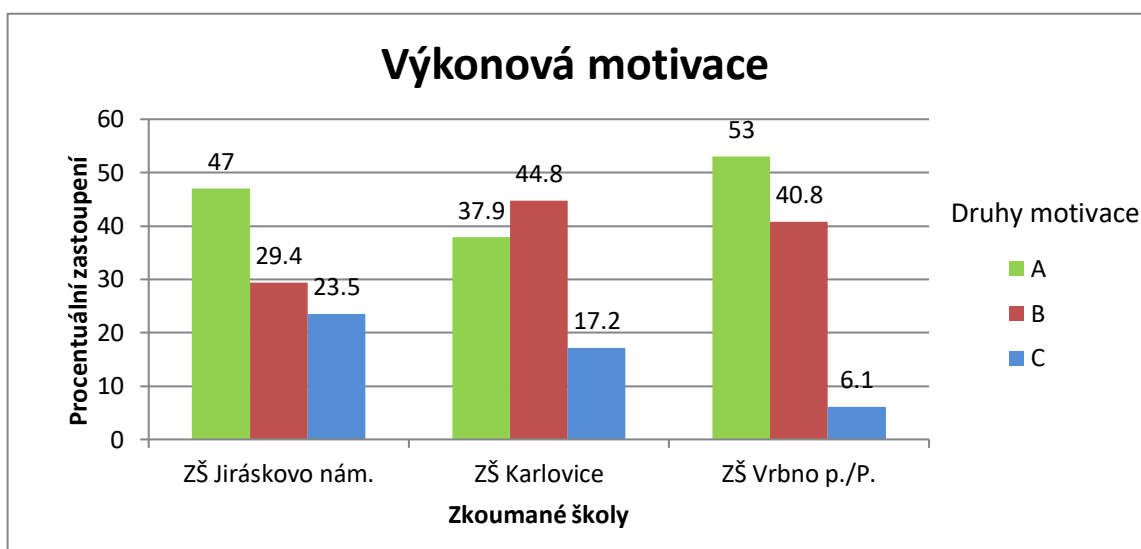
Následující tabulka nám přehledně ukazuje poměrové rozdělení jednotlivých druhů výkonové motivace u žáků II. stupně vybraných škol:

Druh motivace	ZŠ Jiráskovo nám.	ZŠ Karlovice	ZŠ Vrbno p./P.
A	8	11	26
B	5	13	20
C	4	5	3
<b>Celkový počet respondentů</b>	<b>17</b>	<b>29</b>	<b>49</b>

Tabulka č. 4: Zastoupení jednotlivých druhů výkonové motivace na vybraných školách

Z hodnot uvedených v tabulce lze vyčíst, že na ZŠ Jiráskovo náměstí a ZŠ Vrbno pod Pradědem u většiny žáků převažuje výkonová motivace typu A, neboli motivace za účelem dosažení úspěchu, zatímco v případě ZŠ Karlovice nejvíce žáků spadá do kategorie výkonové motivace typu B, tedy anxiety brzdící výkon. Souhlasně na všech třech školách byla motivace typu C (anxieta podporující výkon) zastoupena v nejmenší míře.

Níže uvedený graf (Graf č. 1) zobrazuje procentuální rozložení jednotlivých druhů výkonové motivace na zkoumaných školách:



Graf č. 1: Zastoupení jednotlivých druhů výkonové motivace v %

(zaokrouhleno na jedno desetinné číslo)

Z grafu lze určit konkrétní hodnoty (v %) jednotlivých druhů motivace na zkoumaných školách. Motivace za účelem dosažení úspěchu (A) je nejvíce zastoupena u žáků ZŠ Vrbno pod Pradědem, kde dosahuje hodnoty 53 %. Obdobně vysoké hodnoty (47 %) nabývá na ZŠ Jiráskovo náměstí. V případě ZŠ Karlovice se však s hodnotou 37,9 % řadí až na druhou příčku. Zaměříme-li se na anxiety brzdící výkon (B), pak na grafu můžeme vidět, že tento druh motivace je na vybraných školách také četně zastoupen. U ZŠ Karlovice s hodnotou 44,8 % dokonce u sledovaných žáků převažuje. Druh motivace typu C, tedy anxiety podporující výkon, se poměrově nejvíce vyskytuje u žáků ZŠ Jiráskovo náměstí (23,5 %). Na ZŠ Karlovice motivace typu C (17,2 %) dosahuje přibližně 1/2 převažující

motivace typu B (44, 8 %). V případě ZŠ Vrbno pod Pradědem se jedná přibližně o 1/6 (6,1 %) vítězné motivace typu A (53 %).

Zastoupení jednotlivých druhů výkonové motivace souhrnně zobrazuje následující tabulka:

Škola	Motivace A	Motivace B	Motivace C	Celkem
ZŠ Jiráskovo náměstí	8	5	4	17
ZŠ Karlovice	11	13	5	29
ZŠ Vrbno pod Pradědem	26	20	3	49
<b>Celkem</b>	<b>45</b>	<b>38</b>	<b>12</b>	<b>95</b>

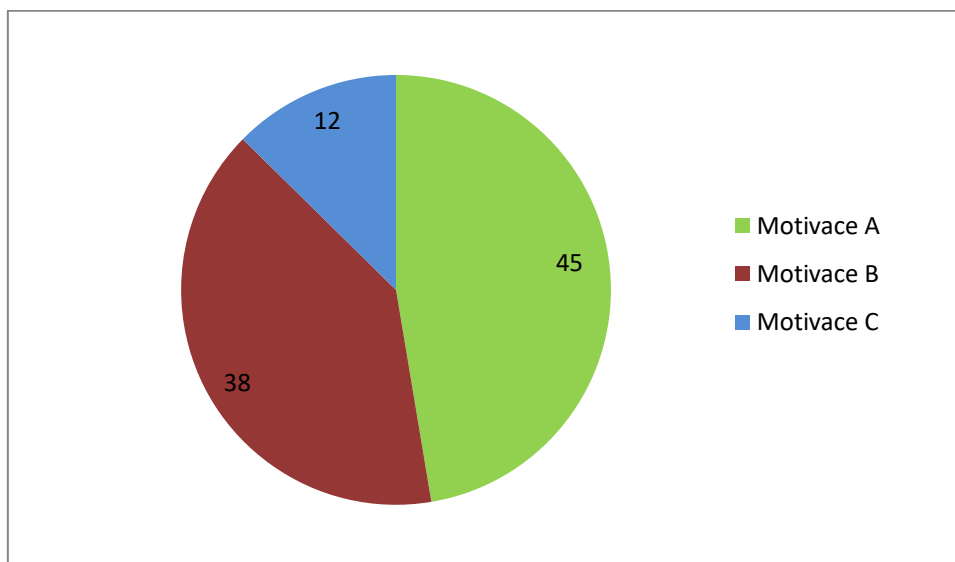
Tabulka č. 5: *Souhrnné počty jednotlivých druhů motivace*

Jak nám ukazuje výše uvedená tabulka, ve výzkumném vzorku se nejčastěji vyskytuje motivace typu A (dosažení úspěchu), a to v počtu 45 respondentů. Motivace typu B (anxieta brzdící výkon) s hodnotou 38 respondentů zaujímá druhou příčku. V nejmenším měřítku, pouhých 12 žáků, se na zkoumaných školách objevila motivace typu C (anxieta podporující výkon).

Nyní se zaměříme na ověření výzkumných předpokladů (stanovených v podkapitole 2. 2.). První hypotéza nám tvrdila, že žáci II. stupně základních škol rádi zdolávají překážky pro dosažení úspěchu. Vzhledem ke zjištění, že u zkoumaných žáků motivace za účelem dosažení úspěchu převažuje (45 z 95 respondentů), pak můžeme říci, že je tento výzkumný předpoklad platný. Druhá hypotéza se týkala motivace spojené s anxiétou brzdící výkon. V přesném znění tvrdila, že se žáci II. stupně základních škol ve škole snaží především vyhnout neúspěchu. Tento výzkumný předpoklad lze považovat za částečně platný, neboť motivace typu B se skutečně nejčastěji vyskytla u žáků na ZŠ Karlovice, ovšem u zbylých dvou škol se zařadila na druhé místo (38 z 95 respondentů). Poslední výzkumný předpoklad stanovoval, že žáci II. stupně základních škol potřebují lehký pocit strach ke zvýšení svého výkonu. Zde můžeme jednoznačně říci, že se daná hypotéza nepotvrdila, neboť se

anxieta podporující výkon u všech zkoumaných škol objevila s nejmenší četností (pouhých 12 z 95 respondentů).

Následující graf (Graf č. 2) komplexně udává zastoupení jednotlivých druhů výkonové motivace v počtech žáků na všech zkoumaných školách:



Graf č. 2: Celkové rozložení jednotlivých druhů výkonové motivace dle počtu respondentů

Při vyhodnocování dotazníků byl využit postup převažující tendence, tzn., že byl vždy zvolen ten druh výkonové motivace, u něhož se v porovnání s ostatními druhy výkonové motivace vyskytovaly nejsilnější škálové hodnoty. V některých případech nabývala tvrzení jednotlivých druhů výkonové motivace obdobných hodnot, např. motivace dosáhnout úspěchu (A) často kolidovala s anxiétou brzdící výkon (B). U několika dotazníků se objevily vysoké hodnoty (4, 5, 6) souhlasně pro všechny druhy motivace (A, B, C). Poslední problematickou situaci představovaly dotazníky, u nichž se většina odpovědí pohybovala v nízkých škálových hodnotách (1, 2, 3). Jak již bylo výše zmíněno, pro jednoznačnost výzkumného šetření došlo k porovnání hodnot jednotlivých druhů výkonové motivace a určení převažující tendence.

## **2.7. Shrnutí výsledků a hypotéz**

Výzkumná část diplomové práce byla založena na dotazníkovém šetření, které se zabývalo zjištěním, jaký druh výkonové motivace u žáků II. stupně základních škol převažuje.

Ověřením výzkumných předpokladů jsem došla k následujícím závěrům:

### **Hypotéza č. 1:**

*Žáci II. stupně základních škol rádi zdolávají překážky pro dosažení úspěchu.*

Výše stanovená hypotéza odpovídala charakteristice výkonové motivace typu A neboli orientaci žáka na dosažení úspěchu. Vyhodnocení dotazníkové šetření ukázalo, že u většiny zúčastněných žáků (viz Graf č. 2) tento druh motivace převažuje. Výzkumný předpoklad se nám tedy ověřil a můžeme ho označit za platný.

### **Hypotéza č. 2:**

*Žáci II. stupně základních škol se ve škole snaží především vyhnout neúspěchu.*

Druhý výzkumný předpoklad popisoval výkonovou motivaci typu B neboli anxieta brzdící výkon. Zde se výsledky jednotlivých zkoumaných škol lišily (viz Tabulka č. 5). Na ZŠ Jiráskovo náměstí a ZŠ Vrbno pod Pradědem se většina žáků orientuje na dosažení úspěchu, tudíž u nich převažuje motivace typu A. Nicméně na ZŠ Karlovice se převažující množství respondentů vyslovilo pro motivaci typu B. Jak můžeme vidět, tak z celkového počtu tří zkoumaných škol se u jedné školy vyskytla převažující tendence žáků vyhnout se neúspěchu. Výzkumný předpoklad lze tedy označit za neplatný, neboť se nám ověřil pouze z 1/3.

### **Hypotéza č. 3:**

*Žáci II. stupně základních škol potřebují lehký pocit strachu ke zvýšení svého výkonu.*

Poslední výzkumný předpoklad se zaměřil na výkonovou motivaci typu C neboli anxieta podporující výkon. Celkové výsledky ukázaly, že tento druh motivace je shodně na všech zkoumaných školách zastoupen nejméně. Daná hypotéza se nám tedy nepotvrdila.



Vyhodnocením škálových hodnot jednotlivých odpovědí od 95 respondentů ze tří výzkumných škol bylo zjištěno, že nejvíce se u žáků vyskytuje motivace za účelem dosažení úspěchu. Nejméně zastoupena byla naopak anxieta podporující výkon.

## 2.8. Diskuse

Výsledky výzkumné části diplomové práce ukázaly, že většina dotazovaných žáků II. stupně ZŠ je motivována dosažením úspěchu. Tato skutečnost souvisí jednak s aspirační úrovní jedinců, ale také se sociálním prostředím, v němž se žáci pohybují. Je zde tedy patrný vliv rodinného zázemí a třídního klimatu, které budou s největší pravděpodobností založeny na soutěživosti a výkonovém chování. Domnívám se, že tyto výsledky v podstatě odpovídají představám současné společnosti o úspěšném jedinci, jenž kvůli vlastnímu prosazení musí aktivovat veškeré své síly a neustále dokazovat, že si poradí s jakýmkoliv problémem.

Za zajímavé považuji zjištění, že na ZŠ Karlovice „*zvítězila*“ motivace vyhnout se neúspěchu. Vezmu-li v potaz, že se jedná o malou vesnickou školu, pak jednou z možností, jak výše uvedené výsledky odůvodnit, by mohly být úzké sociální vazby učitelů a žáků. Na této škole pochopitelně znají učitelé veškeré žáky (a naopak). Dále se zde znají žáci z různých ročníků, a to vše může vést k tendenci žáků na sebe příliš neupozorňovat, ať už velmi dobrými, nebo špatnými výkony. Z mého pohledu bude hlavní prioritou těchto žáků snaha zařadit se do „*běžného proudu*“, tedy plnit požadavky alespoň v takovém rozsahu, aby se vyhnuli nepříjemným pocitům, zejm. strachu ze selhání. Faktorů, které ve škole přispívají k potřebě vyhnout se neúspěchu, je ovšem mnohem více. Myslím si, že kromě snahy o zachování dobrých školních vztahů a obavy z odhalení vlastní (často jen údajné) neschopnosti zde sehrává svou roli také hodnotové nastavení rodiny. Budou-li požadavky a očekávání rodiny vzhledem k dítěti nepřiměřené, pak lze předpokládat, že se jedinec bude záměrně orientovat na takové činnosti, které pro něj budou snadno splnitelné, příp. zcela nedosažitelné. Tímto způsobem se dítě vyhne možné kritice za podaný výkon.

Samozřejmě je nutné také zvážit okolnosti, které mohly určitým způsobem výsledky výzkumu ovlivnit. Jednak došlo v průběhu výzkumu ke změně techniky sběru dat. Jak bylo v práci uvedeno, na ZŠ Jiráskovo náměstí si žáci dotazníky mohli odnést

domů a nad jejich vyplněním strávit více času. Nicméně z důvodu nízké návratnosti byli žáci ZŠ Karlovice a ZŠ Vrbno pod Pradědem požádáni o vyplnění dotazníků přímo ve výuce. Zde však byli časově omezeni, a proto lze očekávat, že úvaha nad tvrzeními mohla být povrchnější. Rovněž škálové hodnocení se mohlo žákům zdát komplikované (hodnoty 1 – 6) pro orientaci. Nevylučuje se ani možnost, že se žáci při volbě hodnoty mohli zmýlit a označit na stupnici opačnou hodnotu, než původně zamýšleli. U několika dotazníků jsem narazila na tvrzení, u nichž na škále nebyla vybrána žádná hodnota. Zde vyvstává otázka, zda žáci daná tvrzení záměrně přeskočili, protože jim plně neporozuměli, nebo zda si v zápalu označování ani nevšimli, že nějaké body vynechali. V neposlední řadě také věk respondentů sehrál ve výzkumu svou roli. Zatímco žáci 6. (a částečně 7.) třídy některé výroky nepochopili a potřebovali jejich objasnění, tak žáci 8. a 9. třídy dotazník vyplnili poměrně rychle a bez větších potíží.

Pokud by se mi v budoucnosti naskytla možnost dále se zabývat problematikou výkonové motivace, pak bych výzkum zaměřila spíše na paralelní ročníky různých škol, tzn., zkoumala bych motivaci pro 6., 7., 8. a 9. třídy zvlášť, abych získala konkrétnější údaje a také představu, zda se výkonová motivace s přibývajícím věkem mění nebo zůstává stejná. Jak jsem si uvědomila, bylo by vhodné sestavit odlišné dotazníky pro jednotlivé ročníky, a to tak, aby formulace výroků odpovídala jejich kognitivní úrovni. Pak bych se mohla vyhnout příp. objasňování zadaných tvrzení.

Dle mého názoru si školní výkonová motivace zasluhuje pozornost především učitelů, kteří mohou svým přístupem k výuce a vhodně zvolenými metodami žákům ukázat smysl daných činností, a tím zvyšovat jejich školní úspěšnost.

## **Závěr**

Diplomová práce poskytuje komplexní přehled informací o motivaci a jejím vlivu na školní výkonnost žáků II. stupně základních škol. Práce si klade za hlavní cíl zjistit, jaký druh výkonové motivace u žáků v rozmezí 6. – 9. třídy převažuje.

Teoretická část práce postupuje od obecných konceptů motivace, přes charakteristiky vývojového období dítěte na II. stupni základních škol, po konkrétní pojetí výkonové motivace. Práce uvádí různé náhledy na motivaci, zabývá se zdroji motivace i motivačními procesy. Dále poukazuje na úzké propojení odměn a trestů se školní výkonností žáků. Zvláště se zabývá udělováním známek sloužících jako zdroj informací o kvalitě žákova výkonu. Motivační dopady klasifikace (závislé na obtížnosti předmětu, zájmu o předmět, postoji rodičů ke známám a také vztahu žáka k učiteli) na žákův školní výkon jsou nesmírné. Další celek pojednává o žákovi II. stupně základní školy z hlediska biologického i duševního vývoje. Blíže charakterizuje potřeby v období dospívání, jejichž uspokojování má dopad na projevy chování jedince. V práci jsou také zmíněny typické činnosti dospívajících. Poslední oddíl teoretické části práce se již specificky zaměřuje na výkonovou motivaci. Uvádí odborné definice, výpočty a historii zkoumání výkonové motivace.

Výzkumná část práce je založena na vyhodnocení dotazníkové šetření provedeného na vybraných školách. Práce si kladla za hlavní cíl zjistit, jaký druh výkonové motivace u žáků II. základních škol převažuje. Výsledek výzkumného šetření, vycházející z odpovědí 95 respondentů, ukázal, že žáci II. stupně základních škol jsou především orientováni na dosažení úspěchu, příp. vyhnutí se neúspěchu. Mírné napětí, které přispívá k aktivizaci a zvýšení výkonu, pociťuje jen asi 1/8 žáků výzkumného vzorku. Pro větší přehlednost byly výsledky výzkumného šetření zpracovány do tabulek a grafů.

Problematika výkonové motivace je značně rozsáhlá a lze předpokládat, že bude předmětem zkoumání i v dalších letech, neboť budeme-li schopni porozumět potřebám našich žáků, zvýšíme tím jejich šance na úspěšné a bezproblémové vzdělávání.

## Seznam použitých zdrojů

### Tištěné zdroje:

- 1) BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 3. rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007, 798 s. ISBN 978-80-7261-169-0.
- 2) ČÁP, J., & MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- 3) ČAPEK, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- 4) FONTANA, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- 5) GRÁC, Ján. *Pohľady do psychologie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979, 338 s.
- 6) HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973. Knižnice psychologické literatury.
- 7) HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 263 s. Knižnice psychologické literatury.
- 8) HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.
- 9) HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, 27 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7.
- 10) KREJČÍKOVÁ, Eliška. *Kapitoly z dětské psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, 113 s.
- 11) KUKLA, Lubomír, Lenka LACINOVÁ a Vladimír SMĚKAL. *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2004, 268 s. Psychologie. ISBN 80-86598-84-5.
- 12) LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1991, 284 s.
- 13) LINHART, Josef. *Činnost a poznávání*. Praha: Academia, 1976.

- 14) MAŇÁK, Josef. *Kapitoly z metodologie pedagogiky: Chapters on the methodology of pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 125 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1031-2.
- 15) NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. V Praze: Triton, 2014, 599 s. ISBN 978-80-7387-830-6.
- 16) NEVID, J. S. (2009). *Psychology concepts and applications*. Boston: Houghton Mifflin.
- 17) PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007, 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.
- 18) PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- 19) SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister&Principal, 2009, 523 s. Studium. ISBN 978-80-87029-62-6.
- 20) SOCHŮREK, Jan a Květuše SLUKOVÁ. *Stručný úvod do základů metodologie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013, 63 s. ISBN 978-80-7372-943-1.
- 21) VANĚK, Miroslav, Václav HOŠEK a František MAN. *Formování výkonové motivace*. Praha: Univerzita Karlova, 1982, 218 s.
- 22) VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- 23) VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 210 s. ISBN 80-7184-421-7.
- 24) VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Univerzita Karlova, 1991, 115 s. ISBN 80-7066-384-7.

### **Elektronické zdroje:**

- 1) [online]. Copyright © [cit. 24.01.2018]. Dostupné z:  
<https://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/pavelkova-skaloudova.pdf>
- 2) Self-Determination Theory of Motivation (Deci & Ryan – 1985) | Principles of Learning. *Principles of Learning | 7 principles to guide personalized, student-centered learning in the technology-enhanced blended learning environment* [online]. Dostupné z:  
<https://principlesoflearning.wordpress.com/dissertation/chapter-3-literature-review-2/the-human-perspective/self-determination-theory-of-motivation-deci-ryan-1985/>

## **Seznam příloh**

- 1) Příloha A: Vzorový dotazník
- 2) Příloha B: Dotazník s vyznačenými druhy výkonové motivace pro vyhodnocování
- 3) Příloha C: Příklady vyplněných a vyhodnocených dotazníků (scany)

Natálie Čížková

PdF, UHK, 4. ročník, oborová kombinace: AJ – NJ

### Dotazník pro praktickou část diplomové práce „Výkonová motivace žáků ZŠ“

Škála hodnocení:

- 1 ..... vůbec pro mne neplatí  
 2 ..... málokdy pro mne platí  
 3 ..... někdy pro mne platí  
 4 ..... často pro mne platí  
 5 ..... převážně pro mne platí  
 6 ..... zcela pro mne platí

1) Když se dostanu do těžké situace, cítím se velmi nejistý/á.	1	2	3	4	5	6
2) Podávám lepší výkon, když jsem v mírném napětí.	1	2	3	4	5	6
3) Úsilí, abych něčeho ve společnosti dosáhl/a, pokládám za správné.	1	2	3	4	5	6
4) Před zkoušením mívám velký strach.	1	2	3	4	5	6
5) Když uvažuji o své budoucnosti, myslím daleko dopředu.	1	2	3	4	5	6
6) Když si připravuji při zkoušení odpověď a uvědomím si, že nebudu včas hotový/á, propadám panice.	1	2	3	4	5	6
7) Pocit napětí před zkoušením/testem pokládám za pozitivní.	1	2	3	4	5	6
8) Nevyhýbám se práci, která vyžaduje zodpovědnost.	1	2	3	4	5	6
9) V kritických situacích moje výkony stoupají.	1	2	3	4	5	6
10) Stávám se neklidným/ou před důležitou úlohou, při které je pravděpodobné, že se dopustím nějaké chyby.	1	2	3	4	5	6
11) Kladu si na svoji práci vysoké požadavky.	1	2	3	4	5	6
12) Mohu lépe myslet, když mám pocit určitého napětí.	1	2	3	4	5	6
13) V kritických situacích se mě zmocňuje zmatek.	1	2	3	4	5	6
14) Dělavám víc, než jsem si předsevzal/a.	1	2	3	4	5	6
15) Při lehkých pocitech strachu klesá moje schopnost reagovat.	1	2	3	4	5	6
16) Zdá se mi, že moji vrstevníci by mohli trochu víc pracovat.	1	2	3	4	5	6
17) Když se do něčeho pustím, dosáhnu dobrého výsledku.	1	2	3	4	5	6



18) Ze zkušenosti vím, že mi pocity strachu pomáhají.	1	2	3	4	5	6
19) Bojím se, abych se nezesměšnil/a.	1	2	3	4	5	6
20) Umím se úplně ponořit do svojí práce.	1	2	3	4	5	6
21) Je mi příjemné učit se v napětí.	1	2	3	4	5	6
22) Když mám v době testování trochu strach, vynechává mi paměť.	1	2	3	4	5	6
23) Mohu se lépe učit, když jsem v mírném napětí.	1	2	3	4	5	6
24) Lehké pocity strachu jsou pro moje výkony příznivé.	1	2	3	4	5	6
25) Moji přátelé a známí mě pokládají za snaživého/ou.	1	2	3	4	5	6
26) Stává se mi, že v kritických situacích dělám chyby.	1	2	3	4	5	6
27) Myslím si, že trochu strachu ze zkoušky pomáhá k lepším výkonům.	1	2	3	4	5	6
28) Určitá míra soutěživosti nemůže škodit.	1	2	3	4	5	6
29) Když jsem napoprvé nedosáhl/a cíle, který jsem si vytyčil/a, vynaložím všechno na to, aby se mi to později podařilo.	1	2	3	4	5	6
30) Cítím se slabší, když jsem v těžkých situacích v mírném napětí.	1	2	3	4	5	6

**Příloha A: Vzorový dotazník**

Natálie Čížková

PdF, UHK, 4. ročník, oborová kombinace: AJ – NJ

### Dotazník pro praktickou část diplomové práce „Výkonová motivace žáků ZŠ“

Škála hodnocení:

- 1 ..... vůbec pro mne neplatí  
 2 ..... málokdy pro mne platí  
 3 ..... někdy pro mne platí  
 4 ..... často pro mne platí  
 5 ..... převážně pro mne platí  
 6 ..... zcela pro mne platí

1) Když se dostanu do těžké situace, cítím se velmi nejistý/á. B	1	2	3	4	5	6
2) Podávám lepší výkon, když jsem v mírném napětí. C	1	2	3	4	5	6
3) Úsilí, abych něčeho ve společnosti dosáhl/a, pokládám za správné. A	1	2	3	4	5	6
4) Před zkoušením mívám velký strach. B	1	2	3	4	5	6
5) Když uvažuji o své budoucnosti, myslím daleko dopředu. A	1	2	3	4	5	6
6) Když si připravuji při zkoušení odpověď a uvědomím si, že nebudu včas hotový/á, propadám panice. B	1	2	3	4	5	6
7) Pocit napětí před zkoušením/testem pokládám za pozitivní. C	1	2	3	4	5	6
8) Nevyhýbám se práci, která vyžaduje zodpovědnost. A	1	2	3	4	5	6
9) V kritických situacích moje výkony stoupají. C	1	2	3	4	5	6
10) Stávám se neklidným/ou před důležitou úlohou, při které je pravděpodobné, že se dopustím nějaké chyby. B	1	2	3	4	5	6
11) Kladu si na svoji práci vysoké požadavky. A	1	2	3	4	5	6
12) Mohu lépe myslet, když mám pocit určitého napětí. C	1	2	3	4	5	6
13) V kritických situacích se mě zmocňuje zmatek. B	1	2	3	4	5	6
14) Dělavám víc, než jsem si předsevzal/a. A	1	2	3	4	5	6
15) Při lehkých pocitech strachu klesá moje schopnost reagovat. B	1	2	3	4	5	6
16) Zdá se mi, že moji vrstevníci by mohli trochu víc pracovat. A	1	2	3	4	5	6
17) Když se do něčeho pustím, dosáhnu dobrého výsledku. A	1	2	3	4	5	6

18) Ze zkušenosti vím, že mi pocity strachu pomáhají. C	1	2	3	4	5	6
19) Bojím se, abych se nezesměšnil/a. B	1	2	3	4	5	6
20) Umím se úplně ponořit do svojí práce. A	1	2	3	4	5	6
21) Je mi příjemné učit se v napětí. C	1	2	3	4	5	6
22) Když mám v době testování trochu strach, vynechává mi paměť. B	1	2	3	4	5	6
23) Mohu se lépe učit, když jsem v mírném napětí. C	1	2	3	4	5	6
24) Lehké pocity strachu jsou pro moje výkony příznivé. C	1	2	3	4	5	6
25) Moji přátelé a známí mě pokládají za snaživého/ou. A	1	2	3	4	5	6
26) Stává se mi, že v kritických situacích dělám chyby. B	1	2	3	4	5	6
27) Myslím si, že trochu strachu ze zkoušky pomáhá k lepším výkonům. C	1	2	3	4	5	6
28) Určitá míra soutěživosti nemůže škodit. C	1	2	3	4	5	6
29) Když jsem napoprvé nedosáhl/a cíle, který jsem si vytyčil/a, vynaložím všechno na to, aby se mi to později podařilo. A	1	2	3	4	5	6
30) Cítím se slabší, když jsem v těžkých situacích v mírném napětí. B	1	2	3	4	5	6

**Příloha B: Dotazník s vyznačenými druhy výkonové motivace pro vyhodnocování**



A

Natálie Čížková

PdF, UHK, 4. ročník, oborová kombinace: AJ – NJ

**Dotazník pro praktickou část diplomové práce „Výkonová motivace žáků ZŠ“**

Škála hodnocení:

- 1 ..... vůbec pro mne neplatí  
2 ..... málokdy pro mne platí  
3 ..... někdy pro mne platí  
4 ..... často pro mne platí  
5 ..... převážně pro mne platí  
6 ..... zcela pro mne platí

A... 5/6 → 0 X  
B... 2/3 → 0 X  
C... 2/4 → 0 X

1) Když se dostanu do těžké situace, cítím se velmi nejistý/á.	1 2 ● 3 4 5 6
2) Podávám lepší výkon, když jsem v mírném napětí.	1 2 3 ● 4 5 6
3) Úsilí, abych něčeho ve společnosti dosáhl/a, pokládám za správné.	1 2 3 ● 4 5 6
4) Před zkoušením mívám velký strach.	1 ● 2 3 4 5 6
5) Když uvažuji o své budoucnosti, myslím daleko dopředu.	1 2 3 4 ● 5 6
6) Když si připravuji při zkoušení odpověď a uvědomím si, že nebudu včas hotový/á, propadám panice.	1 ● 2 3 4 5 6
7) Pocit napětí před zkoušením/testem pokládám za pozitivní.	1 ● 2 3 4 5 6
8) Nevyhýbám se práci, která vyžaduje zodpovědnost.	1 2 3 4 ● 5 6
9) V kritických situacích moje výkony stoupají.	1 2 3 ● 4 5 6
10) Stávám se neklidným/ou před důležitou úlohou, při které je pravděpodobné, že se dopustím nějaké chyby.	1 2 ● 3 4 5 6
11) Kladu si na svoji práci vysoké požadavky.	1 2 3 4 ● 5 6
12) Mohu lépe myslet, když mám pocit určitého napětí.	1 ● 2 3 4 5 6
13) V kritických situacích se mě zmocňuje zmatek.	1 ● 2 3 4 5 6
14) Dělavám víc, než jsem si předsevzal/a.	1 2 3 4 ● 5 6
15) Při lehkých pocitech strachu klesá moje schopnost reagovat.	1 2 ● 3 4 5 6
16) Zdá se mi, že moji vrstevníci by mohli trochu víc pracovat.	1 2 3 4 5 ● 6
17) Když se do něčeho pustím, dosáhnou dobrého výsledku.	1 2 3 4 ● 5 6

**Příloha C: Vyplněný a vyhodnocený dotazník – převaha A (scan)**

Natálie Čížková

PdF, UHK, 4. ročník, oborová kombinace: AJ – NJ

**Dotazník pro praktickou část diplomové práce „Výkonová motivace žáků ZŠ“**

Škála hodnocení:

- 1 ..... vůbec pro mne neplatí  
 2 ..... málokdy pro mne platí  
 3 ..... někdy pro mne platí  
 4 ..... často pro mne platí  
 5 ..... převážně pro mne platí  
 6 ..... zcela pro mne platí

A... 6/5 → 7X  
 B... 6/5 → 70X  
 C... 7/5 → 5X

1) Když se dostanu do těžké situace, cítím se velmi nejistý/á.	1	2	3	4	5	6
2) Podávám lepší výkon, když jsem v mírném napětí.	1	2	3	4	5	6
3) Úsilí, abych něčeho ve společnosti dosáhl/a, pokládám za správné.	1	2	3	4	5	6
4) Před zkoušením mívám velký strach.	1	2	3	4	5	6
5) Když uvažuji o své budoucnosti, myslím daleko dopředu.	1	2	3	4	5	6
6) Když si připravuji při zkoušení odpověď a uvědomím si, že nebudu včas hotový/á, propadám panice.	1	2	3	4	5	6
7) Pocit napětí před zkoušením/testem pokládám za pozitivní.	1	2	3	4	5	6
8) Nevyhýbám se práci, která vyžaduje zodpovědnost.	1	2	3	4	5	6
9) V kritických situacích moje výkony stoupají.	1	2	3	4	5	6
10) Stávám se neklidným/ou před důležitou úlohou, při které je pravděpodobné, že se dopustím nějaké chyby.	1	2	3	4	5	6
11) Kladu si na svoji práci vysoké požadavky.	1	2	3	4	5	6
12) Mohu lépe myslet, když mám pocit určitého napětí.	1	2	3	4	5	6
13) V kritických situacích se mě zmocňuje zmatek.	1	2	3	4	5	6
14) Dělavám víc, než jsem si předsevzal/a.	1	2	3	4	5	6
15) Při lehkých pocitech strachu klesá moje schopnost reagovat.	1	2	3	4	5	6
16) Zdá se mi, že moji vrstevníci by mohli trochu víc pracovat.	1	2	3	4	5	6
17) Když se do něčeho pustím, dosáhnou dobrého výsledku.	1	2	3	4	5	6

**Příloha C: Vyplněný a vyhodnocený dotazník – převaha B (scan)**



C

Natálie Čížková

PdF, UHK, 4. ročník, oborová kombinace: AJ – NJ

**Dotazník pro praktickou část diplomové práce „Výkonová motivace žáků ZŠ“**

Škála hodnocení:

- 1 ..... vůbec pro mne neplatí  
 2 ..... málokdy pro mne platí  
 3 ..... někdy pro mne platí  
 4 ..... často pro mne platí  
 5 ..... převážně pro mne platí  
 6 ..... zcela pro mne platí

A... 3/5 → 7X  
 B... 2/3 → 0X  
 C... 4/5 → 7X

1) Když se dostanu do těžké situace, cítím se velmi nejistý/á.	1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
2) Podávám lepší výkon, když jsem v mírném napětí.	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input checked="" type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
3) Úsilí, abych něčeho ve společnosti dosáhl/a, pokládám za správné.	1 <input type="radio"/> 2 <input checked="" type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
4) Před zkoušením mívám velký strach.	1 <input type="radio"/> 2 <input checked="" type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
5) Když uvažuji o své budoucnosti, myslím daleko dopředu.	1 <input type="radio"/> 2 <input checked="" type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
6) Když si připravuji při zkoušení odpověď a uvědomím si, že nebudu včas hotový/á, propadám panice.	<del>1</del> <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
7) Pocit napětí před zkoušením/testem pokládám za pozitivní.	<del>1</del> <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input checked="" type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
8) Nevyhýbám se práci, která vyžaduje zodpovědnost.	1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input checked="" type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
9) V kritických situacích moje výkony stoupají.	1 <input type="radio"/> 2 <input checked="" type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
10) Stávám se neklidným/ou před důležitou úlohou, při které je pravděpodobné, že se dopustím nějaké chyby.	1 <input type="radio"/> 2 <input checked="" type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
11) Kladu si na svoji práci vysoké požadavky.	1 <input type="radio"/> 2 <input checked="" type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
12) Mohu lépe myslet, když mám pocit určitého napětí.	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input checked="" type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
13) V kritických situacích se mě zmocňuje zmatek.	1 <input type="radio"/> 2 <input checked="" type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
14) Dělavám víc, než jsem si předsevzal/a.	1 <input type="radio"/> 2 <input checked="" type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
15) Při lehkých pocitech strachu klesá moje schopnost reagovat.	1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
16) Zdá se mi, že moji vrstevníci by mohli trochu víc pracovat.	1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input checked="" type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
17) Když se do něčeho pustím, dosáhnou dobrého výsledku.	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input checked="" type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6

**Příloha C: Vyplněný a vyhodnocený dotazník – převaha C (scan)**