

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FAKULTA TĚLESNÉ KULTURY

**Srovnání výkonové motivace studentů Sportovního
gymnázia Dany a Emila Zátopkových v Ostravě se
studenty Slovanského gymnázia v Olomouci**

Diplomová práce

(magisterská)

Autor: Petr Scholz, učitelství pro střední školy,
tělesná výchova – anglická filologie
Vedoucí práce: Mgr. Hana Hřebíčková

Olomouc 2011

Jméno a příjmení autora: Petr Scholz

Název diplomové práce: Srovnání výkonové motivace studentů Sportovního gymnázia Dany a Emila Zátopkových v Ostravě se studenty Slovanského gymnázia v Olomouci

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii FTK UP v Olomouci

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Hana Hřebíčková

Rok obhajoby diplomové práce: 2011

Abstrakt: Cílem mé práce je seznámení s problémem výkonové motivace a vyhodnocení výzkumu, ve kterém zkoumám, zda existuje rozdíl ve výkonové motivaci mezi studenty třetího ročníku Sportovního gymnázia Dany a Emila Zátopkových v Ostravě a studenty třetího ročníku Slovanského gymnázia v Olomouci. Smyslem této práce je potvrdit, nebo vyvrátit hypotézu o existujícím rozdílu v úrovni výkonové motivace mezi studenty sportovního a Slovanského gymnázia. Výzkumu se zúčastnilo 80 probandů (mužů a žen dohromady), kteří vyplnili dotazník motivace výkonu D-M-V.

Klíčová slova: výkonová motivace, potřeba, motiv, instinkt, pud, adolescence,

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb

Author's first name and surname: Petr Scholz

Title of the master thesis: The comparison of achievement motivation of the students of Sports Grammar School of Dana and Emil Zatopek in Ostrava and the students of Slovan Grammar School in Olomouc

Department: Department of Social Sciences in Kinanthropology FTK UP in Olomouc

Supervisor: Mgr. Hana Hřebíčková

The year of presentation: 2011

Abstract: The aim of my thesis is to introduce the issue of achievement motivation and the evaluation of a research in which I examine whether there is a difference in achievement motivation between the students of the third year of Sports Secondary (Grammar) School of Dana and Emil Zatopek in Ostrava and the students of the third year of Slovan Secondary (Grammar) School in Olomouc. The purpose of this thesis is to confirm or disprove the hypothesis about existing difference in the level of achievement motivation between the students of Sports and Slovan Secondary (Grammar) School. Eighty participants (both men and women) took part in the research, having completed the motivation D-M-V questionnaire.

Keywords: achievement motivation, need, inducement, instinct, drive, adolescence,

I agree with lending of this thesis in library range from the 7th of September 2011.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a na základě literatury a pramenů uvedených v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 13. 08. 2011

.....

Tímto chci poděkovat Mgr. Haně Hřebíčkové za její čas, ochotu, připomínky a „pomocnou ruku“ při vedení mé diplomové práce.

1	Úvod	8
2	Motivace - pojem motivace a její charakteristika	9
2.1	Motivace vnitřní a vnější	10
2.2	Zdroje motivace (vnitřní a vnější)	11
2.2.1	Potřeby a incentivy	11
2.2.2	Osobnostní potřeby a jejich zaměření	14
2.2.3	Motivy	16
2.2.4	Instinkty a pudy:	17
2.3	Teoretické přístupy k motivaci	18
3	Výkonová motivace	21
3.1	Determinanty výkonové motivace	22
3.1.1	Potřeba dosažení úspěšného výkonu	22
3.1.2	Potřeba vyhnout se neúspěchu	22
3.1.3	Potřeba vyhnout se úspěchu	23
3.1.4	Dynamika a Model výkonové motivace	24
4	Motivace k učení	26
4.1	Motivy ovlivňující žáka dělíme na tři základní okruhy	26
4.1.1	Vnější a vnitřní motivace k učení	27
4.1.2	Vnitřní motivace	27
4.1.3	Vnější motivace	27
4.2	Zdroje motivace učební činnosti	29
4.2.1	Motivační činitele podněcující výkonnost žáka	29
4.2.2	Poznávací, výkonová a sociální motivace	29
4.2.2.1	Poznávací motivace	29
4.2.2.2	Výkonová motivace	30
4.2.2.3	Utváření výkonových potřeb ve škole	31
4.2.2.4	Sociální motivace	31
5	Sportovní motivace	32
5.1	Potřeby a motivy	32
5.2	Výkonová motivace ve sportu	33
6	Sportovní gymnázia	35
7	Adolescence	36
7.1	Charakteristika období	36
7.2	Tělesná proměna a její význam	36
7.3	Psychický vývoj	37
7.4	Motivace ke školní práci	37
7.4.1	Druhy motivace studentů ve škole	39
8	Výzkumná část	41

8.1	Cíle a úkoly výzkumné práce	41
8.2	Hypotézy.....	41
8.3	Metodika výzkumné práce	42
8.3.1	Metoda sběru dat	42
8.3.2	Charakteristika dotazníku motivace výkonu.....	42
8.3.2.1	Popis jednotlivých škál	42
8.3.3	Administrace a skórování D-M-V	43
8.3.4	Charakteristika zkoumaného vzorku.....	43
8.3.4.1	Popis tělovýchovného zaměření sportovního gymnázia v Ostravě .	43
8.3.4.2	Charakteristika zaměření Slovanského gymnázia	44
8.3.5	Podmínky výzkumu	44
8.3.6	Metoda zpracování dat	45
8.4	Výsledky	45
8.5	Diskuze výsledků.....	55
9	Závěr.....	58
10	Souhrn	59
11	Summary	60
12	Referenční seznam	61
12.1	Internetové zdroje.....	63

1 Úvod

Myšlenka dozvědět se něco bližšího o motivaci, případně na její problematice postavit svoji diplomovou práci, mě napadla po školní praxi na Slovanském gymnáziu v Olomouci, kde jsem se setkal se studenty zapálenými pro získávání nových vědomostí. Tehdy mě napadlo porovnat výkonovou motivaci těchto všeobecně zaměřených studentů se studenty sportovního gymnázia, o kterých se všeobecně předpokládá, že jejich motivace ke studiu je nižší. Osobně si myslím, že studenti sportovně zaměřeni mají vyšší výkonovou motivaci, jelikož jsou zvyklí podávat maximální výkony a jít si za vítězstvím, třeba i přes bolest.

Výkonová motivace je běžná u každého člověka, rozdíl je v úrovni aktivace výkonové motivace při různých činnostech. Předpokládám, že studium všeobecného gymnázia, které je zaměřeno hlavně na vzdělávání a připravování jedince na další (vyšší) stupeň vzdělávání, vyžaduje vysokou úroveň výkonové motivace zaměřenou na dosahování úspěchů ve studiu. Na druhou stranu předpokládám, že studium sportovního gymnázia vyžaduje taktéž vysokou úroveň výkonové motivace, pravděpodobně více zaměřenou na dosahování výkonů ve sportovních aktivitách, než ke studiu a vzdělávání. Ve své diplomové práci bych chtěl porovnat úroveň výkonové motivace těchto dvou typů studentů a zjistit, jestli existuje výraznější rozdíl ve výkonové motivaci.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část výzkumnou. V teoretické části práce byla vytyčena hlavní kriteria motivace, její charakteristika, zdroje motivace a rozdílné teoretické přístupy k motivaci. V navazující kapitole se věnuji charakteristice výkonové motivace, základním principům, rozdílnému zaměření při učení a při sportování. V závěrečné kapitole teoretické části se budu věnovat pohledu na adolescenci.

Výzkumná část se zaměřuje se na námi provedený výzkum, orientovaný ne porovnání výkonové motivace studentů sportovního gymnázia v Ostravě se studenty Slovanského gymnázia v Olomouci. Výzkumná část začíná vytyčenými cíly a hypotézami, dále přináší informace o metodice práce, charakteristice výzkumu pomocí dotazníku motivu výkonu DMV, charakteristice výzkumných vzorků a metodě realizace výzkumu a jeho vyhodnocení pomocí programu Statistica, verze 10. Závěrečná kapitola výzkumné části práce obsahuje výsledky analýzy a jejich interpretaci.

2 Motivace - pojem motivace a její charakteristika

Je jisté, že pro všechno, co děláme, máme nějaký důvod, naše jednání je jistým způsobem determinováno, neboli motivováno (Homola, 1972).

To, čím jsme motivováni, lze chápat jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které běžně aktivizují a organizují chování i prožívání člověka, s cílem změnit neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního (Plháková, 2003).

Motivace směřuje chování jedince k udržování a obnovování určitého optimálního vnitřního stavu spokojenosti (Nakonečný, 1996).

Podle H. Heckhausena (in Nakonečný 1996) je motivace proces, který volí mezi různými možnostmi jednání a zaměřuje jednání jedince na dosažení motivačně specifických cílových stavů. Jednání je motivováno, tzn. zaměřeno na cíl motivu.

Motivace je pojem, který nemá v psychologii jednotnou definici a je různými autory chápán odlišně. Slovo motivace je odvozeno z latinského slovesa *movere*, což znamená hýbat, pohybovat. Je obecným označením pro všechny podněty, které podporují nebo tlumí člověka, aby něco konal či nekonal (Homola, 1972).

Čáp & Mareš (2007) chápou lidskou motivace jako souhrn hybných momentů, které člověka pobízí k tomu, aby něco dělal, nebo mu v tom zabraňují.

Podle Nakonečného (1996) je pojem motivace chápán jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil a energetizace organismu.

Podle Švancary (2003) je hlavní funkcí motivace uspokojování potřeb člověka, které vznikají z nedostatků ve fyzickém a sociálním bytí. V tomto smyslu zajišťuje motivace účelné chování, které obnovuje a udržuje funkce člověka trpící nedostatkem. Jde tedy o proces, který je příčinou našeho jednání a určuje zaměření, trvání a také intenzitu našeho jednání, které má dospět k určitému cíli. Cílem bývá převážně uspokojování určitých potřeb. Intenzita je určitý stupeň úsilí, které jedinec vynakládá k tomu, aby dospěl k vytyčenému cíli. Je tedy jasné, že motivace je proces, který vede, k určitému cíli. Ale co způsobuje celý proces? Iniciátorem celého procesu je Motiv, což je důvod, kvůli kterému člověk začíná jednat nějakým způsobem. Motivovat někoho pak znamená podnítit nějakou pohnutku.

Motivaci považujeme za souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Zkoumáním motivace hledáme odpovědi na otázku, proč se člověk

chová určitým způsobem, nebo co je příčinou jeho chování (Hrabal, Man & Pavelková, 1989).

Podle Blahutkové (2005) motivace objasňuje psychologické důvody chování, jeho subjektivní význam a současně vysvětluje proměnlivost chování, proč se různí lidé orientují na různé cíle.

Pedagogický slovník (2003) označuje motivace za souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání. Motivace usměrňuje chování určitým směrem, řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků, ovlivňuje způsob reagování a vztahy jedince k ostatním lidem a ke světu.

Pojem motivace náleží mezi pojmy, které teoretici označují jako hypotetické konstrukty. Tzn., že žákova motivace není něco, nač bychom si mohli sáhnout stejně jako na žákův sešit, ve kterém je napsaný včerejší úkol. Motivace je pro nás pomůcka, pomocí které se snažíme vysvětlit, proč je onen úkol napsán, tak jak je napsán. Pomocí motivace se snažíme přijít na to, proč někdo něco dělá. Motivace má dynamizující, aktivizující a usměrňující funkci. (Lokšová & Lokša, 1999)

2.1 Motivace vnitřní a vnější

Hartl & Hartlová (2000) vidí pod pojmem motivace proces usměrňování a energetizaci organismu. Rozdělují motivaci na:

- primární, ta vychází z vrozených (biologických) potřeb, které fungují jako instinkty,
- sekundární, která vychází z motivace primární a zahrnuje naučené tendence chování
- motivaci vnější, kterou vyvolává přítomnost či nepřítomnost různých podnětů v okolním prostředí.
- motivaci vnitřní, která vychází z podstaty organismu (např. žízeň, pomocí hormonů, ale také různé představy, tužby a cíle).

Vnější a vnitřní motivaci začali rozlišovat behavioristé a kognitivní psychologové. O vnější motivaci (extrinsic motivation) mluvíme tehdy, když provádíme určitou aktivitu kvůli konkrétní odměně. Například studujeme zeměpis proto, abychom dostali z písemné práce dobrou známku. Vnitřní motivace (intrinsic motivation) ovlivňuje lidské chování bez jakékoli vnější odměny. Vede k aktivitám,

kteřé bývají uspokojující nezávisle na ostatních činitelích. Např. hra, studium, nebo umělecká činnost. Základem vnitřní motivace je přirozená lidská tendence vyhledávat novost a pobavení, dokazovat si vlastní schopnost řešit problémy, překonávat překážky a zvládat obtížné úkoly.

Výsledky výzkumů vedly k následujícím závěrům: pokud lidé vykonávají určitou činnost z vlastní iniciativy, pak u ní vydrží déle než u aktivity, k jejímuž provádění je popohnaly vnější okolnosti. Užívání odměn ve snaze ovládat lidské chování snižuje vnitřní motivaci. Lidé mohou mít pocit, že po převzetí odměny prováděli danou aktivitu kvůli této odměně, a nikoli z vnitřního zájmu (Plháková, 2003).

2.2 Zdroje motivace (vnitřní a vnější)

Podle Lokšové & Lokšy (1999) motivace chování člověka může vycházet:

- převážně z vnitřních pohnutek (potřeb)
- převážně z vnějšího popudu (často označovaného jako incentiva)

2.2.1 Potřeby a incentivy

Potřeby se projevují pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku, který vzniká při narušení rovnovážného stavu organismu. Mohou být vrozené nebo naučené.

Incentivy jsou vnější podněty, mající schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Mohou být pozitivní i negativní.

Motiv vzniká tehdy, když je vzbuzena nějaká potřeba. Je to důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem. Motivy se vytvářejí ve vzájemné interakci potřeb a incentiv a jsou v těsném vztahu k chování člověka. Motivem může být vše, co je bezprostřední příčinou činnosti nebo jednání, např. potřeby, zájmy, hodnoty, myšlenky, cíle, které si člověk uvědomuje (Lokšová & Lokša, 1999).

Podle Nakonečného (1996) se motivace spouští na základě nějakého deficitu ve fyzickém či sociálním bytí jedince, a směřuje k odstranění tohoto deficitu, na základě určitého druhu uspokojení. Výchozí motivační stav charakterizovaný nějakým deficitem lze označit jako potřebu. Něco potřebovat znamená mít nedostatek něčeho. Smyslem chování je obnova spokojeného stavu a udržování tohoto stavu.

Pro Čápa & Mareše (2007) znamená motivace souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání a chování jedince. Hybnými momenty rozumíme to, co

člověka pobízí, aby něco dělal, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat. Motivace dodává našemu prožívání a chování jednak energii, ale i směr. Na člověka působí jak vnější pobídky (incentivy), tak vnitřní potřeby.

Motivace chování člověka může vycházet jak z vnitřní pohnutky (potřeby) člověka, tak z vnějšího popudu (incentivy). Člověk, který něco snědl, může jíst proto, že měl hlad – neměl uspokojenou potřebu potravy – nebo proto, že viděl chutné jídlo – incentivu, která vzbudila jeho potřebu jíst (Hrabal et al, 1989).

Incentivy jsou vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost vzbudit a uspokojit potřeby člověka. Incentivy se rozlišují na:

- pozitivní vyvolávají chování směřující k nim (potrava)
- negativní jsou hrozby, které vyvolávají chování směrem od sebe. Mají sice schopnost vzbudit potřebu, ale nejsou schopny ji uspokojit (Hrabal et al, 1989).

Vnější pobídky a vnitřní potřeby jsou těsně spjaty. Při nedostatku vnitřní motivace nemusí vnější pobídka působit. Mnohdy však pobídka zvenčí stimuluje a zesiluje daný vnitřní motiv – toho využívá reklama, lákavými pobídkami podněcuje lidi, aby si koupili i to, co nutně nepotřebují. Lidská motivace je velmi složitá a individuálně odlišná:

- několik lidí provádí stejnou činnost, např. sportovní, ale každý z jiných motivů;
- stejný člověk může být pobízen k jedné činnosti různými motivy zároveň;
- jeden motiv může člověka pobízet do určité činnosti a jiný motiv ho od ní může odrazovat, čímž se motivy se dostávají do konfliktu;
- člověk si uvědomuje mnohdy jen část svých motivů, některé mohou dokonce zůstat nevědomými dlouhou dobu, popřípadě po celý život (Čáp & Mareš, 2007).

Pojem potřeba užíval Murray jako synonymum pro pud. Termín pud však uváděl v závorce za slovem potřeba, aby bylo jasné, že se jedná o synonyma. Potřebu definuje Murray jako sílu v oblasti mozku, která řídí vnímání, myšlení a jednání určitým směrem, s cílem změnit existující neuspokojivou situaci.

Existuje tedy určitý rozdíl mezi „mozkovými „ potřebami a chtěním, které je převážně mentální povahy (Plháková, 2003, p. 366).

Potřeby dělíme na vrozené a získané během života jedince. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Zvláštní skupinu tvoří tzv. potřeby funkční, které jsou vzbuzeny při dlouhé nečinnosti některé z funkcí organismu (Hrabal et al, 1989).

Murray rozděluje potřeby do dvou hlavních skupin, a to na primární (viscerogenní) a sekundární (psychogenní):

- viscerogenní potřeby jsou vytvářeny a uspokojovány fyziologickými procesy, jako jsou potřeba kyslíku, vody, potravy, vyhýbání se horku a chladu;
- sekundární potřeby jsou na základě činnosti mozku zakotveny v psychickém neboli povahovém uzpůsobení, jejich vzorce tvoří podstatu osobnosti;
- zvláštní postavení má sexuální potřeba, která se objevuje mezi cyklickými viscerogenními potřebami i mezi psychogenními motivy, a to jako snaha vytvářet a udržovat erotické vztahy (Plháková, 2003).

Podle Plhákové (2003) termín potřeba často vystupuje jako synonymum pro motiv. Proto lze potřeby definovat jako více či méně vědomé pohnutky, z nichž některé mají fyziologický základ. Na jejich uspokojování závisí nejen tělesná a duševní rovnováha, ale také psychická pohoda, spokojenost a štěstí, případně pocit naplněnosti a smysluplnosti života.

Podle Mc Clellanda se potřeby projevují prostřednictvím motivů, které jsou jejich mentálními reprezentacemi. Motivy tak fungují jako prostředník mezi potřebou a chováním. Potřeba je fyziologický stav, který člověk přímo nepocítuje, ale vede ke vzniku motivů, jež jsou součástí vnitřní psychické zkušenosti (Plháková, 2003).

2.2.2 Osobnostní potřeby a jejich zaměření

Podle Lokšové & Lokšy (1999), různé potřeby člověka vytvářejí různé hierarchicky uspořádané vztahy v rámci struktury osobnostní hierarchie potřeb. Jejím vývojovým základem jsou potřeby primární (fyziologické), které jsou vlastní nejen člověku, ale i dalším živočichům. Patří mezi ně potřeby potravy, bezpečí, tepla, aktivity, vyhýbání se bolesti, sexuální potřeby a další. Tyto potřeby jsou vrozené a uplatňuje se u nich homeostatický princip. Potřeby sekundární (psychické) se utvářejí v průběhu ontogeneze. Jsou typické pro člověka, podléhají vlivům učení a jejich rozvoj je podmíněn především společenskými faktory. Patří mezi ně většina sociálních potřeb, potřeby poznání, seberealizace a další.

Klasifikací potřeb se podrobně zabýval Abraham Maslow, který v roce 1943 formuloval teorii motivace a hierarchii potřeb, ve které rozdělil potřeby a vyjádřil souvislosti mezi nimi. Maslow předpokládá, že jádro lidských potřeb je biologicky dané, ovšem s vrozenými potenciály dalšího rozvoje a formování vnějšími vlivy. Člověk má přitom různé možnosti, které nenalzáme u jiných živočišných druhů. Patří k nim především potřeba seberealizace či sebeaktualizace. Lidské potřeby klasifikoval do pěti hlavních kategorií, které hierarchicky uspořádal podle stupně závažnosti pro existenci člověka:

1. Fyziologické potřeby: k nimž patří žízeň, hlad, sex, spánek atd. Mnohé z nich jsou homeostatické.
2. Potřeby bezpečí: jistota, stabilita, spolehlivost, osvobození od strachu, úzkosti a chaosu, potřeba pořádku, zákona, mezí, silného ochránce atd.
3. Potřeby lásky: náklonnosti a potřeba někam patřit (potřeba sounáležitosti).
4. Potřeby uznání: potřeby dosažení úspěšného výkonu a potřeby vážnosti.
5. potřeby seberealizace: tato třída potřeb se týká touhy člověka po sebenaplnění, snahy uskutečnit své možnosti. Patří zde potřeby vědění, porozumění a estetické potřeby.

Potřeby, které spadají do prvních čtyř úrovní hierarchie, jsou označeny jako nedostatkové potřeby. Tyto pohnutky jsou reakcí na stavy nedostatku a jsou uspokojovány redukcí tohoto stavu, fungují na principu udržování vnitřní tělesné nebo psychické rovnováhy. Maslow je dělí na nižší (rozumí se vývojově starší) a vyšší (vývojově mladší). K nižším patří fyziologické potřeby a potřeby bezpečí, k vyšším potřeby lásky, sounáležitosti a uznání. Uspokojování vyšších

nedostatkových potřeb zajišťuje psychickou pohodu, případně i rozvoj osobnosti jedince. Také ony udržují jedince v napětí, nejsou-li uspokojeny (Plháková, 2003).

Potřeby vývojově vyšší vznikají až později v ontogenezi, v nichž se upevňuje zejména vazba jedince na podmínky sociální existence (potřeby styku, náležitosti a další). Vývojově nejvyšší jsou potřeby růstu, které tvoří komplex potřeb zaměřených na seberealizaci (Nakonečný, 1996).

Potřeby seberealizace se od nedostatkových potřeb zásadně liší. Jedná se o růstové potřeby, s jejichž uspokojováním se jejich intenzita nesnižuje, ale spíše roste. Maslow je označuje také jako potřeby bytí. Podle Maslowa neuspokojené potřeby nižší úrovně vždy zvítězí v konfliktu nad neuspokojenými potřebami úrovně vyšší. Teprve když je nižší potřeba uspokojena, může dominovat vyšší potřeba. Bezpečí je nadřazenější potřeba než potřeba lásky a potřeba potravy je obvykle silnější než obojí. Seberealizace tedy vyžaduje uspokojení všech ostatních potřeb (Plháková, 2003).

Podle Maslowa je uspokojování vývojově starších, nižších potřeb předpokladem pro rozvíjení a uspokojování potřeb vyšších (Čáp & Mareš, 2007).

„V hierarchických modelech platí, že jsou-li uspokojeny nižší potřeby, vzrůstá naléhavost vyšších potřeb; a naopak, jsou-li vyšší potřeby frustrovány, zvyšuje se význam potřeb nižších“ (Lokšová & Lokša, 1999, p. 14).

Díky tomuto ovlivňování potřeb, probíhá individuální vývoj každého jedince, který je podmíněn interakcí se sociálním světem, ale taky vrozenými zvláštnostmi každého dítěte. Vzniká individuální hierarchie potřeb, která dává vzniknout motivačnímu zaměření osobnosti člověka, což se projevuje fixací na určitý typ incentív (Hrabal et al, 1989).

Nejznámější hierarchií potřeb je zřejmě Maslowova hierarchie potřeb, ale existují i další hierarchie potřeb. Lokšová & Lokša (1999) uvádějí jednodušší hierarchii potřeb, označovanou jako teorie ERG (Existence, Relatedness, Growth):

- Existence: základní potřeby spojené s přežitím, materiální potřeby, potrava, tekutiny, peníze.
- Relatedness (vztahy): sociální potřeby, kontakt s lidmi, láska, přátelství.
- Growth (růst): potřeby rozvoje, osobnostního rozvoje, sebeúcta, uspokojení a naplnění života.

2.2.3 Motivy

Motiv označuje nějakého vnitřního činitele, který vyvolává a řídí chování, popřípadě udržuje nějakou aktivitu člověka (Homola, 1972).

Motivy „určují, zda bude daný jedinec směřovat k určitému objektu či mentálnímu stavu, nebo zda se mu bude vzdalovat. Projevují se tedy tím, že buď chceme něco získat, nebo se pokoušíme něčemu vyhnout“. (Plháková, 2003, p. 319)

Podle Vágnerové (2002) jsou motivy duševní projevy, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu. Tzn., že motivy určují:

1. Směr a zaměření určité aktivity a tím i její obsah. Motiv usměrňuje průběh určitého chování.
2. Intenzitu určité aktivity.
3. Délku jejího trvání.

Motiv je možno považovat za základní jednotku motivace, který může existovat ve dvou základních variantách:

1. Aktualizovaný motiv - ten, který právě působí.
2. Potenciální motiv - dispozice, která se za určitých okolností může oživit a uplatnit jako reálný motiv.

Motivy lze chápat jako osobní příčiny určitého chování, které mu dávají subjektivní smysl. V chování se mohou vyskytovat vědomé i nevědomé motivy, případně mohou hrát obě složky určitou roli zároveň (Vágnerová, 2002).

Naléhavost motivů běžně roste, nejsou-li delší dobu uspokojovány. Síla motivu ovlivňuje lidské chování jak jeho intenzitu, tak i kvalitu. Může se projevovat rázností, důkladností či vytrvalostí. Někdy obyčejné základní potřeby dokážou zcela ovládnout lidské prožívání natolik, že vyřadí ostatní z funkce, např.: má-li člověk velký hlad nebo jej něco bolí, pak není schopen myslet na nic jiného. Síla motivů si vybírá, které činnosti dáme přednost a kterou odložíme na pozdější dobu.

Psychologové tradičně přistupují ke studiu motivace ze dvou různých hledisek. První z nich chápe motivy jako vnitřní mentální pohnutky. Druhý, převážně behavioristický přístup se snaží zjistit, jak ovlivňují lidské chování vnější podněty, které bývají označovány jako incentive neboli pobídky. Při studiu motivace je důležitější první z obou hledisek, jelikož incentive ovlivňují chování díky kladným

nebo záporným vnitřním zkušenostem, které člověk učinil s původně neutrálními impulsy (Plháková, 2003).

V motivaci se odráží jak vnitřní psychický a somatický stav člověka, tak i různé vlivy z vnějšího prostředí. Motivy běžně vznikají v důsledku interakce obou těchto faktorů:

1. Potřeba - je zdrojem motivu na základě vnitřního stavu jedince.
2. Pobídka - je zdrojem motivu na základě působení vnějšího prostředí. Tzn., že nějaký vnější podnět, který se stal významným, vyvolá vznik potřeby, která se stává motivem k jednání.

Oba faktory mohou stimulovat chování podobným způsobem. V jejich vzájemné interakci, z hlediska vzniku motivu, platí vztah nepřímé úměrnosti. Je-li vnitřní potřeba velmi silná, stačí k vyvolání motivovaného chování sama o sobě, nebo ji může podnítit nepatrný podnět z prostředí. Je-li naopak potřeba velmi slabá, je k vyvolání motivovaného chování nutná velmi silná pobídka. Slabý podnět by nestačil. Vnější stimulační prostředí navozuje potřebu a z ní teprve vyplyne motiv určitého chování, který ale vzniká na základě vzájemného působení vnitřního stavu jedince a vnějších, aktuálně působících podnětů. Cílem celého motivovaného chování je dosáhnout uspokojení aktivované potřeby (Vágnerová, 2002).

2.2.4 Instinkty a pudy:

Motivace se vyjadřuje různými termíny. Tradiční označení pro převážně biologické motivy bylo instinkt nebo pud. Termín instinkt se používá pro označení těch momentů, které má člověk společné se zvířaty. Termín pud není tolik biologicky zjednodušován, přesto někdy označují motivy zjevně organické, biologicky dané, zejména hlad, žízeň, sex.

Za základní motivační proces se považuje aktivace příslušné reakce nebo činnosti v situaci, kdy na člověka zapůsobil podnět – pobídka, zvláště když je organismus k takové reakci či činnosti připraven.

Na úrovni organických, biologických potřeb je důležitým motivačním procesem udržování homeostázy. Uplatňuje se hlavně v udržování relativně stálé tělesné teploty, množství vody v těle a množství živin. Jedná se o základní procesy potřebné pro přežití organismu.

Ale kdyby platil jen princip homeostázy, člověk by jen vyhledával uspokojení a klid. Ve skutečnosti se lidé často chovají opačně, narušují svůj klid, dělají něco, co

se považuje za nelibé až riskantní. Vyhledávají vzrušení, např. ve sportech spojených s nebezpečím. Proto někteří autoři místo redukce pudu kladou taky ohled na směřování k určité hladině aktivace, vzrušení, která je individuálně značně odlišná (Čáp & Mareš, 2007).

K vystižení lidské motivace tedy slouží nejen princip homeostázy, ale i princip optimální aktivace doplněný dalšími principy, které se vytvářejí v životě; je to především princip dosahování cílů a překonávání překážek na cestě k daným cílům, uspokojování sociální komunikace a kooperace, naplnění životního smyslu apod. (Čáp & Mareš, 2007).

Podle Homoly (1972) termín motivace lidského chování, odpovídá na otázky typu: čím bylo chování jedince způsobeno nebo proč se změnilo, proč bylo orientováno na dosažení právě toho či onoho cíle, proč se u toho či onoho člověka projeví právě ty či ony pobídky, které jeho chování vyvolaly. Vidíme tedy, že se pojem motivace vesměs vztahuje na vnitřní aktivaci, tj. na vzbuzování aktivity organismu, na jeho energizování, a zároveň i na usměrňování jeho chování nějakým směrem.

Motivace je u každého člověka velice složitou záležitostí. Prakticky nikdy nejsme motivováni pouze jediným motivem, ale vždy komplexem motivů, v němž jsou motivy vzájemně propojeny (Homola, 1972).

Činnost člověka je výběrová: z množství přítomných podnětů a příležitostí si volí jen některé, které ovlivňují jeho jednání. Obsah a intenzita těchto činností jsou proměnlivé, vykazují závislost na událostech v jedinci a v jeho okolí. Pojem motivace označujeme hypotetické hybné síly, které vzbuzují zvlášť zaměřenou činnost jedince – tíhnutí člověka k jednání určité intenzity, obsahu a cíle (Balcar, 1983).

2.3 Teoretické přístupy k motivaci

Teoretických přístupů, které se snaží vysvětlit motivaci, je celá řada a obecně pro ně všechny platí, že zkoumají proces motivování. Snaží se objasnit, proč se lidé chovají určitým způsobem a vyvíjejí určité úsilí. I přes to, že lidé mají různé potřeby, cíle, zájmy i hodnoty, snaha o to vysvětlit lidské chování a proces utváření motivací stále trvá (Nakonečný, 1996).

Podle Lokšy & Lokšové, (1999) existuje celá řada teoretických přístupů k motivaci. Některé se více zaměřují na obsahovou stránku (co člověka motivuje, nebo jaké jsou základní motivy a jaké jsou mezi nimi vztahy), jiné se spíše zajímají o procesuální stránku (jak motivy působí na chování). Dalšími typy dělení motivace na základě teoretických přístupů jsou:

- Behaviorální teorie vidí jako zdroj motivace úsilí dosáhnout příjemných důsledků určitého chování, nebo úsilí vyhnout se důsledkům nepříjemným. Hlavním motivačním činitelem je zpevnění vnější odměnou.
- Humanistický přístup je založen na předpokladu, že lidská motivace vychází ze snahy překročit současný stav vlastní existence tím, že člověk realizuje své vývojové možnosti. Humanistické teorie zdůrazňují osobní vztah (učitele a žáka), bezpečí a přijetí každého jednotlivce vedoucími k postupnému růstu autonomie žáka.
- Kognitivní přístup klade důraz na význam poznávacích procesů pro chování člověka. Na člověka se dívá jako na „zpracovatele“ informací a „instituci činící rozhodování“. Zpracování informací je tedy logickým výsledkem shromáždění nutných poznatků a výsledného chování člověka.

Hrabal et al, (1989) soudí, že problematika motivace v psychologii je značně rozsáhlá a doposud zdaleka ne uzavřená. Existuje k ní řada přístupů, uplatňující různé výkladové principy:

- Hédonický přístup sleduje chování především v souvislosti s prožitkem libosti a nelibosti. Člověk směřuje ke stavu maximalizace libosti a vyhýbání se stavu nelibosti, případně úniku z něho.
- Kognitivistický přístup chápající motivaci jako výsledek funkce poznávacích procesů, vychází z předpokladu, že člověk je především „zpracovatel“ informací a „rozhodovací instituce“. Lidské chování je tedy výsledkem shromáždění nutných poznatků a výsledného rozhodnutí.
- Homeostatického principu předpokládá, že přirozený stav organismu je stav rovnováhy jeho vnitřního prostředí. Jestliže dojde k narušení rovnováhy, nastupuje chování, které má za úkol ztracenou rovnováhu obnovit.
- Nehomeostatické přístupy naopak zdůrazňují tendenci organismu narušit stav rovnováhy a považují za základní princip lidského chování potřebu aktivity.

K. B. Madsen (1979) ve své analýze motivačních teorií uvádí čtyři typy přístupů k motivaci, které se odvíjí od výše uvedených principů:

- Homeostatický vycházející z homeostatického principu.
- Pobídkový vycházející z hédonického principu (prvotní pobídce) a principu učení, na jehož základě jsou pobídky osvojovány (druhotné pobídky). Původní neutrální podnět se stává motivujícím pro nějakou činnost, protože je asociován s dosažitelnou libostí. Člověk vyhledává podněty, které navozují libost, a vyhýbá se podnětům, které způsobují nelibost.
- Poznávací, který vychází z kognitivistického přístupu.
- Humanistický, který vychází z předpokladu, že specificky lidská motivace vyplývá z potřeby přesáhnout současný stav vlastní existence, realizací vývojových možností (Hrabal et al, 1989).

Podobně jako Balcar (1983) nebo Hrabal et al, (1989) se i Lokšová & Lokša (1999) přiklání k chápání motivace jako souhrnu činitelů, které podněcují, energizující a řídicí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému. Lidé jsou motivováni nejen vnějšími důsledky svého chování (behaviorální přístup), ale také tím, co si myslí (kognitivní přístup); nesmíme však přehlížet základní potřeby, které máme společné se všemi živými tvory, ani zapomínat na potřeby specificky lidské (humanistický přístup).

Podle Hrabala et al, (1984) není smyslem života člověka pouhé uspokojování některých potřeb, nebo dosažení některých výkonů, smysl existuje i v samotné činnosti a existenci člověka. Tzn., že motivační systém je zvnějšku podmíněná forma organizace lidské činnosti.

3 Výkonová motivace

Výkonová motivace je jednou z hlavních složek lidské psychiky a velmi výrazným způsobem ovlivňuje naše chování, jednání i prožívání.

Úroveň výkonové motivace se odráží v rozdílu mezi tendencí dosáhnout úspěchu a tendencí vyhnout se selhání. Každá situace, která je pobídkou pro velký výkon tím, že vzbuzuje naději na úspěch, musí zároveň obsahovat obavu z neúspěchu. Tendence dosáhnout úspěchu je chápána jako funkce motivu dosáhnout hodnoty úspěchu a tím i pravděpodobnosti úspěchu (Slepička, Hošek, Hátlová, 2009).

Atkinson soudí, že výkonová motivace je vždy ovlivněna dvěma motivy: motiv úspěchu a motiv vyhnout se neúspěchu; podle Heckhausena jsou to dvě emoce: naděje na úspěch a strach z neúspěchu. O tom, zda se jedinec pustí do úkolu, rozhoduje několik činitelů, z nichž nejdůležitější je síla motivu výkonu a obtížnost úkolu, čili pravděpodobnosti splnění úkolu (Nakonečný, 1996).

Motivace výkonu je ovlivňována emocionálním zážitkem z úspěchu, ale jeho síla je zeslabována strachem z neúspěchu, který zeslabuje potřebu a motiv výkonu, což má za následek nižší výkon. Naše minulá zkušenost se odráží v motivu výkonu, zejména způsob výchovy v rodině. Ukázalo se, že lidé, kteří byli v dětství vedeni k samostatnosti, si vytvořili vyšší hodnotu motivu výkonu (Nakonečný, 1996).

Obecně se výkon vytyčuje funkcí schopnosti a motivace. Chybí-li jedna z těchto složek, k výkonu nedojde. Při soutěžení se často motivace považuje za složku samozřejmou, vždy přítomnou, která dokonce napomáhá k vylepšování schopností (Slepička et al, 2009).

Motivaci výkonu lze taktéž vyjádřit Výkonovou rovnicí:

$$\text{Výkonnost} = f(\text{schopnost} \times \text{motivace})$$

Výkon je závislý na osobnosti pracovníka - na jeho schopnostech a motivaci. Spojuje se motivace a schopnosti pro vyjádření hodnoty výkonu. Chybí-li jedinci dané schopnosti k provedení výkonu, ani velká snaha není účinná. Ani mimořádné schopnosti nevedou k vysoké úrovni výkonu, chybí-li jedinci motivace.

Dalo by se říct, že čím vyšší je úroveň výkonové motivace, tím větší je úsilí pro dosažení cíle a tím lepší je i výkon v dané situaci. Ale taky platí, že čím je dosažení cíle méně pravděpodobné, tím je jeho atraktivita větší, síla motivu je

rozdílná mezi populačními skupinami, vyšší je u jedinců s vyšším vzděláním, nebo mladších osob (Vtípil, 2005).

3.1 Determinanty výkonové motivace

3.1.1 Potřeba dosažení úspěšného výkonu

John Atkinson deklaroval, že lidé s odlišnou úrovní výkonové motivace volí různě obtížné úlohy. Lidé s velkou potřebou úspěšného výkonu preferují středně obtížné úlohy, které pro ně představují určitou „výzvu“, přičemž jejich zvládnutí reálně odpovídá jejich schopnostem. Lidé s nízkou výkonovou motivací naproti tomu preferují buď velmi snadné, nebo mimořádně obtížné úlohy. Těžké úlohy si zřejmě vybírají proto, že neúspěch v něčem obtížném na ně nevrhá špatné světlo. Vždy přitom existuje možnost, že se jim podaří uspět. Snadné úlohy pravděpodobně volí z toho důvodu, že nekladou velké nároky na výkon, přičemž jejich zvládnutí je příznivým potvrzením vlastních schopností (McKeachie & Doyle, 1972).

Výsledky četných výzkumů potřeby úspěšného výkonu vedly k těmto závěrům: Lidé s vysokou úrovní výkonovou motivací jsou soutěživí. Jde jim především o individuální brilantní výkony a o uplatnění vlastních schopností. Chtějí dokázat sobě i ostatním, že jsou v určité oblasti vynikající nebo nejlepší ze všech. Důležitou oblastí jejich uplatnění je sport, a to především různé individuální disciplíny (např. tenis, gymnastika či atletika). Lidé s velkou potřebou úspěchu netrpí strachem ze selhání, ale vybírají si studijní obory a zaměstnání, která nejlépe odpovídají jejich schopnostem a v nichž mají reálnou šanci uspět (Lahey, 1983).

3.1.2 Potřeba vyhnout se neúspěchu

Hrabal, et al, (1989) uvádějí, že jsou jedinci, u nichž ve výkonových situacích převažuje potřeba vyhnout se selhání, tito jedinci jsou takzvaně motivováni k výkonům strachem z neúspěchu. Proto preferují z hlediska obtížnosti dva typy úkolů: Jsou to úkoly buď velmi jednoduché (kde je neúspěch téměř vyloučen) anebo jde o velmi obtížné úkoly (kde má úspěch mimořádnou hodnotu a neúspěch se snadno toleruje). Úkoly střední obtížnosti nevyhledávají, jelikož jde o situace, ve kterých hrozí devalvace ega. V takových situacích volí jedinec únik. Strach ze selhání ovlivňuje

nejen výběr úkolu, ale i výkon samotný, popřípadě vytrvalost, emocionální doprovod a atribuční tendence

Lidé přirozeně předpokládají, že snaha o dobrý výkon je motivována touhou dosáhnout úspěchu. Kdykoliv však provádíme nějakou aktivitu, vyskytuje se také možnost neúspěchu. Motiv podání dobrého výkonu se projevuje přinejmenším dvěma různými způsoby:

1. Někteří lidé, kteří se bojí selhání, proto se výkonovým aktivitám vyhýbají.
2. Jinou cestou jak se vyhnout neúspěchu je udělat všechno možné pro to, abychom úkol dobře zvládli. Mnozí lidé tedy tvrdě pracují nikoliv proto, aby dosáhli úspěchu, ale proto, aby se vyhnuli selhání (Carver & Scheier, 2000)

3.1.3 Potřeba vyhnout se úspěchu

Slabé výkonové chování nemá původ v neschopnosti jedince, ale v jeho obavách, že dobré výkony by mohly působit negativně na sociální okolí (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

V 60. letech se při výzkumu výkonové motivace ukázalo, že existuje kromě potřeby úspěšného výkonu, také snaha vyhnout se úspěchu, která je výsledkem obav ze zátěže a zodpovědnosti. Např. ve třídě, v níž je většina žáků průměrných, se nadaný a pilný student může stát „černou ovci“ a terčem šikanování. Jedná se o obavu ze ztráty náklonnosti ostatních tím, že by se mohl svými dobrými výkony od nich příliš lišit. Tato obava potom ovlivňuje v různé osobnostní struktury a mezi nimi i výkonovou motivaci (Plháková, 2003).

Všichni lidé touží po úspěchu, ale liší se od sebe silou motivu výkonu, která je dána vztahem touhy po úspěchu a strachu z neúspěchu. Čím je strach z neúspěchu větší, tím je potom motiv výkonu slabší. To vede k vytváření dvou typů lidí s ohledem na jejich výkony: typ lidí orientovaných na dosahování úspěchu a typ lidí orientovaných na vyhýbání se neúspěchu (Nakonečný, 1996).

Motiv výkonu je jeden z nejvýraznějších ego-vztažných motivů, neboť v podstatě vyjadřuje obecnou touhu po úspěchu, který je zdrojem silně pozitivního sebehodnocení i obdivu sociálního okolí. Všichni lidé touží po úspěchu, ale mnozí se obávají neúspěchu. Proto síla motivu výkonu je teoreticky dána poměrem touhy po úspěchu ke strachu z neúspěchu (Nakonečný, 2005).

(Výkonová motivace = potřeba úspěchu: potřeba vyhnout se neúspěchu)

3.1.4 Dynamika a Model výkonové motivace

První model výkonové motivace vytvořil Atkinson v r. 1964. Základem výkonové orientace je jak potřeba úspěšného výkonu, tak potřeba vyhnoutí se neúspěchu, dále se skládá ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku (Hrabal et al, 1984).

Obecně platí, že výsledná výkonová tendence ($T_{\text{výsl}}$) se rovná rozdílu mezi tendencí dosáhnout úspěšného výkonu (T_v) a tendencí vyhnout se neúspěchu (T_n).

Tuto rovnici můžeme takto vyjádřit:

$$T_{\text{výsl}} = T_v - T_n$$

Je-li rozdíl kladný, tzn., převládne-li potřeba úspěšného výkonu, bude tendence činnosti směřovat k cíli, je-li rozdíl záporný, tzn., převládne-li potřeba vyhnout se neúspěchu, jedinec se bude snažit této činnosti vyhnout (Hrabal, 1979). Abychom zjistili úroveň tendence pro dosáhnout úspěšného výkonu (T_v) a úroveň tendence vyhnoutí se neúspěchu (T_n), musíme zahrnout další činitele, jako jsou:

- potřeba úspěšného výkonu (P_v);
- subjektivní pravděpodobnost úspěšného výkonu (Sp_v);
- incentivní hodnotu (přitažlivost) cíle (I_v);
- potřeba vyhnout se neúspěchu (P_n);
- subjektivní pravděpodobnost, že neúspěch nastane (Sp_n);
- incentivní hodnota neúspěchu (I_n);

Tyto činitele dosadíme do vzorců pro výpočet úrovně tendence pro dosažení úspěšného výkonu (T_v) a úrovně tendence vyhnoutí se neúspěchu (T_n):

$$T_v = P_v \times Sp_v \times I_v$$

$$T_n = P_n \times Sp_n \times I_n$$

V následujícím modelu jsou vyznačeny 4 druhy motivačně relevantních očekávání, které, jak tvrdí Vaněk, Hošek, Man (1982), souvisejí se 4 pojmy objasňující chování (situací, aktivitou, výsledkem a následkem). Vztahy mezi prvky popisuje Pavelková (2002):

- 1) Očekávání S - V (situace - výsledek) je subjektivní pravděpodobnost, že aktuální situace povede k žádoucímu výsledku bez jakéhokoli mezi vstupu (akce) jedince. Žák prožívá vzdělávací situaci jako víceméně samozřejmě vedoucí k výsledku (žádoucímu či nežádoucímu).
- 2) Očekávání A - V (aktivita - výsledek) je šance, že určitou akcí bude dosaženo žádoucího výsledku. Odráží míru vlivu výsledku chování na vlastní snahu. Žák prožívá vzdělávací situaci jako aktivizaci sil a snažení vedoucí k úspěchu nebo selhání.
- 3) Očekávání S - A - V (situace - aktivita - výsledek) žádoucího výsledku jako následku vlastní akce se dosáhne pod vlivem vnějších faktorů (současné situace). Žák prožívá vzdělávací situaci jako jednání, které je co do svého výsledku podmíněno okolnostmi, v nichž jedná.
- 4) Očekávání V - N (výsledek - následek) výsledek chování je vnímám díky různým následkům. Žák prožívá vzdělávací situaci jako předvídání událostí, které jsou uvedeny do pohybu díky jeho výkonům (Pavelková, 2002).

4 Motivace k učení

Motivace je neoddělitelnou součástí učení. Jako je značnou hnací silou a regulátorem. Do jisté míry je motivace nutným předpokladem pro aktivaci organismu, která umožňuje učení. Je zapotřebí optimální míra motivace, jelikož jak příliš nízká, tak i příliš vysoká motivace daný výkon snižuje. (Homola, 1972).

Není-li přítomna dostatečná motivace, uspokojujivé učení ve škole pravděpodobně neproběhne. Vágnerová (1997) uvádí, že úspěšné zvládnutí role studenta závisí na motivačně regulačních procesech, které ovlivňuje stupeň využití a uplatnění vlastních schopností. Pokud student nepovažuje školní práci za významnou, vede to k neúspěchu v této oblasti. Těmto studentům chybí základní motivace k činnosti, která pro ně nemá osobní hodnotu.

Podle Hrabala (1978) má motivace významnou roli v učebním procesu žáka. Bývá považována za jednu ze základních podmínek školní úspěšnosti žáka. Efektivní motivace k učení se ale většinou nevytváří spontánně. Pro optimální výkony, je nutné žáky motivovat. Musí být vytvářeny podmínky s pozitivní motivační hodnotou zaměřenou na učební činnosti žáka.

Motivace k učení se neuplatňuje jen při učení, ale také při domácí přípravě, mimoškolní zájmové činnosti a samostudiu. Vhodně rozvíjená motivace k učení vyvolává a udržuje zájem žáka o učební činnost. Naopak nevhodným působením se může brzdit, nebo vyvolat odpor k učení a vzdělávání. Důležité je formování a rozvíjení především vnitřní motivace žáků k učení (Lokša & Lokšová, 1999).

4.1 Motivy ovlivňující žáka dělíme na tři základní okruhy

1. Vnitřní motivy – žák se učí z vlastní touhy více vědět, poznat, z radosti ze získávání poznatků, tzn. proto, že sám chce.
2. Vnější nebo sociální motivy – žák se učí proto, že mu to někdo nařídil. Působí ohledy na rodiče, spolužáky, nebo učitele. Učí se proto, že musí, jelikož jinak by ho čekal trest, nebo nepříjemnosti.
3. Interiorizované sociální motivy – žák se učí proto, aby svou prací prospěl společnosti. Považuje svou práci jako hodnotící činitel jeho osobnosti (Lokšová & Lokša, 1999).

4.1.1 Vnější a vnitřní motivace k učení

Pro rozvíjení motivace žáků k učení je důležité rozlišovat vnější a vnitřní motivaci. Vnitřní a vnější motivace bývala stavěna proti sobě. Dříve se předpokládalo, že vnější motivace tlumí tu vnitřní. Tyto dvě motivace jsou ovlivněny vzájemnými vztahy a zdaleka ne vždy vnější motivace tlumí vnitřní. Dokonce ji někdy vhodně doplňuje, zvláště v situacích kdy jsou vytyčeny dlouhodobé cíle nebo v náročných situacích, které nespádají do oblasti zájmu jedince je vhodné vnější motivaci uplatnit (Pavelková 2002).

O vnitřní motivaci hovoříme v případě, že člověk vykonává určitou činnost jen kvůli ní samé, aniž by očekával jakýkoliv vnější podnět, ocenění, nebo jinou odměnu. Činnosti pod vlivem vnější motivace bývají vykonávány pod určitým tlakem, napětím, a může vést k nejistotě až pocitům úzkosti (Lokšová & Lokša, 1999).

4.1.2 Vnitřní motivace

Výzkumy ukázaly, že žáci motivovaní vnitřní motivací k učení, vykazují vyšší školní úspěšnost, do školy chodí raději a na výuku bývají lépe připraveni, než žáci s převládající vnější motivací k učení (Lokšová & Lokša, 1999).

Za vnitřní motivaci považujeme tu, která plyne z poznávacích potřeb. Pro takového žáka je zdroj motivace k učení samotné poznání (Pavelková 2002).

Žák pod vlivem vnitřní motivace se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání, učí se to, co ho zajímá. V těchto činnostech se více angažují, pociťují díky nim vnitřní uspokojení a vykazují vyšší míru porozumění učiva (Hrabal et al, 1984).

Rozhodující úlohu v motivaci žáka mají potřeby kognitivní, potřeby výkonu a sociální potřeby. Vnitřní motivace, která vzniká na základě aktivizace kognitivních potřeb, je považována za nejefektivnější. Proto je vnitřní motivace předpokladem pro další vzdělávání a sebevzdělávání (Hrabal, 1978).

4.1.3 Vnější motivace

Ve škole se studenti často setkávají s takovou situací, která je pro jedince důležitá, ale není osobně zajímavá. I nadaný student může ztroskotat na relativně snadných úkolech, které ho nebaví, a proto nemusí být dostatečně motivován k řešení

těchto úkolů. V takovýchto případech je nutné podpořit učení vnějšími prostředky pro úspěšné zvládnutí úkolů (Pavelková, 2002).

Vnější motivace nastává v případě, když je student ovlivněn místo vlastním zájmem, nějakým vnějším motivačním činitelem. Takové chování nazýváme instrumentální, když jsou motivačním nástrojem např. odměny nebo vyhnutí se trestu. Při školním učení, jsou žáci často pod vlivem vnější motivace. U žáků s převládající vnější motivací k učení se více projevuje úzkost (anxiozita), horší přizpůsobení školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole, než u žáků s převládající vnitřní motivací k učení. (Lokšová & Lokša, 1999).

Jak Lokšová & Lokša, (1999) tak i Pavelkové (2002) deklarují, že vnější motivace může mít nejrůznější podoby, například z hlediska časového rozlišujeme krátkodobou i dlouhodobou. Různé druhy vnější motivace se většinou posuzují podle míry přiblížení k vnitřní motivaci, posuzuje se spontánnost a stupeň provádění „z vlastní vůle“. Rozlišují se čtyři typy vnější motivace a odlišují se především stupněm zvnitřnění původní vnější regulace.

1. externí regulace – tato motivace je intenciována výlučně vnějšími činiteli, např. odměnou nebo hrozbou trestu. Studentovo chování je externě regulováno ať už získáním dobré známky, nebo vyhnutím se nepříjemnostem ze strany rodičů. Tato forma nevychází z vnitřních zdrojů osobnosti studenta.

2. introjektovaná regulace – tento typ motivace je zvenku pasivně převzatý, ale vnitřně není přijímán, vychází většinou z nějakých pravidel chování podmíněných nějakou sankcí (pocit viny) nebo odměnou, např. žák, který dbá na včasný příchod do třídy, tato přesnost příchodu do školy není jeho vlastním motivem chování;

2. identifikovaná regulace – jedinec přijme pravidla a identifikuje se s požadovaným chováním, danou činnost pak vykonává mnohem ochotněji. Student dokáže pochopit smysl vykonávané učební činnosti. Např. student, který se učí matematiku I doma, protože chce dosáhnout dobrého hodnocení;

3. integrovaná regulace – vývojově nejvyšší forma vnější motivace. Regulace je již plně integrována do celé motivační struktury jedince, propojuje se s jeho potřebami, zájmy a hodnotami. Např. žák může být ovlivněn dvěma motivacemi – být dobrým studentem a zároveň být dobrým sportovcem. Tyto dva odlišné motivy mohou být v konfliktu, ale v případě, kdy se tyto motivy vzájemně integrují s celou osobností studenta, je chování výrazem celé osobnosti studenta.

4.2 Zdroje motivace učební činnosti

- poznávací potřeby – proces poznávání a získávání nových poznatků;
- sociální potřeby – vztahy působící během učební činnosti a jejich důsledek;
- výkonové potřeby – úroveň obtížnosti úkolů, které jsou na žáka kladeny;

4.2.1 Motivační činitele podněcující výkonnost žáka

- Vnitřní činitele - poznávací potřeby a zájmy, potřeba výkonu, potřeba vyhnout se neúspěchu a dosažení úspěchu, sociální potřeby, např. potřeba pozitivního vztahu a prestiže.
- Vnější činitele - školní známky, odměny a tresty, vztah k ostatním lidem (Lokšová & Lokša, 1999).

4.2.2 Poznávací, výkonová a sociální motivace

Lokšová & Lokša (1999) popisují tři hlavní zdroje učební činnosti studenta: poznávací potřeby, výkonové potřeby a sociální potřeby. A na základě každé z potřeb vzniká motivace poznávací, výkonová a sociální. Zdrojem motivace poznávací jsou potřeby poznávání, učení se novým poznatkům a potřeby řešení problémů. Zdrojem sociální motivace jsou potřeby pozitivních sociálních vztahů, které mohou působit i během učební činnosti. Výkonová motivace se projevuje v průběhu učební činnosti a je závislá na úrovni obtížnosti úkolů.

4.2.2.1 Poznávací motivace

Poznávací potřeby se vyvíjejí jak v průběhu učební činnosti, tak i samotným výsledkem této činnosti, tj. získanými poznatky. Potřeby poznávání mohou být aktivizovány incentivami, které dovolují uskutečnění činností, jejichž základem jsou kognitivní aktivity. Těmito incentivami mohou být situace, které jsou nové nebo problémové. Jedinec pocítuje rozpor mezi vnímanou situací a svými dosavadními poznatky a je motivován tento rozpor odstranit. (Hrabal et al, 1984).

Podle Lokšové & Lokšy (1999) je poznávací motivace založena na sekundárních potřebách, které se mohou, ale nemusí u žáka plně rozvinout. Jsou-li systematicky rozvíjeny, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje osobnosti. Patří tady potřeba smysluplného receptivního poznávání a potřeba vyhledávání a řešení

problémů. Jestliže se při vyučování daří probudit tyto potřeby, činnost se stává vnitřně motivovaným poznáváním.

4.2.2.2 Výkonová motivace

Je jednou ze složek motivační struktury jedince a je zdrojem úspěšného výkonu ve škole. Výkonová motivace je založena na dvou potřebách, potřebě dosažení úspěšného výkonu a potřebě vyhnoutí se neúspěchu, což určuje zaměření jedince a jeho aktivitu. Výkonové potřeby prochází značnými změnami během vývoje a utvářejí se již v dětském věku na základě hodnocení dospělými. Síla potřeby je dána výkonovou orientací rodičů a osobní zkušeností jedince. Pozitivní hodnocení a povzbuzování má za následek pozitivní rozvoj potřeby úspěšného výkonu. Podle Pavelkové (2002) je potřeba úspěšného výkonu velmi stabilní proměnnou pozitivně ovlivňující školní výkon. Naopak odrazování a negativní hodnocení vede k vytváření potřeby vyhnoutí se neúspěchu (Hrabal, 1978).

Jedinec s převahou potřeby úspěšného výkonu si sám stanovuje aspirační úroveň, preferuje úkoly, které jsou méně ovlivněné vnějšími vlivy, je více orientován na budoucnost a více vyhledává uznání za práci. Takoví žáci pracují plánovitě, bez zbytečné úzkosti. Rádi soutěží a úspěch na ně působí silně motivačně. Jsou spíše orientováni na středně těžké úkoly, které jsou schopni zvládnout, příliš snadné úkoly pro ně nejsou zajímavé (Pavelková, 2002).

V případě, kdy u žáka převládá potřeba vyhnout se neúspěchu, je jeho chování spíše únikové. Při vykonávání aktivity, která může být hodnocena, se tyto žáci cítí být ohroženi a to ovlivňuje jejich chování. Pracují spíše s úzkostí a hlavním motivem k práci je u nich strach. Když se dostaví úspěch, připisují jej pouze vnějším příčinám, tj. štěstí, nebo náhodě (Pavelková, 2002). Žáci s takovou potřebou se budou snažit konfrontační situaci úplně vyhnout. Nebo můžou vyhledávat pouze takové situace, u kterých je úspěch jistý anebo kde je jistý neúspěch. Poslední možnost je volena tehdy, když se jedná o tak náročnou situaci, že v ní zaručeně nikdo neuspěje (Hrabal, 1978).

Žák si vytváří představy o svých školních výkonech na základě minulých výkonů a jejich sociálního ocenění, které utváří jeho očekávání a stanovování budoucích cílů. Tato představa budoucích výkonů je vnímaná jako úroveň osobní aspirace, na kterou působí nejen úspěšnost, ale také sebehodnocení (Vágnerová, 2001).

4.2.2.3 Utváření výkonových potřeb ve škole

Student s určitým zaměřením se ve škole stává objektem množství hodnocení, které přisuzují určitou úroveň jeho výkonům ve srovnání s ostatními studenty, kdy se dostává do role úspěšného, průměrného nebo neúspěšného žáka, což má zpětný vliv na jeho motivační sféru. Opakováním úspěšných a neúspěšných zkušeností, u něj vytvářejí specifické školní výkonové potřeby, které nemusí být v souladu s obecným výkonovým zaměřením žáka. Tento jev můžeme chápat jako diferenciaci potřeb v různých oblastech činností. Výzkumně bylo zjištěno, že žáci zaměřeni v tělesné výchově na úspěšný výkon, mohou být orientováni motivaci vyhnout se neúspěchu v jiných vyučovacích předmětech (Hrabal et al, 1984).

4.2.2.4 Sociální motivace

Hrabal et al (1984) zde řadí potřebu identifikace, která nachází své uspokojení nejprve ve „ztotožňování“ dítěte s rodiči a později ve škole je pod vlivem této potřeby usnadňováno učitelovo působení na dítě. Žák si osvojuje některé způsoby chování učitele a je přístupný k vzorům, které mu učitel předkládá. Postupem času se žák začleňuje do kolektivu spolužáků a začíná se orientovat buď na kamarádské, nebo partnerské vztahy, kde může uplatňovat nějaký sociální vliv. U dítěte se začíná projevovat potřeba pozitivních vztahů a potřeba sociálního vlivu, případně potřeba prestiže.

Potřeba pozitivních vztahů - je uspokojována kladnými citovými vztahy a ve škole se projevuje kladným vztahem k učiteli a ke spolužákům. Důležité je uplatnění kooperativního chování.

Potřeba vlivu - bývá chápána jako potřeba dominovat, nebo jako potřeba moci. Je považována za sekundární sociální potřebu, která motivuje takové chování jedince, které se projevuje snahou regulovat a řídit chování ostatních.

Potřeba prestiže - žák má tendenci dosáhnout vysokého sociálního hodnocení. Může se projevovat v soutěživém chování, kdy se projevuje snaha po vyniknutí nad ostatními spolužáky (Hrabal et al, 1984).

5 Sportovní motivace

Sportovní výkony se realizují v pohybových činnostech, jejichž obsahem je řešení úkolů, které jsou vymezeny pravidly příslušného sportu, ve kterém sportovec usiluje o podání maximálního výkonu. Vysoký výkon charakterizuje dokonalé provedení, jeho základem je komplexní integrovaný projev mnoha tělesných a psychických funkcí člověka, podpořený maximální výkonovou motivací (Dovalil, 2002).

Podle Blahutkové (2004) jsou motivy sportovní činnosti úzce vázány s postoji sportovce, s hodnotami jeho výkonu a s danou činností. Ke sportovní aktivitě mohou vést různé důvody. Může to být rozvoj osobnosti - pocit dobře vykonané práce, touha uspět, vyniknout, nebo výzva k soutěžení pro uznání vrstevníků, nebo rodiny. Motivace může kladně rozvíjet osobnost sportovce, jeho výkony, ale také může působit záporně, ve směru záporných projevů činnosti.

Podle Slepíčky, Hoška & Hátlové (2006) jeden z nejdůležitějších motivů pro provádění sportovní činnosti je radost z pohybu. Podle nich je prožívání radosti nezbytnou podmínkou sportování ať už zájmového nebo profesionálního. Sport bez prožitků radosti obvykle nemá dlouhého trvání. Radost z pohybu přispívá ke zlepšení nálady, vede k nárůstu sebedůvěry, kladného sebehodnocení, nebo k hrdosti z výkonu a poskytuje sociální oporu i uznání.

5.1 Potřeby a motivy

Slepíčka Hošek & Hátlová (2009) popisují sportovní činnost z hlediska snažení, chtění a jednání sportovce jako činnost mnohostrannou, také podmínky pro vznik sportovní aktivity mají více stránek. Proto je obtížné podrobně a přesně vymežit pojem motiv sportovní činnosti. Raději mluvíme o motivaci sportovní činnosti, tj. o příčinách a podmínkách sportovní činnosti, ať jsou jakéhokoli druhu. Pro tělovýchovné činnosti je důležité, že jednou z hlavních biologických potřeb je potřeba pohybu, která vzniká patrně nahromaděním energie v pohybových centrech nervové soustavy, zejména v korových buňkách. Potřeba pohybu je vyvolána i signály ztuhlosti, křečovitosti a únavy některých svalových skupin, zvláště při déletrvajících statických činnostech, např. při stání či sedění. Člověk se pak protahuje, protřepává končetiny, prochází se apod. Únava taky vyvolává určitou potřebu, ale odpočinku.

Slepička et al, (2009) vytyčují, že existuje celá řada potřeb mající nějaký vztah ke sportovní činnosti, které vznikají na základě motivačních podnětů (potřeba opakování činnosti, potřeba změny apod.). Velký význam mají potřeby pro sportovní činnosti, které souvisejí s utvářením vztahů mezi lidmi (např. potřeba určitých citových vztahů, potřeba zaujmout určité místo ve společnosti, potřeba hodnocení a uznání vlastní činnosti apod.).

Už z rozsáhlosti potřeb, které se podílejí na vytváření motivů sportovní činnosti, plyne, že tyto motivy lze obtížně třídit a hodnotit. K didaktickým účelům sportovní činnosti se zdá nejvýhodnější využít třídění od Madsena, který dělí lidské motivy s přihlédnutím k sociální zaměřenosti člověka na:

- Motivы společenského kontaktu,
- Motivы dosahování něčeho,
- Motivы prestiže,
- Motivы akvizice, tj. nabývání a vlastnění,
- Emocionální motivы agrese a dosažení bezpečí.

Tyto motivy se často uplatňují v motivaci sportovní činnosti, a proto je tomuto třídění možno dát přednost před mnoha jinými, rozsáhlejšími klasifikacemi motivů. (Slepička et al, 2009).

Potřeby sportovce jsou uspokojovány postupně, nejprve základní fyziologické potřeby, dále potřeba bezpečnosti, sounáležitosti, uznání a nakonec potřeba sebeuplatnění. Mnohoznačným pojmem souvisejícím s motivací je zájem. Zájmy se dělí podle oblastí společenské činnosti. Pro každého je charakteristická určitá struktura jeho zájmů, jejich intenzita, hloubka, trvalost a aktivita. Ve sportovní oblasti znamená zájem specifickou zaměřenost určitý předmět, osobu, činnosti, které souvisejí se sportovní činností.

Z rozboru motivace sportovní činnosti vychází, že sportovní činnost je silně motivována sama o sobě, neboť vychází přímo z různých základních tendencí, biogenních a sociogenních potřeb. Kromě toho je činností dobrovolnou a zájmovou. Při sportovní činnosti se však uplatňují i různé vnější pobídky. (Slepička et al, 2009).

5.2 Výkonová motivace ve sportu

Podle teorie výkonové motivace tendence ke sportovní aktivitě vzniká z rozdílu mezi tendencí dosáhnout úspěchu a tendencí vyhnout se selhání. Každá

situace, která je pobídkou pro velký výkon, vzbuzuje naději na úspěch, ale zároveň musí obsahovat i obavu z neúspěchu, selhání. Z toho vyplývá, že aktivita zaměřená k velkému sportovnímu výkonu je vždy výslednicí konfliktu mezi dvěma protichůdnými tendencemi (Vaněk et al. 1982).

Podle Slepíčky et al, (2009) sportovci se silnějším motivem dosáhnout úspěchu než vyhnout se neúspěchu budou nejvíce motivováni v situaci padesátiprocentního rizika, tj. při nejistotě výsledku. Opačně, sportovci s velmi silnou potřebou vyhnout se neúspěchu budou v případě negativní motivace vybírat činnosti buď velmi lehké, nebo naopak velmi těžké, kde neúspěch nikoho nepřekvapí.

U lidí, u nichž motiv úspěchu vysoce převyšuje motiv vyhnout se neúspěchu, mluvíme o velké potřebě úspěchu (potřeba velkého výkonu). Sportovce můžeme zpravidla počítat mezi tu část populace, kde je tendence k úspěchu velmi zvýrazněna stává se typickým osobnostním rysem.

U sportovců je základní tendence k velkému výkonu zdůrazněna. Navíc se u nich projevuje vliv vývoje motivační struktury. Ovlivňujícím činitelem je specifická zaměření potřeby velkého výkonu, která je orientována především na sportovní oblast vlivem motivační struktury. Potřebu velkého výkonu aktivizují především situace, ve kterých se sportovec cítí efektivní, především v soutěžních situacích vlastního sportu. Potřeba výkonu jeví vztah k motivační struktuře člověka, tj. k jeho kompetenční oblasti. I při stabilizované motivační struktuře vzniká transfer potřeby velkého výkonu do jiných oblastí (Slepíčka et al, 2009).

Podle Dovalila (2002) vývoj člověka zčásti určují vrozené dispozice. Tyto více nebo méně ucelené komplexy (vlohy, talent) mohou mít jistý vztah ke zvyšování sportovních výkonů.

Vrozené dispozice se člení na morfologické (tělesná výška, hmotnost, složení a stavba těla), fyziologické (typu transportní kapacita pro kyslík) a psychologické (temperament, intelektové schopnosti aj.). Projevují se v motorice i v psychice člověka, představují jejich dědičný základ.

Vrozené dispozice se z části přizpůsobují vlivem prostředí, v němž jedinec vyrůstá. Přírodní a sociální podmínky, v nichž člověk žije, určují předpoklady pozdějších výkonů, jako je zdravotní stav, celková odolnost a zdatnost, psychické, motorické i sociální schopnosti, motivace (Dovalil, 2002).

6 Sportovní gymnázia

Podle RVP GSP je cílem sportovních gymnázií poskytnout optimální spojení gymnaziálního vzdělávání a sportovního tréninku. Školy mají vytvořit žákům speciální podmínky a režim k rozvoji jejich sportovního nadání, umožnit dosažení vysoké sportovní výkonnosti a poskytnout zkušenosti z tréninku i soutěží. Současně by měly vybavit studenty klíčovými kompetencemi (tj. osvojit si některé důležité vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, dokázat je využívat v osobním i profesním životě) a všeobecným rozhledem na úrovni středoškolsky vzdělaného člověka. Tak mají být studenti připravováni především pro následující vysokoškolské studium či další typy terciárního vzdělávání, profesní specializaci i pro běžný život.

Na tato gymnázia se tedy hlásí sportovně talentovaní studenti, kteří mají dobré studijní předpoklady. Studenti musí zvládnout náročnou sportovní přípravu i gymnaziální studium. Hledají zde dobré sportovní zázemí, pochopení pro jejich sportovní činnost i kvalitní středoškolské vzdělání. Jedním z důležitých faktorů celé přípravy je motivace studentů, aby nedošlo v průběhu studia ani po jeho ukončení ke ztrátě zájmu o sport a k zakončení závodní kariéry.

U studentů sportovních gymnázií hraje důležitou roli zájem o sport a sportovní aktivity, které jim zabírají většinu volného času i čas, který by měli věnovat studiu a přípravě na budoucí povolání a ti, kteří se chtějí věnovat svému oblíbenému sportu na vrcholové úrovni, nebývají častokrát tolerováni na své střední škole.

Studenti musí také zhodnotit, na kolik dokážou skloubit sportovní přípravu a podávání vrcholových výkonů s přípravou na budoucí povolání ve škole, popřípadě na vysoké škole, kde je studium náročnější a studenti se mohou obávat, zda studium společně s vrcholovým sportem zvládnou. Pro některé by mohlo být nejjednodušším řešením věnovat se sportu profesionálně a přijmout některou z výhodných nabídek sportovních klubů. Ne všichni mají tuto příležitost a současně si řada z nich uvědomuje, že sportovní kariéra je časově omezená. Je nutné myslet na dosažení nejen přiměřeného ekonomického, ale i vzdělanostního zázemí tj. investovat do své budoucnosti. Většina studentů proto uvažuje o pokračování ve studiu na vysokých školách (Čáp & Mareš, 2001)

7 Adolescence

7.1 Charakteristika období

Je přechodnou dobou mezi pubertou a dospělostí, trvá přibližně od 15 do 20 let, s určitou individuální variabilitou, zejména v oblasti psychické a sociální. Vstup do adolescence je biologicky vymezen pohlavním dozráním, v této době obvykle dochází k prvnímu pohlavnímu styku. Je to doba komplexnější psychosociální proměny, kdy se mění jak osobnost dospívajícího, tak i jeho společenské pozice. Důležitým sociálním mezníkem je ukončení profesní přípravy, následované nástupem do zaměstnání, popřípadě volbou dalšího studia. S tím je spojena ekonomická nezávislost, která je považována za jeden z důkazů dospělosti (Vágnerová, 2005).

V tomto období se projevuje větší snaha o sebepoznání, zaktivňuje se přístup k seberealizaci, zintenzivňuje se vědomí možnosti ovládat vlastní život. Dospívající experimentují s různými variantami chování, čímž hledají hranice svých možností (Vágnerová, 2005).

Vstup do adolescence je dán dobou, kdy mladý člověk zpravidla tělesně dozrává a zároveň dobou, kdy zvolil učební nebo studijní obor, čím se začíná připravovat na profesní zaměření. Konec období se obtížně stanovuje, jelikož se nenabízí žádný objektivní biologický, nebo sociální předěl. Individuálně významný je vstup do povolání, čímž se stává jedinec ekonomicky nezávislý, ale existuje několika letý rozdíl mezi dělníkem a lékařem. Dvacátý rok se tedy volí značně libovolně (Říčan, 2004).

7.2 Tělesná proměna a její význam

Podle Rychetského (2004) se u adolescentů snižuje tempo růstu v porovnání s mladším a středním školním věkem a to jak tělesné výšky, tak i hmotnosti. Progresivní růst z předchozích období se zpomaluje a pomalu dokončuje. Zvláště patrné je to u dívek. Pokračuje vyrovnávání dynamiky růstu jednotlivých částí těla, což ovlivňuje i konstituční vzhled adolescentů. Tělo nabývá konečných proporcí – somatotyp. Výrazný nárůst svalové hmoty pozorujeme u chlapců, u dívek jde spíše o přírůstky podkožního tuku a jeho rozložení po těle.

Motorický i senzorický vývoj jsou v období adolescence dokončeny. Studenti jsou již schopni zvládat i koordinačně velmi náročné pohybové činnosti. Období

adolescence proto bývá někdy označováno za vrchol v motorickém vývoji jedince (Rychetský, 2004).

Tělesný vzhled je důležitou součástí identity adolescenta, který se často a v hojné míře zabývá, někdy lze mluvit až o narcistním zaměření. Kult těla je dokonce podporován obecně platným sociokulturním standardem vysoké hodnoty mládí a fyzické krásy. Adolescent srovnává vlastní tělo s fyzickými kvalitami vrstevníků i společností akceptovaným ideálem. Pokud se fyzická atraktivita podobá tomuto aktuálnímu ideálu, podporuje jedincovo sebevědomí a pomáhá mu dosáhnout prestiže u druhého pohlaví. Pokud je v této oblasti jedinec znevýhodněn, může se cítit méně sebejistý, s nižším sebehodnocením (Vágnerová, 2005).

7.3 Psychický vývoj

Období adolescence patří k náročným životním obdobím. Hlavní příčinou početný intrapsychických i meziosobních konfliktů je rozpor mezi fyzickou a sociální dospělostí. Toto období bývá často označováno jako předěl mezi dětstvím a dospělostí. V sociální rovině se dokončuje rozvrstvení hodnot systému, úsilí po nezávislosti a z něj vyplývající interiorizace sociálních norem a postojů, dokonce se již stabilizuje odpovědnost za produkci své činnosti a stabilizuje se vývoj osobních vlastností (Rychetský, 2004).

7.4 Motivace ke školní práci

J. Čáp (1997) definuje motivaci jako souhrn hybných činitelů, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak utlumují, aby něco konal, nebo nekonal. Jsou to jednak individuální dispozice dospívajícího ve smyslu motivačních cílů, které se u něj rozvíjejí, ale taky vnější determinanty prostředí, jako jsou učitelé a vrstevnické skupiny (Krejčová, 2011).

Podle Vágnerové (2001) je intelekt v době adolescence na takové úrovni, která umožňuje efektivní studium i vědeckých poznatků. Mnoho adolescentů však nevyužívá svých možností, hlavně ve škole. Může to být kvůli nedoceňování školního vzdělávání v rodině, ve skupině vrstevníků, nebo slabě vyvinuté vytrvalosti. Na druhou stranu mladí lidé dokážou vyvinout značné úsilí, pokud jde o činnost silně motivovanou.

Vágnerová 2005 deklaruje, že postoj ke škole se liší s ohledem na budoucí zaměření, motivace k učení je samozřejmě větší u těch, kteří chtějí ve studiu pokračovat. Adolescent běžně své schopnosti využívá k tomu, aby se vyhnul problémům a udržel si určitý standard, který se stabilizuje již v počátku studií na dané střední škole. Osobní standard je dán výkonem, který je pro jedince přijatelný, nenarušuje jeho sebehodnocení, dosahuje ho s minimálním možným úsilím a nevede ke konfliktům jak se spolužáky, tak s rodiči. Adolescenti se dovedou nadchnout pro činnost, která má pro ně osobní význam, obvykle větší než škola.

Postoj k jednotlivým předmětům se liší podle toho, zda adolescenta nějaký předmět baví nebo nebaví, je v nich úspěšný nebo neúspěšný a zda se mu zdá užitečný nebo neužitečný (Vágnerová, 2005).

Podle Taxové (1987) jsou Adolescenti do značné míry ovlivňováni zájmy, které vyhraňují oblast zaměření s tendencí se jí hlouběji zabývat, poznávat a provozovat. Činnost, která je v souladu s daným zájmem, jedince uspokojuje a je ochoten překonávat i různé překážky. Zajímavost vyučovaných předmětů může ovlivnit vyučovaná látka, učitelovo zaujetí, šíře jeho znalostí, ze způsobu vedení výuky a možnosti praktického využití. V motivaci učební činnosti se objevuje cílové a regulační zaměření. Projevuje se uvědomováním si potřebnosti a významu učebního procesu. Motivaci ovlivňuje hodnocení vlastních výsledků a zároveň s výsledky spojené pocity úspěšnosti a neúspěšnosti. Přílišná orientace na úspěšnost může vybičovat žáky k nadměrnému úsilí zaměřeného na výkony, což může podněcovat rivalitu, nezdravou ctižádostivost, nervozitu a úzkostnost. Kumulace neúspěchů vyvolává lhostejnost a nechuť k učení. Na vztah k výkonu se podílejí incentivní hodnoty cíle (jeho přitažlivost a zajímavost) a subjektivní odhad úspěšnosti, který se odráží z minulých zkušeností. Vyskytuje se zde rozbor příčin výkonů, úspěchů a neúspěchů, které jsou hodnoceny z řad učitelů a rodičů (Taxová, 1987).

Tělesná výchova a sport by v tomto období již měla adolescenty rozdělit na aktivní sportovce a sportovce rekreační. Aktivním pomáhá formovat denní režim, životosprávu, životní styl, jehož cílem je maximální výkon. Rekreační sportovec by měl pochopit hlavní význam pohybu a jeho prožitkovost (Ryba, 1998).

Ve vztahu k tělovýchovné činnosti a sportu se postoje studentů mění. Mění se vztah k hodnotám, které mladí lidé od různých forem tělesné výchovy očekávají (Rychetský, 2004).

Rychetský (2004) popisuje výzkum, kde se zjistilo, že 59% dotázaných studentů zařazuje tělesnou výchovu mezi pět nejoblíbenějších předmětů své výuky. U chlapců jedna třetina, u dívek jedna pětina ji považuje za nejoblíbenější předmět. Z čehož vyplývá, že pro chlapce je tělesná výchova více oblíbená než pro dívky.

Adolescence se vyznačuje všeobecným poklesem zájmu dívek o sportovní aktivity, ve kterých je kladen důraz na výkonnost. Pozitivně přijímají cvičení s hudbou a pohybové aktivity zaměřené na zlepšení tělesného image. U chlapců jsou naopak zvýšené nároky na tělesnou zátěž většinou pozitivně akceptovány (Rychetský, 2004).

Adolescent umí flexibilně užívat myšlení, hlavně logických operací. Vlastní dovednosti a schopnosti jsou na počátku adolescence potvrzeny přijetím do nějakého školního institutu, který reprezentuje i budoucí profesní orientaci. Adolescent již umí individuálně pracovat a podávat vysoké výkony. V této době má jedinec téměř neomezenou možnost seberealizace, při které dotváří strategii chování i vlastní sociální pozici (Vágnerová, 1997)

7.4.1 Druhy motivace studentů ve škole

Podle Amese (1992) tradiční členění motivace se rozlišuje na vnější a vnitřní motivaci, která je určena především rozpoznání podnětů a pohnutek ke studiu, které jsou pro studenty významné a aktivují je k činnosti. Při aplikaci na učební proces, jsou motivy ke školní práci členěny na:

- zvládnutí úkolů
- podání výkonu

Studenti, u nichž dominuje zaměření na zvládnutí úkolů, se snaží svoji práci pochopit a zdokonalit se v ní. Jejich motivace vychází především z vnitřních zdrojů, věnují pozornost procesu učení a dávají najevo zájem o další rozvoj svých dovedností a schopností.

Studenti orientovaní na podání či předvedení výkonu se soustředí především na vnější prezentaci své práce. Jejich významným cílem je vypadat dobře před vnějšími pozorovateli, významnou roli sehrává vědomí, že ostatní registrují jejich úspěch. Takoví studenti mají větší tendenci porovnávat se s druhými a soutěžit o lepší výsledek, který je pro ně důležitější než průběh celého učení (Krejčová, 2011).

Podle Poledňové (2006) se sebeprezentací studentů úzce souvisí ofenzivní a defenzivní životní strategie svých schopností a dovedností které ovlivňují způsob, jímž studenti sami sebe ve škole prezentují. Obě strategie berou na vědomí vliv sociální skupiny, pro kterou výkon předvádějí. Při zaujetí první strategie se dospívající zaměřují především na reflexi pozitivní hodnoty poskytnuté okolím. Studenti podávají svůj výkon v závislosti na svých předchozích zkušenostech, velmi přitom usilují o zvýšení své hodnoty. Defenzivní životní strategie je zaměřena na snahu nenarušit svůj dosavadní sebeobraz. Dospívající daleko více srovnávají své výkony s výkony ostatních dané skupiny. Pokud by měla být narušena jejich pozice ve skupině, zvýší tendenci hledat zdroje nezdaru ve svém okolí.

Celková motivace studenta ve škole je výsledek působení většího počtu motivů, které jsou ovlivňovány individuálními potřebami výkonovými, sociálními i potřebami poznávacími. Školní motivace může být ovlivňována i základními biologickými potřebami. (Krejčová, 2011)

8 Výzkumná část

8.1 Cíle a úkoly výzkumné práce

Cílem této diplomové práce je zjistit, zda existují významné statistické rozdíly ve škálách výkonové motivace u studentů Sportovního gymnázia Dany a Emila Zátokových v Ostravě (dále jen Sportovní gymnázium) a studentů Slovanského gymnázia v Olomouci (dále jen Slovanské gymnázium). Podstatou bylo porovnání ukazatelů výkonové motivace (položky MV–AB–AP) získané prostřednictvím dotazníku výkonové motivace (D-M-V) u skupiny studentů ze Sportovního gymnázia a u studentů ze Slovanského gymnázia.

Dílčí cíle práce:

1. prostudovat literaturu a stanovit výzkumný projekt
2. zvládnout práci s dotazníkem výkonové motivace
3. zajistit sběr dat dotazníky na gymnáziích
4. informovat zkoumané žáky o použití získaných dat
5. zpracovat a vyhodnotit získaná data
6. zpracovat diplomovou práci s dokumentací
7. informovat probandy o výsledcích výzkumu

8.2 Hypotézy

H1: Existuje statisticky významný rozdíl ve výkonové motivaci mezi studenty sportovního gymnázia v Ostravě a studenty Slovanského gymnázia v Olomouci.

H2: Existuje statisticky významný rozdíl ve výkonové motivaci mezi studenty (muži) sportovního gymnázia v Ostravě a studenty (muži) Slovanského gymnázia v Olomouci.

H3: Existuje statisticky významný rozdíl ve výkonové motivaci mezi studenty (ženami) sportovního gymnázia v Ostravě a studenty (ženami) Slovanského gymnázia v Olomouci.

Tyto hypotézy vycházejí z předpokladu, že studenti sportovního gymnázia budou více výkonově motivováni, což je dáno přirozenou touhou po vítězství a snaze vyhnout se porážce.

8.3 Metodika výzkumné práce

8.3.1 Metoda sběru dat

Data byla sesbírána pomocí standardizovaného dotazníku – Dotazník výkonové motivace (dále jen D-M-V) viz příloha č. 1., jež je standardizován pro středoškolskou i vysokoškolskou mládež.

8.3.2 Charakteristika dotazníku motivace výkonu

D-M-V byl vydán roku 1984 a autory jsou prof. PhDr. Tomáš Pardel, PhDr. Libuše Maršálová, Csc. a PhDr. Anna Hrabovská. Svůj původ má D-M-V v Hermansově testu PMT, který vyšel poprvé v roce 1968, respektive v jeho německé, Modickově modifikaci.

Dotazník obsahuje tři škály – škálu motivace výkonu (MV), kterou autoři chápou jako jednu z podstatných komponent výkonové motivace, dále škálu anxiozity brzdící výkon (AB) a škálu anxiozity podporující výkon (AP). První položka testu slouží k instrukci a nevyhodnocuje se.

D-M-V obsahuje celkem 52 položek, které dotázaný hodnotí na šestistupňové škále: vůbec pro mne neplatí – málokdy pro mne platí – někdy pro mne platí – často pro mne platí – převážně pro mne platí – zcela pro mne platí (Pardel, Maršálová & Hrabovská, 1992).

8.3.2.1 Popis jednotlivých škál

- Škála MV (motivace výkonu) – 24 položek, ukazuje charakteristiky výkonového chování, aspirační úroveň, vytrvalost v práci a časovou orientaci do budoucnosti.
- Škála AB (anxiozita brzdící výkon) – 17 položek, vyjadřuje ztrátu pohotovosti a aktivity v kritických a zátěžových situacích; je zde souvislost s potřebou vyhnout se selhání.
- Škála AP (anxiozita podporující výkon) – 10 položek, popisuje souvislost mezi mírným stavem napětí a mobilizací aktivity jako příznivými podmínkami dobrého výkonu.

8.3.3 Administrace a skórování D-M-V

Dotazník se může podat jednotlivci, ale i skupině. Při testování D-M-V skupinou, je třeba zajistit klidné podmínky pro vyplnění dotazníku, protože čas potřebný k vyplnění se u jednotlivých respondentů výrazně liší.

V dotazníku nalezneme 52 otázek, které jsou ohodnoceny od hodnoty 1 (vůbec pro mne neplatí) až po hodnotu 6 (zcela pro mne platí). Vyhodnocování se provádí tak, že odpovědi se skórují pomocí vyhodnocovacích šablon, které zabezpečují objektivní registraci dat. Pro každou škálu je určena samostatná šablona, která obsahuje tři sloupce okének. Každý sloupec je určen pro jednu stranu dotazníku. Z příslušných okének šablony se sečtou zakroužkovaná čísla, a tím vzniknou číselné hodnoty (hrubé skóry) pro každou ze tří škál. Tyto hrubé skóry se pak dále pomocí výpočetní techniky vyhodnocují (Pardel, Maršálová & Hrabovská, 1992).

Výsledky získané při dotazníkovém šetření byly podrobeny t-testu. T-test je statistická metoda umožňující vyhodnocení statistické významnosti rozdílů hodnot parametrů mezi jednotlivými zkoumanými soubory.

8.3.4 Charakteristika zkoumaného vzorku

Námi zkoumaný soubor obsahuje 80 dotazovaných ve věku od 18 do 19 let, kteří se zúčastnili výzkumu tím, že vyplnili dotazník výkonové motivace. Jednalo se o 44 studentů (16 mužů a 28 žen) třetího ročníku Slovanského Gymnázia v Olomouci a 36 studentů (21 mužů a 15 žen) třetího ročníku Sportovního Gymnázia v Ostravě.

8.3.4.1 Popis tělovýchovného zaměření sportovního gymnázia v Ostravě

Studium v tomto je vhodné pro aktivní sportovce, kteří se věnují dlouhodobě některému sportu (atletika, sportovní a moderní gymnastika, basketbal, volejbal, judo a plavání), a to alespoň na výkonnostní úrovni. Rozšířená výuka tělesné výchovy je v organizaci školy uplatněna v rozsahu max. 6 hodin týdně v každém ročníku.

Cílem rozšířené výuky tělesné výchovy je připravit všechny studenty sportovního gymnázia v praktických činnostech na splnění požadavků vypsanych pro přijímací řízení na vysoké školy s tělovýchovným zaměřením. Důraz je kladen na všestrannost sportovce v atletice, sportovní gymnastice, plavání a míčových hrách. Součástí učebního plánu je také speciální předmět pro sportovní gymnázia, který je teorie sportovní přípravy.

Sportovní gymnázium systematicky zajišťuje vedle již zmíněných sportů, možnosti vzdělávání se v dalších sportech - lední hokej, fotbal, házená, stolní tenis, tenis, lyžování, cyklistika, tanec, biatlon, triatlon, lukostřelba, krasobruslení, jachting, judo, karate, taek-wondo, baseball, softball a další (www.sportgym-ostrava.cz).

8.3.4.2 Charakteristika zaměření Slovanského gymnázia

V současné době je vzdělávací program stanoven tak, že harmonicky spojuje jak humanitní, tak i exaktní obory. Veškerá činnost školy je zaměřena na rozvoj schopností, dovedností, návyků a postojů každého jednotlivce, s ohledem na jedinečnost jeho osobnosti.

Obsah výuky vyšších ročníků víceletého studia a čtyřletého studia, pro které je určen tento vzdělávací program, zcela naplňuje cíle gymnaziálního vzdělání, které jsou definovány v RVP G, a je formulován tak, aby odpovídal současnému stavu i perspektivnímu vývoji společnosti.

Součástí školy je výjimečně kvalitní česko-francouzská sekce, která vytváří ideální podmínky pro rozvoj jazykových dovedností žáků.

Škola cíleně pečuje o nadané žáky, její žáci trvale dosahují vynikajících výsledků v talentových soutěžích a oborových olympiádách, což je dokladem kvalitní práce pedagogického kolektivu.

Žáci se mohou realizovat v nebývale velkém počtu kroužků, které pro ně organizují jejich učitelé (www.sgo.cz).

8.3.5 Podmínky výzkumu

Výzkum probíhal vždy se souhlasem vedení školy a také se souhlasem vyučujícího. Studentům jsme předložili dotazník D-M-V v době vyučování, ve všech případech byl vyučující přítomen ve třídě. Poté, co všichni žáci obdrželi dotazníky, byli instruováni, jak dotazníky vyplnit. Studenti byli poučeni o individuální práci s dotazníkem a o anonymitě dotazníku (zadávali jen svůj věk a pohlaví), s možností se kdykoli zeptat na jakoukoli položku nebo na způsob vyplňování. Dotazníky byly vyplněny vždy za přítomnosti administrátora. Před zahájením vyplňování dotazníku, byli vždy seznámeni s významem a důležitostí jeho správného a pravdivého vyplnění. Všichni dotazovaní žáci souhlasili s použitím vyplněných dotazníků pro mou práci.

8.3.6 Metoda zpracování dat

Výsledky získané při dotazníkovém šetření byly podrobeny t-testu. T-test je statistická metoda umožňující vyhodnocení statistické významnosti rozdílů hodnot parametrů dvou nezávislých skupin a spočítá, zda je případný rozdíl v průměrech statisticky významný.

Pro hladinu statistické významnosti α jsme zvolili hodnotu 0.05 (jinak zapsáno 5%), pokud výsledek t-testu je menší než hodnota α , tak s pravděpodobností 95% je naše hypotéza o existujícím rozdílu ve výkonové motivaci mezi studenty sportovního a Slovanského gymnázia správná. Ke zpracování dat a výsledků z dotazníků jsme použili program Statistica, verze 10.

8.4 Výsledky

Na základě vyplnění Dotazníku motivu výkonu probandy jsme získali potřebná data k ověření naší hypotézy.

Dotazník obsahuje tři škály určené k měření motivu výkonu. Jde o škály:

- a) škála motivu výkonu - označovanou MV
- b) škálu anxiozity brzdící výkon – označovanou AB
- c) škálu anxiozity podporující výkon – označenou AP

V tabulkách č. 1. a 2. a v grafu č. 1., uvádíme výsledné hrubé skóry jednotlivých škál a jejich průměry, ze kterých jsme vycházeli při statistickém ověřování hypotézy č. 1.

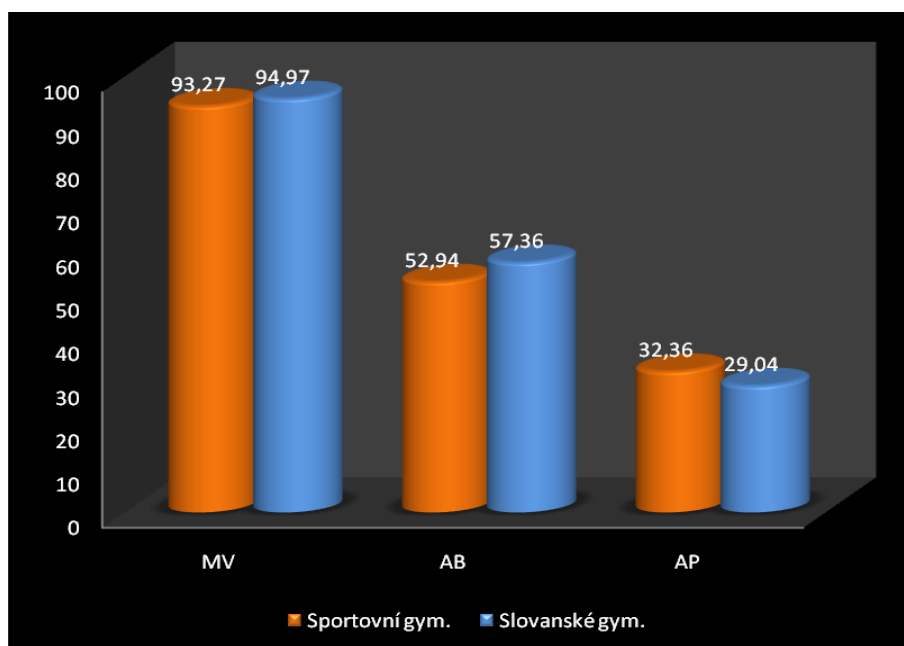
Tabulka 1.

Sportovní gymnázium			
	MV	AB	AP
1.	74	62	25
2.	98	68	31
3.	78	51	35
4.	99	57	46
5.	80	75	18
6.	72	96	11
7.	107	40	17
8.	87	51	34
9.	110	35	28
10.	80	37	30
11.	88	47	31
12.	79	44	38
13.	97	56	50
14.	93	42	35
15.	69	66	26
16.	112	63	24
17.	92	27	49
18.	108	45	41
19.	86	39	34
20.	100	56	43
21.	98	70	30
22.	90	65	28
23.	111	75	21
24.	88	40	60
25.	101	86	26
26.	101	48	17
27.	102	48	33
28.	102	46	22
29.	124	41	40
30.	88	45	37
31.	89	40	35
32.	90	49	37
33.	98	37	28
34.	72	59	20
35.	101	44	54
36.	94	56	31
PRŮMĚR	93,27	52,94	32,36

Tabulka 2.

Slovanské gymnázium			
	MV	AB	AP
1.	88	39	35
2.	77	55	23
3.	95	46	25
4.	83	48	20
5.	78	41	29
6.	72	44	37
7.	111	54	47
8.	111	70	28
9.	87	49	35
10.	104	40	27
11.	112	51	17
12.	93	40	57
13.	95	39	39
14.	108	75	18
15.	93	61	23
16.	65	58	22
17.	123	66	25
18.	117	57	18
19.	84	55	23
20.	90	76	35
21.	76	87	11
22.	79	72	18
23.	102	77	39
24.	69	53	29
25.	98	43	31
26.	85	54	35
27.	105	66	47
28.	98	54	28
29.	102	46	25
30.	103	58	23
31.	102	64	31
32.	100	69	42
33.	131	63	29
34.	91	50	48
35.	104	70	23
36.	57	76	25
37.	65	70	28
38.	116	47	18
39.	120	73	24
40.	117	77	18
41.	99	45	34
42.	111	74	34
43.	77	44	31
44.	86	28	24
PRŮMĚR	94,97	57,36	29,04

Graf 1.: Průměrné hodnoty hrubého skóre pro jednotlivé škály.



Z průměrů jednotlivých škál dotazníku DMV u zkoumaných souborů je patrné, že neexistuje téměř žádný výrazný rozdíl v hodnotách motivace výkonu mezi studenty Sportovního a Slovanského gymnázia.

K ověření hypotézy č. 1. o statistické významnosti rozdílu škál (MV, AB, AP) dotazníku DMV mezi studenty Sportovního a Slovanského gymnázia jsme použili statistickou metodu t-test. Ve všech případech jsme použili dvouvýběrový t-test s rovností rozptylu, jehož výsledkem je vyhodnocení rozdílu průměrů mezi dvěma skupinami. Při výpočtu t-testu jsme použili program Statistica, verze 10. Výsledky testování jsou vyjádřeny v Tabulce č. 3. kde znázorňujeme hodnoty průměrů jednotlivých škál, jejich směrodatné odchylky, hladinu rozptylu a hodnotu p, která udává výsledek t-testu každé škály zvlášť.

Tabulka 3.: Srovnání gymnázií a jednotlivých škál pomocí t-testu.

Škály	Gymnázium	Průměr	s. odchylka	Rozptyl	Hodnota p	Statistická významnost
MV	Sportovní	93,27	12,71	0,0773	0,6213	nevýznamná
MV	Slovanské	94,97	17,03			
AB	Sportovní	52,94	15,04	0,5496	0,1733	nevýznamná
AB	Slovanské	57,36	13,68			
AP	Sportovní	32,36	10,89	0,4139	0,1514	nevýznamná
AP	Slovanské	29,04	9,56			

Škála motivu výkonu (MV) – t-testem jsme ověřili, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměry Sportovního a Slovanského gymnázia. Výběrový průměr studentů Sportovního gymnázia je 93,27 a studentů Slovanského gymnázia je 94,97. Vypočítaná hodnota $p = 0,6213$, na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je hodnota $p > \alpha$. Můžeme říct, že není statisticky významný rozdíl mezi průměry studentů Sportovního a Slovanského gymnázia ve skórech škály motivu výkonu.

Škála anxiozity brzdící výkon (AB) – t-testem jsme ověřili, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměry Sportovního a Slovanského gymnázia. Výběrový průměr studentů Sportovního gymnázia je 52,94 a studentů Slovanského gymnázia je 57,36. Vypočítaná hodnota $p = 0,1733$, na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je hodnota $p > \alpha$. Můžeme říct, že není statisticky významný rozdíl mezi průměry studentů Sportovního a Slovanského gymnázia ve skórech škály anxiozity brzdící výkon.

Škála anxiozity podporující výkon (AP) – t-testem jsme ověřili, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměry Sportovního a Slovanského gymnázia. Výběrový průměr studentů Sportovního gymnázia je 32,36 a studentů Slovanského gymnázia je 29,04. Vypočítaná hodnota $p = 0,1514$, na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je hodnota $p > \alpha$. Můžeme říct, že není statisticky významný rozdíl mezi průměry studentů Sportovního a Slovanského gymnázia ve skórech škály anxiozity podporující výkon.

Ze statistické analýzy jsme zjistili, že ve škálách (MV, AB, AP) motivace výkonu neexistuje rozdíl na hladině statistické významnosti mezi studenty Sportovního a Slovanského gymnázia. Proto zamítáme hypotézu č. 1.

Při porovnání hodnot hrubých skór dvou zkoumaných souborů studentů jako celků, jsme nezjistili statisticky významný rozdíl, proto nás zajímalo, jestli nenajdeme rozdíl mezi muži zvlášť a ženami zvlášť, při porovnání studentů Sportovního a Slovanského gymnázia.

V tabulkách č. 4. a 5. a v grafu č. 2., uvádíme výsledné hrubé skóry, jednotlivých škál a jejich průměry, které jsme zjistili u mužské části studentů, a ze kterých jsme vycházeli při statistickém ověřování hypotézy č. 2.

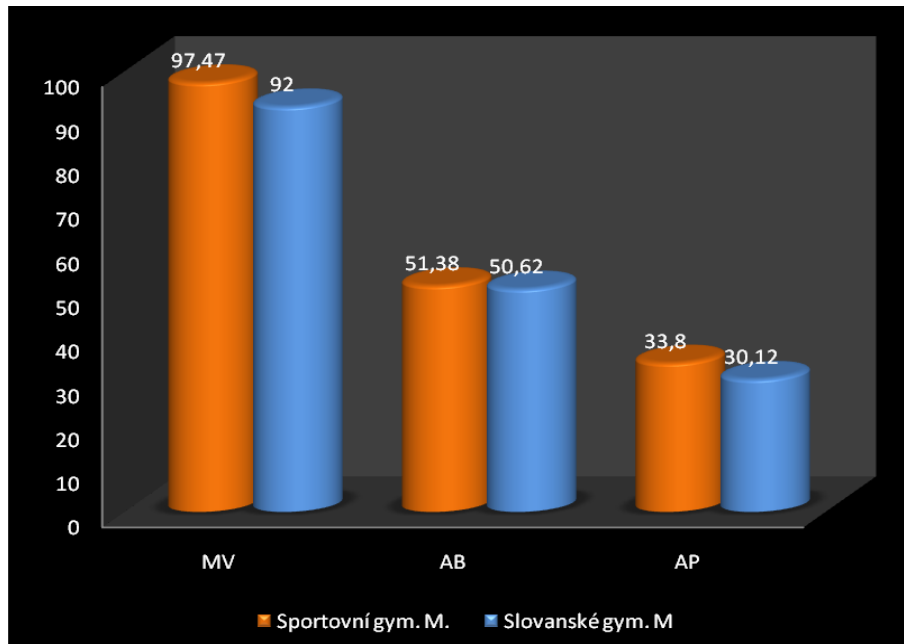
Tabulka 4.

Sportovní gymnázium muži			
	MV	AB	AP
1.	112	63	24
2.	92	27	49
3.	108	45	41
4.	86	39	34
5.	100	56	43
6.	98	70	30
7.	90	65	28
8.	111	75	21
9.	88	40	60
10.	101	86	26
11.	101	48	17
12.	102	48	33
13.	102	46	22
14.	124	41	40
15.	88	45	37
16.	89	40	35
17.	90	49	37
21.	94	56	31
PRŮMĚR	97,47	51,38	33,8

Tabulka 5.

Slovanské gymnázium muži			
	MV	AB	AP
1.	88	39	35
2.	77	55	23
3.	95	46	25
4.	83	48	20
5.	78	41	29
6.	72	44	37
7.	111	54	47
8.	111	70	28
9.	87	49	35
10.	104	40	27
11.	112	51	17
12.	93	40	57
13.	95	39	39
14.	108	75	18
15.	93	61	23
16.	65	58	22
PRŮMĚR	92	50,62	30,12

Graf 2.: Průměrné hodnoty hrubého skóre pro jednotlivé škály - muži.



Při porovnávání průměrů hrubých skór u mužské části zkoumaných souborů, je zřejmé, že hodnota škály motivu výkonu je u studentů Sportovního gymnázia vyšší, než u studentů Slovanského gymnázia. Což by potvrzovalo hypotézu č. 2., že studenti (muži) Sportovního gymnázia jsou více výkonově motivováni, než studenti (muži) Slovanského gymnázia. Průměrné hodnoty ostatních škál nenaznačují výrazný rozdíl.

K ověření hypotézy č. 2. o statistické významnosti rozdílu škál (MV, AB, AP) dotazníku DMV mezi studenty (muži) Sportovního a Slovanského gymnázia jsme použili statistickou metodu t-test pomocí programu Statistica, verze 10. Výsledky testování jsou vyjádřeny v Tabulce č. 6. kde znázorňujeme hodnoty průměrů jednotlivých škál, jejich směrodatné odchylky, hladinu rozptylu a hodnotu p, která udává výsledek t-testu každé škály zvlášť.

Tabulka 6.: Srovnání gymnázií a jednotlivých škál pomocí t-testu - muži.

Škály	Gymnázium	Průměr	s. odchylka	Rozptyl	Hodnota p	Statistická významnost
MV	Sportovní	97,47	11,13	0,2511	0,2041	nevýznamná
MV	Slovanské	92	14,63			
AB	Sportovní	51,38	14,21	0,3208	0,8612	nevýznamná
AB	Slovanské	50,62	11,03			
AP	Sportovní	33,8	11,28	0,9336	0,3264	nevýznamná
AP	Slovanské	30,12	10,99			

Škála motivu výkonu (MV) – t-testem jsme ověřili, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměry mužské části Sportovního a Slovanského gymnázia. Výběrový průměr studentů (mužů) Sportovního gymnázia je 97,47 a studentů (mužů) Slovanského gymnázia je 92. Vypočítaná hodnota $p = 0,2041$, na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je hodnota $p > \alpha$. Můžeme říct, že není statisticky významný rozdíl mezi průměry studentů (mužů) Sportovního a Slovanského gymnázia ve skórech škály motivace výkonu.

Škála anxiozity brzdící výkon (AB) – t-testem jsme ověřili, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměry mužské části Sportovního a Slovanského gymnázia. Výběrový průměr studentů (mužů) Sportovního gymnázia je 51,38 a studentů (mužů) Slovanského gymnázia je 50,62. Vypočítaná hodnota $p = 0,8612$, na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je hodnota $p > \alpha$. Můžeme říct, že není statisticky

významný rozdíl mezi průměry studentů (mužů) Sportovního a Slovanského gymnázia ve skórech škály anxiózy brzdící výkon.

Škála anxiózy podporující výkon (AP) – t-testem jsme ověřili, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměry mužské části Sportovního a Slovanského gymnázia. Výběrový průměr studentů (mužů) Sportovního gymnázia je 33,8 a studentů (mužů) Slovanského gymnázia je 30,12. Vypočítaná hodnota $p = 0,3264$, na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je hodnota $p > \alpha$. Můžeme říct, že není statisticky významný rozdíl mezi průměry studentů (mužů) Sportovního a Slovanského gymnázia ve skórech škály anxiózy podporující výkon.

Ze statistické analýzy jsme zjistili, že ve škálách (MV, AB, AP) motivace výkonu neexistuje rozdíl na hladině statistické významnosti mezi mužskou částí studentů Sportovního a Slovanského gymnázia. Proto zamítáme hypotézu č. 2.

Při porovnání hodnot hrubých skóru respondentů z obou gymnázií, jsme nezjistili statisticky významný rozdíl mezi celky ani mezi mužskou částí respondentů. Proto nás zajímalo, jestli nenajdeme statisticky významný rozdíl mezi ženskou částí respondentů, při porovnání studentů Sportovního a Slovanského gymnázia.

V tabulkách č. 7. a 8. a v grafu č. 3., uvádíme výsledné hrubé skóry, jednotlivých škál a jejich průměry, které jsme zjistili u ženské části studentů, a ze kterých jsme vycházeli při statistickém ověřování hypotézy č. 3.

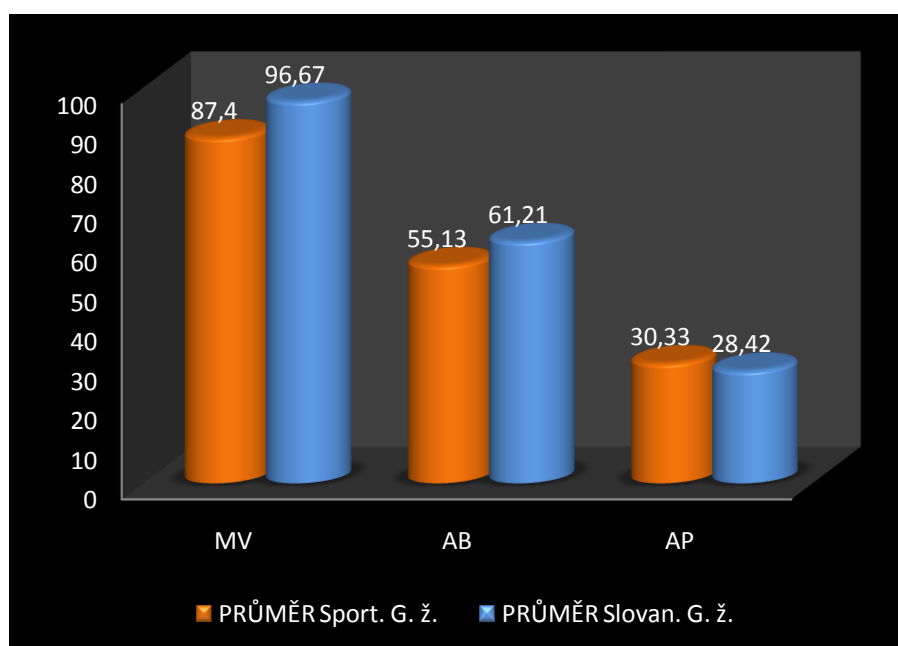
Tabulka 7.

Sportovní gymnázium ženy			
	MV	AB	AP
1.	74	62	25
2.	98	68	31
3.	78	51	35
4.	99	57	46
5.	80	75	18
6.	72	96	11
7.	107	40	17
8.	87	51	34
9.	110	35	28
10.	80	37	30
11.	88	47	31
12.	79	44	38
13.	97	56	50
14.	93	42	35
15.	69	66	26
PRŮMĚR	87,4	55,13	30,33

Tabulka 8.

Slovanské gymnázium ženy			
	MV	AB	AP
1.	123	66	25
2.	117	57	18
3.	84	55	23
4.	90	76	35
5.	76	87	11
6.	79	72	18
7.	102	77	39
8.	69	53	29
9.	98	43	31
10.	85	54	35
11.	105	66	47
12.	98	54	28
13.	102	46	25
14.	103	58	23
15.	102	64	31
16.	100	69	42
19.	104	70	23
20.	57	76	25
21.	65	70	28
22.	116	47	18
23.	120	73	24
24.	117	77	18
25.	99	45	34
26.	111	74	34
27.	77	44	31
28.	86	28	24
PRŮMĚR	96,67	61,21	28,42

Graf 2.: Průměrné hodnoty hrubého skóre pro jednotlivé škály - ženy



Při porovnávání průměrů hrubých skóre u ženské části zkoumaných souborů, je zřejmé, že hodnota škály motivu výkonu je u studentek Sportovního gymnázia nižší, než u studentek Slovanského gymnázia. Což sice potvrdilo hypotézu č. 2., že mezi studentkami Sportovního gymnázia a Slovanského gymnázia je rozdíl ve výkonové motivaci, ale původně se předpokládalo, že více výkonově motivované budou studentky Sportovního gymnázia. Na druhou stranu je zřejmé, že studentky Slovanského gymnázia mají vyšší průměrnou hodnotu ve škále anxiózy brzdící výkon. Průměrné hodnoty poslední škály (AP) nenaznačují výrazný rozdíl.

K ověření hypotézy č. 3. o statistické významnosti rozdílu škál (MV, AB, AP) dotazníku DMV mezi studentkami Sportovního a Slovanského gymnázia jsme použili statistickou metodu t-test pomocí programu Statistica, verze 10. Výsledky testování jsou vyjádřeny v Tabulce č. 9., kde znázorňujeme hodnoty průměrů jednotlivých škál, jejich směrodatné odchylky, hladinu rozptylu a hodnotu p, která udává výsledek t-testu každé škály zvlášť.

Tabulka 9.: Srovnání gymnázií a jednotlivých škál pomocí t-testu - ženy.

Škály	Gymnázium	Průměr	s. odchylka	Rozptyl	Hodnota p	Statistická významnost
MV	Sportovní	87,4	12,78	0,0886	0,1605	nevýznamná
MV	Slovanské	96,67	18,3			
AB	Sportovní	55,13	16,38	0,2028	0,4149	nevýznamná
AB	Slovanské	61,21	13,72			
AP	Sportovní	30,33	10,36	0,5287	0,4521	nevýznamná
AP	Slovanské	28,42	8,8			

Škála motivu výkonu (MV) – t-testem jsme ověřili, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměry ženské části Sportovního a Slovanského gymnázia. Výběrový průměr studentek Sportovního gymnázia je 87,4 a studentek Slovanského gymnázia je 96,67. Vypočítaná hodnota $p = 0,1605$, na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je hodnota $p > \alpha$. Můžeme říct, že není statisticky významný rozdíl mezi průměry studentek Sportovního a Slovanského gymnázia ve skórech škály motivu výkonu.

Škála anxiózy brzdící výkon (AB) – t-testem jsme ověřili, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměry ženské části Sportovního a Slovanského gymnázia. Výběrový průměr studentek Sportovního gymnázia je 55,13 a studentek

Slovanského gymnázia je 61,21. Vypočítaná hodnota $p = 0,4149$, na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je hodnota $p > \alpha$. Můžeme říct, že není statisticky významný rozdíl mezi průměry studentek Sportovního a Slovanského gymnázia ve skórech škály anxiózy brzdící výkon.

Škála anxiózy podporující výkon (AP) – t-testem jsme ověřili, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi průměry ženské části Sportovního a Slovanského gymnázia. Výběrový průměr studentek Sportovního gymnázia je 30,33 a studentek Slovanského gymnázia je 28,42. Vypočítaná hodnota $p = 0,4521$, na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je hodnota $p > \alpha$. Můžeme říct, že není statisticky významný rozdíl mezi průměry studentek Sportovního a Slovanského gymnázia ve skórech škály anxiózy podporující výkon.

Ze statistické analýzy jsme zjistili, že ve škálách (MV, AB, AP) motivace výkonu neexistuje rozdíl na hladině statistické významnosti mezi ženskou částí studentů Sportovního a Slovanského gymnázia. Proto zamítáme hypotézu č. 3.

8.5 Diskuze výsledků

Hypotézy č. 1, 2, 3. předpokládaly, že existuje statisticky významný rozdíl ve výkonové motivaci mezi studenty sportovního gymnázia v Ostravě a studenty Slovanského gymnázia v Olomouci.

Tyto hypotézy vycházely z předpokladu, že studenti sportovního gymnázia budou více výkonově motivováni, což je dáno přirozenou touhou po vítězství a snaze vyhnout se porážce. Pro většinu sportovců je totiž sport hlavně radost, kterou koná dobrovolně a z vlastního vnitřního přesvědčení. Tato činnost je podpořena vnitřní motivací, která má mnohem silnější působení na jedince a vykonávaná činnost je potom úspěšnější, než při vykonávání činností motivované vnějšími motivy.

Slepička et al, (2006) nás informoval, že jeden z nejdůležitějších motivů pro provádění sportovní činnosti je radost z pohybu. Podle nich je prožívání radosti nezbytnou podmínkou sportování ať už zájmového nebo profesionálního. Sport bez prožitků radosti obvykle nemá dlouhého trvání. Radost z pohybu přispívá ke zlepšení nálady, vede k nárůstu sebedůvěry, kladného sebehodnocení, nebo k hrdosti z výkonu a poskytuje sociální oporu i uznání.

Když tedy porovnám studenty sportovního a všeobecného gymnázia, je zřejmé, že studenti sportovního gymnázia chodí do školy motivováni vnitřními pohnutkami, kdežto studenti všeobecného gymnázia chodí do školy motivováni převážně vnější pobídkou, čímž je získání dobré známky. Jen v některých předmětech jsou studenti motivováni vnitřní pohnutkou, jako je získání informací a rozšíření si vědomostí. Většina předmětů je ale studována z nutností uspět.

Platí totiž, že pokud nadaný student není k činnosti vnitřně motivován, tak nemusí být úspěšný v jakkoli jednoduché činnosti a může ztroskotat na relativně snadných úkolech, které ho nebaví, a proto nemusí být dostatečně motivován k řešení těchto úkolů. V takovýchto případech je nutné podpořit učení vnějšími prostředky pro úspěšné zvládnutí úkolů (Pavelková, 2002).

Z toho vyplývá, že studenti sportovního gymnázia studují z radosti k vybranému zaměření a dokonce i jejich sportovní výkony jsou podporovány školou, na které studují. Předpokládal jsem, že jejich přirozená úroveň výkonové motivace bude vyšší i z důvodu, že sportovci se rádi svými výkony prezentují a chlubí. Do značné míry jejich sportovní výkony tvoří jejich osobnost, proto by měla být potřeba vysokého výkonu u sportovců mezi základními potřebami pro vlastní přežití, tak jak

je u normálních lidí potřeba pohybu základní biologickou potřebou. Studenti sportovního gymnázia většinou pomýšlí, že je sport a jejich výkony budou v budoucnu žít.

Krejčová (2011) soudí, že studenti orientovaní na podání či předvedení výkonu se soustředí především na vnější prezentaci své práce. Jejich významným cílem je vypadat dobře před vnějšími pozorovateli, významnou roli sehrává vědomí, že ostatní registrují jejich úspěch. Takoví studenti mají větší tendenci porovnávat se s druhými a soutěžit o lepší výsledek.

Hrabal et al (1984) popisuje tzv. potřebu prestiže - žák má tendenci dosáhnout vysokého sociálního hodnocení. Může se projevovat v soutěživém chování, kdy se projevuje snaha po vyniknutí nad ostatními spolužáky.

Tuto potřebu bych spíše přisoudil sportovně zaměřeným studentům, než studentům zaměřeným na všeobecné vzdělávání, kteří z větší části nemají potřebu vyčnívat ze skupiny, ale spíše zapadnout mezi ostatní, aby se nestali středem pozornosti a pro jejich úspěchy vyřazení z kolektivu průměrných (většiny) spolužáků.

Adolescent běžně své schopnosti využívá k tomu, aby se vyhnul problémům a udržel si určitý standard, který se stabilizuje již v počátku studií na dané střední škole. Osobní standard je dán výkonem, který je pro jedince přijatelný, nenarušuje jeho sebehodnocení, dosahuje ho s minimálním možným úsilím a nevede ke konfliktům jak se spolužáky, tak s rodiči. (Vágnerová, 2005).

Lahey (1983) podotýká, že lidé s vysokou úrovní výkonovou motivací jsou soutěživí. Jde jim především o individuální brilantní výkony a o uplatnění vlastních schopností. Chtějí dokázat sobě i ostatním, že jsou v určité oblasti vynikající nebo nejlepší ze všech. Důležitou oblastí jejich uplatnění je sport, a to především různé individuální disciplíny (např. tenis, gymnastika či atletika). Lidé s velkou potřebou úspěchu netrpí strachem ze selhání, ale vybírají si studijní obory a zaměstnání, která nejlépe odpovídají jejich schopnostem a v nichž mají reálnou šanci uspět.

Je zřejmé, že pro studenty sportovně zaměřené, je studium na sportovním gymnáziu optimální volba, kdežto studenti na všeobecném gymnáziu neustále hledají své zaměření a smysl ve studiu tohoto gymnázia a většinou jsou spokojeni, až se dostanou na vysokou školu, dle výběru jejich zaměření. Většinou je schopnost motivovat sebe do učení daleko těžší, než motivovat se k radostnému pohybu, nebo sportování.

Podle Hrabala (1978) efektivní motivace k učení se většinou nevytváří spontánně. Pro optimální výkony, je nutné studenty motivovat. Musí být vytvářeny podmínky s pozitivní motivační hodnotou zaměřenou na učební činnosti žáka.

Postoj k jednotlivým předmětům se liší podle toho, zda adolescenta nějaký předmět baví nebo nebaví, je v nich úspěšný nebo neúspěšný a zda se mu zdá užitečný nebo neužitečný (Vágnerová, 2005).

Důležité je uvědomit si také to, že výkonová motivace nemusí souviset vždy jen se sportovní činností. Lidé mohou mít vysokou úroveň výkonové motivace v mnoha jiných odvětvích, než je sportovní. Většinou je výkonová motivace závislá na motivech, které určují společenský význam činnosti člověka.

9 Závěr

V úvodní, teoretické části své práce, jsem se zaměřil na problém motivace, zdroje motivace, kde jsem popsal potřeby a motivy lidského chování, dále jsem se pokusil objasnit problematiku výkonové motivace a její zaměření na školní a sportovní prostředí. Hlavním cílem mé práce byl výzkum prováděný za účelem zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl ve výkonové motivaci mezi studenty sportovního gymnázia v Ostravě a studenty Slovanského gymnázia v Olomouci. Pro zjištění požadovaných údajů byl použit Dotazník motivace výkonu (D-M-V). Dotazník obsahuje tři škály (MV, AB, AP), určené k měření motivu výkonu. Jedná se o škálu motivu výkonu, škálu anxiozity brzdící výkon a škálu anxiozity podporující výkon.

Pomocí statistické analýzy (t-test), jsme při srovnání výsledků hrubých skór jednotlivých škál výkonové motivace, nezjistili statisticky významný rozdíl ve výkonové motivaci mezi studenty třetího ročníku Sportovního gymnázia Dany a Emila Zátopkových v Ostravě a studenty třetího ročníku Slovanského gymnázia v Olomouci. Ani při rozdělení studentů podle pohlaví a srovnání zvláště mužů a zvláště žen, se nepotvrdily hypotézy o existujícím statisticky významném rozdílu v úrovni výkonové motivace.

Zjištěné výsledky mohou být limitovány velikosti zkoumaného souboru. Počet respondentů byl závislý na počtu studentů, kteří se v daném období dostavili do vyučování. Myslím si, že pro větší objektivnost by bylo vhodné realizovat tento výzkum na větším počtu respondentů, aby bylo možné potvrdit výsledky, které nám poskytl takto omezený soubor. To může být jeden z důvodů, proč se mé hypotézy nepotvrdily. Kdyby se tento výzkum prováděl u většího počtu probandů z více škol, mohli by výsledky dopadnout třeba jinak.

Získané výsledky mohou sloužit jako podnět pro další výzkum v dané oblasti a jako zajímavé a užitečné informace pro společnost ať už sportovně, nebo všeobecně zaměřenou.

10 Souhrn

Tato práce se zabývala základními poznatky z oblasti motivace a motivace výkonu. V teoretické části je nastíněna problematika motivací lidského chování a její zdroje, rozdílné teoretické přístupy k motivaci, výkonová motivace a její zaměření na výkony ve škole a při sportu. Na závěr teoretické části jsem přiblížil věkové období adolescence a jeho zvláštnosti při učení a sportovních činnostech.

V druhé části je interpretována výzkumná analýza dat, získaných dotazníkovým šetřením za účelem potvrdit, nebo vyvrátit hypotézu o existenci rozdílu úrovně výkonové motivace mezi studenty třetího ročníku sportovního gymnázia v Ostravě a studenty třetího ročníku Slovanského gymnázia v Olomouci. Bylo vyhodnoceno 80 dotazníků DMV.

Z výsledku jsme zjistili, že neexistuje rozdíl v úrovni výkonové motivace mezi studenty třetího ročníku sportovního gymnázia v Ostravě a studenty třetího ročníku Slovanského gymnázia v Olomouci.

11 Summary

This thesis dealt with the basic knowledge of motivation and achievement motivation. The theoretical section outlines the issue of human motivation, its resources, and various theoretical approaches to the motivation, the achievement motivation and its focus on performance at school and in sports. To conclude the theoretical part, I described the age period of adolescence and its peculiarities in learning and sports activities.

In the second part, there is interpreted the research of data analysis obtained by questionnaire survey in order to confirm, or disprove the hypothesis of existence of various levels of performance motivation between the students of the third year of Sports Secondary (Grammar) School of Dana and Emil Zatopek in Ostrava and the students of the third year of Slovan Secondary (Grammar) School in Olomouc. There were 80 questionnaires DMV evaluated.

From the results we found out that there is no difference in the level of achievement motivation between the students of the third year of Sports Secondary (Grammar) School in Ostrava and the students of the third year of Slovan Secondary (Grammar) School in Olomouc.

12 Referenční seznam

1. Balcar, K. (1983). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN.
2. Blahutková, M., Řehulka, E., & Dvořáková, Š. (2005) *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Paido.
3. Carver, Ch. S., & Scheier, M. F. (2000). *Perspectives on personality*. Boston: Allyn and Bacon.
4. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
5. Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
6. Dovalil, J. et al. (2002). *Výkon a trénink ve sportu*. 1.vyd. Praha: Olympia.
7. Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál.
8. Homola M., (1972). *Motivace lidského chování*. Praha: SPN.
9. Hrabal, V. (1978). *Příspěvek k rozboru motivace školního výkonu žáků z hlediska pedagogické psychologie*. *Pedagogika*, 28 (2), p.195 – 208.
10. Hrabal V., Man, F., & Pavelková, I. (1984). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
11. Hrabal, V. Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
12. Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1. vyd. Praha: Grada.
13. Lahey, B. B. (1983). *Psychology*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.
14. Lokošová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost ve škole*. Praha: Portál.
15. McKeachie, W. J., & Doyle, Ch. L. (1972). *Psychology: the short course*. Reading-Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
16. Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
17. Pardel, T., Maršálová, L., & Hrabovská, A. (1983). *Dotazník motivácie výkonu*. Bratislava: Psychodiagnostika.
18. Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PedF UK.
19. Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
20. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. vyd.

Praha: Portál.

21. Ryba, J. (1998). *Základy psychologie tělesné výchovy a sportu*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus.
22. Rychecký, A., & Fialová, L. (2004). *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova.
23. Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
24. Sekot, A., Blahutková, M., Dvořáková, Š., Sebera, M. (2004) *Kapitoly ze sportu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
25. Seliger, V., Choutka, M. (1982). *Fyziologie sportovní výkonnosti*. 1. vyd. Praha: Olympia.
26. Slepíčka, P., Hošek, V., & Haltlová, B. (2006). *Psychologie sportu*. Praha: Univerzita Karlova.
27. Švancara, J. (2003). Emoce, motivace, volní procesy. Studijní příručka k předmětu Obecná psychologie II (prožívání, jednání). Brno: Psychologický ústav FFMU.
28. Taxová, J. (1987). *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN
29. Vágnerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum.
30. Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Univerzita Karlova.
31. Vágnerová, M. (2002). *Úvod do psychologie*. Praha: Univerzita Karlova.
32. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum.
33. Vaněk, M., Hošek, V., & Man. F. (1982). *Formování výkonové motivace*. 1. vyd. Praha: UK.
34. Vtípil, Z. (2005). *Sociální psychologie práce (Pracovní motivace)*. Studijní text pro kombinované studium. Olomouc: Univerzita Palackého.

12.1 Internetové zdroje

<http://www.sportgym-ostrava.cz/uploads/files/svp-79-42-K41-gsp.pdf>

http://www.sgo.cz/soubory_oskole/data/SVP_1.pdf

Příloha 1. Struktura dotazníku

Dotazník motivace výkonu (D-M-V)

Pohlaví M/Ž

Věk

Na následujících stránkách najdete určitý počet výroků, které se na Vás mohou vztahovat. Posuďte do jaké míry jsou pro Vás charakteristické. Když nebudete se všemi výroky souhlasit a ani je úplně zamítat, máte k dispozici 6 možností, které sahají od úplného zamítnutí (1) k úplnému souhlasu (6). Zakroužkujte to číslo, které podle uvedené stupnice nejlépe vystihuje Váš názor:

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
-------------------------------	-------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------------	-----------------------------

Příklad:

Když například platí, že převážně pokládáte za příjemné dívat se dlouho na televizi, zakroužkujte číslo 5 takto:

Považuji za příjemné dívat se dlouho na televizi	1	2	3	4	5	6
--	---	---	---	---	---	---

Neuvažujte dlouho o jednotlivých výrocích. Pracujte plynule a nic nevynechejte!

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. Pokládám za velmi příjemné dívat se dlouho na televizi					
2. Když se dostanu do těžké situace cítím se velmi nejistý					
3. Lidé si myslí, že pracuji víc než je třeba					
4. Podávám lepší výkon, když jsem v mírném napětí					
5. Úsilí něco ve společnosti dosáhnout pokládám za					

správné						
6. Před zkouškovou situací mívám velký strach						1 2 3 4 5 6
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	
7. Když uvažuji o své budoucnosti myslím daleko dopředu						1 2 3 4 5 6
8. Rád pracuji						1 2 3 4 5 6
9. Když si připravuji při zkouškové situaci odpověď a uvědomím si, že nebudu v čas hotový, propadám panice						1 2 3 4 5 6
10. Rád plánuji						1 2 3 4 5 6
11. Pocit napětí před zkouškovou situací pokládám za velmi dobrou přípravu						1 2 3 4 5 6
12. Nevyhýbám se práci, která vyžaduje zodpovědnost						1 2 3 4 5 6
13. Pokládám za důležité si dopředu organizovat svoji budoucnost						1 2 3 4 5 6
14. Po zkouškové situaci se cítím ubitý						1 2 3 4 5 6
15. Dlouho se připravovat na důležitou úlohu svědčí o smyslu pro realitu						1 2 3 4 5 6
16. V kritických situacích moje výkony stoupají						1 2 3 4 5 6
17. Život bez práce by byl neradostný						1 2 3 4 5 6
18. Stávám se neklidným před důležitou úlohou, při které je pravděpodobné, že se dopustím nějaké chyby						1 2 3 4 5 6
19. Kladu si na svoji práci vysoké požadavky						1 2 3 4 5 6
20. Mohu lépe myslet, když mám pocit určitého napětí						1 2 3 4 5 6
21. V kritických situacích se mě zmocňuje zmatek						1 2 3 4 5 6
22. Dělavám víc než jsem si předsevzal						1 2 3 4 5 6

23. Při lehkých pocitech strachu klesá moje schopnost reagovat	1	2	3	4	5	6
24. Zdá se mi, že moji vrstevníci by mohli trochu víc pracovat	1	2	3	4	5	6
25. Když jsem v napětí, nejsem schopný tak dobře pracovat jako obvykle	1	2	3	4	5	6
26. Těsně před zkouškovou situací jsem velmi nervózní	1	2	3	4	5	6
27. Když se do něčeho pustím, dosáhnou dobrý výsledek	1	2	3	4	5	6
28. Ze zkušenosti vím, že mi pocity strachu pomáhají	1	2	3	4	5	6
29. Bojím se, abych se nezesměšnil	1	2	3	4	5	6
30. Umím se úplně ponořit do svojí práce	1	2	3	4	5	6
31. Bylo mi příjemné učit se v napětí	1	2	3	4	5	6
32. Přejít do nových situací je pro mě velmi těžký	1	2	3	4	5	6
33. Když se pustím do náročné práce, umím jen těžko přestat	1	2	3	4	5	6
34. Když mám v době zkouškové situace trochu strach, vynechává mi paměť	1	2	3	4	5	6
35. Celkově jsem zaměřený na budoucnost	1	2	3	4	5	6
36. Mohu lépe studovat/pracovat, když jsem v mírném napětí	1	2	3	4	5	6
37. Jiní si myslí, že tvrdě pracuji	1	2	3	4	5	6
38. Lehké pocity strachu jsou pro moje výkony příznivé	1	2	3	4	5	6
39. Moji přátelé a známí mě pokládají za snaživého	1	2	3	4	5	6
40. Většina lidí je při inteligenčním testu v napětí. Mě se však zdá, že napětí by můj výkon v takovém testu spíše zlepšilo	1	2	3	4	5	6
41. Stává se mi, že v kritických situacích dělám chyby	1	2	3	4	5	6

42. Mívám mnoho práce	1	2	3	4	5	6
43. Myslím si, že trochu strachu ze zkouškové situace pomáhá k lepšímu výkonu	1	2	3	4	5	6
44. Moje výkony při zkouškových situacích byly ve velké míře ovlivněné mými pocity	1	2	3	4	5	6
45. Určitá míra soutěživosti nemůže škodit	1	2	3	4	5	6
46. Když jsem poprvé nedosáhl cíl, který jsem si sám vytyčil, vynaložím všechno na to, aby se mi to přece podařilo	1	2	3	4	5	6
47. Cítím se slabší než obvykle, když jsem v těžkých situacích v mírném napětí	1	2	3	4	5	6
48. Snažím se plánovat si život na delší časové období	1	2	3	4	5	6
49. Vytrvalost je důležitá vlastnost	1	2	3	4	5	6
50. Dostával jsem se téměř do panické nálady, když se ve škole bez přípravy psaly písemné práce	1	2	3	4	5	6
51. Po zkoušce si říkám: to jsi mohl zvládnout lépe	1	2	3	4	5	6
52. Když něco udělám, musí to být dokonalé	1	2	3	4	5	6