

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

**PROJEVY EMOCÍ VE VÝKONOVÝCH SITUACÍCH U
ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Marie Šimáková

Učitelství pro střední školy, anglický jazyk - psychologie

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Plzeň, 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 13. dubna 2015

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce. Zároveň také děkuji vedení školy a žákům za ochotu a spolupráci při získávání výzkumných dat.

Obsah

Úvod	7
1 Emoce	8
1.1 Vymezení pojmu emoce	8
1.2 Teorie emocí	9
1.2.1 Tradiční teorie emocí	10
1.2.1.1 Fyziologické teorie emocí	10
1.2.1.2 Kognitivní teorie emocí	11
1.2.1.3 Behavioristické teorie emocí	12
1.2.1.4 Evoluční teorie emocí	13
1.3 Základní charakteristika emocí	13
1.4 Klasifikace emocí	14
1.5 Funkce emocí	15
1.6 Vliv emocí na psychické funkce	16
2 Motivace	18
2.1 Souvislost motivace a emocí	18
2.2 Motiv	19
2.2.1 Vnější motivy	19
2.2.2 Vnitřní motivy	19
2.3 Motivační procesy	20
3 Motivace žáků k učení	21
3.1 Vnitřní motivace k učení	21
3.2 Flow motivace	22
3.3 Vnější motivace k učení	23
4 Výkonová motivace	25
4.1 Výkonová motivace a výkonové potřeby	25
4.2 Teorie výkonové motivace	26
4.2.1 Atkinsonův model	26
4.2.2 Heckhausenův model	29
4.3 Vznik a vývoj výkonových potřeb	31
4.4 Charakteristika žáků podle výkonové orientace	32
5 Přehledové studie	34
5.1 Školní výkonové potřeby	34
5.2 Mezinárodní srovnávání motivačních zdrojů učební činnosti žáků	35
5.3 Vnímaná osobní zdatnost žáků v úkolové situaci	35
5.4 Výkonová orientace a sebeznevýhodňování	36
5.5 Výkonová motivace v adolescenci	37
6 Praktická část	38
6.1 Popis zkoumaného souboru	38
6.2 Použité metody	38
6.2.1 Dotazník školní výkonové motivace	39
6.2.2 Rozhovor	41
6.2.3 Pozorování	42
7 Výsledky a analýza dat	43
7.1 Analýza výsledků tříd	43

7.2	Analýza výsledků jednotlivců	56
7.2.1	Žáci s vysokou potřebou úspěšného výkonu a nízkou potřebou vyhnutí se neúspěchu	56
7.2.2	Žáci s nízkou potřebou úspěšného výkonu a vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu	57
7.2.3	Žáci s vysokou potřebou úspěšného výkonu a současně vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu.....	58
7.2.4	Žáci s nízkou potřebou úspěšného výkonu a současně nízkou potřebou vyhnutí se neúspěchu.....	59
7.2.5	Žáci nevyhranění.....	59
7.3	Analýza rozhovorů	60
7.3.1	Známky a příprava	60
7.3.2	Postoj rodičů k úspěchu a neúspěchu.....	61
7.3.3	Flow motivace a aktivita v hodinách	62
7.3.4	Sociální klima ve třídě	63
7.3.5	Strach ze školy	64
7.4	Analýza pozorování.....	65
7.4.1	Flow motivace v hodině základů společenských věd	65
7.4.2	Výkonově zaměřené hodiny	66
7.4.2.1	Písemné testy	66
7.4.2.2	Zkoušení	66
7.4.3	Shrnutí.....	67
8	Diskuse.....	68
	Závěr.....	71
	Resumé	72
	Seznam literatury	74
	Seznam obrázků, grafů a příloh.....	77
	Přílohy	78

ÚVOD

Hlavním tématem této práce jsou emoce a výkonová motivace u žáků středních škol. Školní prostředí je výrazně výkonově zaměřené, což každý žák vnímá, jinak a podle toho se i chová. Zvládnout tyto individuální rozdíly není snadné ani pro učitele. Proto by se právě učitelé měli seznámit s výkonovou orientací svých žáků. Pokud učitel ví, proč se žák určitým způsobem chová, zná charakteristické projevy žáků s vysokou potřebou úspěšného výkonu a ví, čím se liší žáci s vysokou potřebou vyhnoutí se neúspěchu, má možnost zvýšit efektivitu výuky. Dozví se, jak vyučování doplnit a přizpůsobit tak, aby vyhovovalo žákům i učiteli samotnému.

Obsahem teoretické části této práce je objasnění toho, co jsou to emoce, z jakých vychází teorií a jak souvisí s procesem učení. Na základě obecné lidské motivace je blíže specifikována problematika obecné motivace žáků k učení a výkonová motivace, v práci jsou zmíněny nejznámější teorie výkonové motivace.

Výzkumná část diplomové práce se věnuje výkonové motivace ve dvou úrovních. V první úrovni se zabývá celkovou výkonovou orientací ve třídách gymnázia a porovnání sebehodnocení žáků s hodnocení učiteli. V druhé úrovni je detailně zmapována situace v jedné vybrané třídě, a to na základě pozorování charakteristických projevů během vyučování a rozhovorů s vybranými žáky v souvislosti s jejich výkonovou orientací.

Hlavním cílem práce bylo zjistit příčiny výkonové orientace a na základě tohoto zjištění navrhnout možná opatření, která by mohla vést ke zlepšení situace ve vybrané třídě, případně celé škole.

1 EMOCE

Na začátku je třeba přiblížit pojem emoce, který je v psychologii těžko uchopitelný. Na základě psychologických teorií je možné emoce popsat různě, proto existuje velké množství definic vycházejících z odlišných aspektů emocí. V této kapitole se podíváme na nejčastěji užívané definice a nejznámější teorie emocí.

1.1 Vymezení pojmu emoce

Emoce, ačkoliv patří mezi centrální jevy našeho života, jsou pojem, který v psychologii nemá jednotnou definici, mnozí autoři jej chápou zcela odlišně. Pro výzkum emocí představuje hlavní problém jejich subjektivnost, pro niž je tento pojem obtížně popsatelný. Definice se liší na základě různých teorií, které se zabývají odlišnými aspekty emocí, proto existuje mnoho poznatků o emocích, které není možné shrnout v obecně platnou definici.

Podle Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2009, s. 138) jsou emoce definovány jako „širší pojem než cit, zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach, nenávisť aj.); lze u nich zjišťovat směr přibližování či vzdalování, intenzitu a čas trvání.“ Dále se zde uvádí, že „obsahují fyziologické koreláty, na rozdíl od citu, kt. vyjadřuje jen zážitkový rozměr emoce; výrazy tváře pro základní emoce se zdají být průkazně vrozené.“ Jedná se o značně zobecněný a zestručněný pohled; mnozí autoři na emoce nahlízejí podrobněji.

Například Stuchlíková (2002, s. 11) hovoří o emocích jako o komplexních jevech, pro něž jsou kromě subjektivnosti charakteristické také citlivost a proměnlivost. Emoce se sama o sobě může změnit přestože objektivní okolnosti zůstávají stejné; a to právě na základě subjektivního hodnocení dané situace jedincem. Jak uvádí Švancara (1984, s. 8): „emoce a city patří do oblasti prožívání vztahu jedince ke skutečnosti.“ Objektivní zkušenost je zdrojem pro emocionální prožitky, ve kterých se odráží právě vztah jedince k dané skutečnosti. Tento fakt vysvětluje, že citový prožitek stejné události či situace se mezi jedinci liší. Také je nezbytné zmínit, že každá emoce se vyskytuje v řadě různých forem, které se mezi sebou výrazně liší, například existuje několik typů lásky, strachu či smutku.

Plháková (2004, s. 136) uvádí, že se „*emoce skládají ze tří vzájemně propojených složek, kterými jsou subjektivní emocionální prožitky (fenomenologická komponenta), vnější expresivní chování a jejich fyziologické komponenty.*“ Na základě subjektivní fenomenologické složky rozlišuje emoce a city. Emoce také považuje za širší pojem; cit chápe jako prožitkovou stránku emoce, která je zabarvena pozitivně či negativně. Kromě citů emoce zahrnují další dvě složky, a to expresivní chování, které mimovolně doprovází emoce, a tělesná komponenta, která zahrnuje „*fyziologické změny vyvolané excitací autonomního nervového systému a hormonální produkcí.*“ (Plháková, 2004, s. 386) Zároveň je důležité zmínit fakt, že citové stavy, jak uvádí Švancara (1984, s. 8), jsou závislé na ostatních psychických procesech, váží se na obsah vjemů, představ, myšlení či jednání.

Slovo emoce pochází z latinského slovesa *emovere*, které znamená vzrušovat. Plháková (2004, s. 386) připomíná, že pojem motivace vychází z latinského *movere*, znamenající hýbat. Stejně tak Nakonečný (2000, s. 7) v souvislosti s emocemi hovoří zároveň o motivaci, neboť „*emoce jsou psychickým prafenoménem, který má zásadní význam pro regulaci chování, neboť jsou podstatou je motivace (mají povahu pohnutek) i jeho organizace na základě individuálních zkušeností (učení); určují vzorce apetencí a averzí, tedy toho, co nás přitahuje a co odpuzuje, toho, co bude naučeno, a co nikoliv.*“ Ať už tedy z původu slova nebo jedné z možností, jak nahlížet na pojem emoce, můžeme usuzovat na propojení emocí s motivací a zároveň s procesem učení.

Závěrem by bylo možné shrnout, že emoce jsou specifické a komplexní jevy, které jsou klíčové pro hodnocení situace, organizaci a motivaci chování. Hlavní složkou emocí je citová komponenta, která lidskému duševnímu životu dává jeho jedinečnost v jednotě s poznáváním situace. Behaviorální komponenta emocí je podstatná jako reakce na situaci, která zahrnuje jednak identifikaci a zároveň aktivaci jedince k adaptaci na danou situaci. Poslední složkou emocí je somatická komponenta.

1.2 Teorie emocí

Jak bylo již řečeno v předchozí kapitole, emoce jsou komplexní jevy, které se skládají ze složky zážitkové, behaviorální a fyziologické. Jak uvádí Nakonečný (2000, s. 195), komplexnost emocí je v teorii opomíjena a přístupy jsou omezeny pouze na některý aspekt emocí. Jako příklad uvádí neurofyziologická pojetí, která zdůrazňují pouze neurofyziologickou (neuroendokrinní) podstatu emocí. Právě proto, že emoce jsou tak

komplexní jevy, které se vyvíjejí ze svého biologického základu k sociokulturní determinaci, je třeba pracovat s řadou teorií emoce.

(Nakonečný, 2000, s. 195)

Ani rozdělení teorií emoce není zcela jednotné, mnozí psychologové se v něm značně liší. V kontextu této práce se primárně budeme zabývat rozdělením na teorie, které vycházejí z tradičního přístupu k emocím, a následně současným teoriím, které vzešly z přístupů tradičních, klasických.

1.2.1 Tradiční teorie emocí

Základem tradičních přístupů k emocím je jejich trojdimenzionalita. Jsou to tedy teorie zaměřené na zkoumání periferních fyziologických změn a zkoumání mozkových procesů. Dále jsou to přístupy evoluční a behaviorální.

1.2.1.1 Fyziologické teorie emocí

Nakonečný (2000, s. 199) uvádí, že „*tyto teorie mají společné to, že spojují emoce s fyziologií organismu, resp. s neurofyziologií, ale různým způsobem.*“ Jednou z nejvýznamnějších fyziologických teorií je Lange-Jamesova teorie. Dánský psycholog C. Lange a americký psycholog W. James přišli nezávisle na sobě, přibližně ve stejnou dobu s teorií, která definuje emoce jako prožívání fyziologických změn v organismu. Nakonečný (2000, s. 199) vysvětluje, že „*Lange-Jamesova teorie vycházela ze starých zkušeností, že city jsou doprovázeny tělesnými změnami, ale tyto tělesné změny zde byly pojaty nikoli jako důsledek, nýbrž jako příčina.*“ Plháková (2004, s. 418) doplňuje, že tímto tvrzením vyvrátili obvyklou představu o vzniku emocí, které jsou odezvou na vnímání podnětu. Pro přiblížení a snadnější porozumění této teorii Nakonečný (2000, s. 199) uvádí následující příklad: „*máme strach, protože utíkáme, jsme smutní, protože pláčeme.*“ Přestože tato teorie byla často kritizována, Stuchlíková (2002, s. 33) říká, že Jamesova a Langova sekvence má své opodstatnění a setkáváme se s ní v běžném životě. Při řízení vozu v případě ohrožení reagujeme tak, že prudce zabrzdíme, či přidáme plyn. Až potom si uvědomíme, co se mohlo stát, a začneme prožívat úzkost doprovázenou tělesnými změnami (nevolnost, třes, pocení).

Významným kritikem Lange-Jamesovy teorie byl fyziolog W. B. Cannon, který chápal emoce a tělesné změny jako účelné, paralelně probíhající procesy připravující

organismus na reakci (Nakonečný, 2000, s.199). Společně s P. Bardem vypracovali vlastní teorii emocí, označovanou také jako talamická teorie emocí. „Podle Cannona hraje při vzniku emocí důležitou roli talamus, do něhož přicházejí sensorické informace o významných vnějších podnětech. Nervové impulsy směřují z talamu současně do hypotalamu a do mozkové kůry. Hypotalamus zahájí poplachovou reakci, zatímco v neokortexu vznikne emoční prožitek.“ (Plháková, 2004, s. 419) Ani tato teorie se ovšem nevyhnula kritice a to zejména proto, že výzkumy dokázaly vzájemné podmiňování a vliv mezi city a tělesnými procesy.

Jen velmi krátce zmíníme další teorii, kterou se podrobněji zabývá Plháková (2004, s. 420 – 421); a to Hypotézu obličejové zpětné vazby. Zkoumáním mimických projevů emocí vznikla v roce 1962 teorie, která vychází z toho, že „*prožívání jednotlivých konkrétních citů je výsledkem sensorických vzruchů, které přicházejí do mozkové kůry z obličejových svalů.*“ (Plháková, 2004, s. 420)

1.2.1.2 Kognitivní teorie emocí

Kognitivní teorie vychází z otázky, zda kognice ovlivňuje emoce, či nikoliv. Jak uvádí Stuchlíková (2002, s. 36), v osmdesátých letech se vymezily dva názorově zcela rozdílné proudy. Podle teorie Lazaruse je kognice pro vznik a průběh emocí nezbytná. Na rozdíl od Lazaruse, Zajonc předpokládá, že emoce jsou na kognici zcela nezávislé.

Richard Lazarus zformuloval teorii kognitivního hodnocení na základě zkoumání stresu. Podle této teorie vznikají emoce na základě subjektivního zhodnocení, které probíhá ve dvou etapách. První etapou je velmi rychlé primární zhodnocení, v jehož průběhu se jedinec snaží posoudit, jaké důsledky by mohly mít události, které hodnotí. Podle toho, jak jedinec situaci vyhodnotí, volí si určité vyrovnávací, zvládací strategie označované jako coping, zejména strategie zaměřené na emoce, tedy nevědomé obranné mechanismy jako racionalizace nebo popření. Druhou etapou je sekundární hodnocení neboli fáze, kdy jedinec hledá postupy ke zvládnutí situace, vyhodnocuje své možnosti na úspěch a zvažuje důsledky možných strategií. Zároveň probíhá vyrovnávání zaměřené na problém, které směřuje k nalezení řešení dané situace. „*Z Lazarusovy teorie vyplývá, že jsme schopni regulovat úroveň emoční aktivace na základě toho, kterým aspektům situace věnujeme pozornost a jak o ní uvažujeme*“ (Plháková, 2004, s. 427).

(Stuchlíková, 2002, s. 37; Plháková, 2004, s.426 – 427)

Hlavním kritikem Lazaruse byl Robert B. Zajonc, jehož teorie předpokládá, že emoce a kognice mohou být zcela odlišné procesy. Argumentuje, že kognitivní a emocionální zpracování situace probíhá v odlišných částech mozku a emocionální reakce se mohou objevit i bez zaměřeného vnímání. Tvrzení, že kognice a emoce fungují nezávisle na sobě, dokládá tím, že jedinec vždy ví, co se mu v daném okamžiku líbí nebo nelíbí, ale leckdy není schopen vyjádřit své důvody. Ovšem rozpor mezi Lazarusem a Zajoncem spočívá především v odlišném chápání pojmu kognice a emoce. Zatímco Lazarus chápe kognici jako proces získávání, transformace a uchování informace, Zajonc vymezuje kognici pouze jako vědomé zpracování informace.

(Stuchlíková, 2002, s. 38 - 39; Plháková, 2004, s. 427 – 428)

Dvoufaktorová teorie emocí neboli Schachter-Singerova teorie je jednou z významných teorií emocí, která stojí na pomezí teorií fyziologických a kognitivních. Některými autory (viz. Plháková, 2004) tedy bývá zařazována spíše mezi teorie fyziologické. Tato teorie vychází z předpokladu, že vědomí toho, co bychom v určité situaci měli cítit, má značný vliv na to, co opravdu cítíme (Stuchlíková, 2002, s. 39). Schachter a Singer uvádí dva faktory jako postačující pro vznik emocí. První je fyziologická excitace (arousal). Konkrétní prožívaná emoce již závisí na druhém faktoru, kognitivním označení fyziologické excitace. Plháková (2004, s. 422) vysvětluje, že *„emoční prožitek tedy úzce souvisí s kognitivním objasněním (atribut) toho, co se právě děje.“*

1.2.1.3 Behavioristické teorie emocí

Behavioristické chápání J.B.Watsona považuje emoce za určité tělesné mechanismy, opomíjí tedy obsah emoce jako zážitku (Nakonečný, 2000, s. 212). Behavioristická teorie předpokládá, že emocionální reakce vznikají *„podmiňováním několika málo vrozených (nepodmíněných) reakcí na vrozené (nepodmíněné) podněty.“* (Nakonečný, 2000, s. 212) Hlavní přínos behavioristického výzkumu podmiňování emocí je základem terapie fobií pomocí desenzibilizace.

Významnou behavioristickou teorií je Aktivační teorie emocí D. B. Linsleyho, která podle Nakonečného (2000, s. 215) vychází z přesvědčení Duffyové, že emoce jsou v psychologii zbytečné, neboť nejde rozlišit emocionální a neemocionální jevy z hlediska stupně vzrušení. Emoce jsou tedy z tohoto hlediska jeden konec kontinua aktivace. Podle Švancary (1984, s. 39) aktivační teorie vychází z poznatků o bioelektrické aktivitě mozku.

Základem je předpoklad obecného excitačního procesu (arousal), který je zajišťován vzestupným aktivačním systémem. „*Obecný excitační proces (arousal) se pohybuje na kontinuu od stádia úplného klidu v průběhu spánku až po maximum aktivace v silném afektu.*“ (Švancara, 1984, s. 39)

1.2.1.4 Evoluční teorie emocí

Jen velmi krátce zmíníme Evoluční teorii Roberta Plutchika, která vychází z předpokladu, že emoce se vyvinuly v průběhu evoluce. Podle Plutchika (in Plháková, 2004, s. 429) existuje osm základních emocí, přičemž každá z nich obsahuje kognitivní hodnocení události, citového prožitku a chování a vede k určitému výslednému efektu. Přestože se tato teorie považuje za zjednodušenou pro lidi, v současnosti z této teorie vychází další evoluční teorie emocí.

1.3 Základní charakteristika emocí

Charakteristiku emocí je možné odvodit ze zmíněných definic a také z teorií, které k emocím přistupují zcela odlišně. Nakonečný (2000, s. 19) uvádí jako nejzákladnější charakteristiku emocí jejich komplexnost. Tato komplexnost spočívá v tom, že emoce jsou výrazně spojeny s fyziologickými funkcemi organismu a zároveň jsou důležité v psychické regulaci činnosti.

Další základní vlastností emocí je jejich polarita, což znamená, že každá emoce má také svůj protiklad. Nakonečný (2000, s. 19) polaritu názorně demonstruje na příkladech jako *radost – smutek, úcta – opovržení* nebo *závist – přejícnost*. Plháková (2004, s. 402) dále uvádí, že polarita souvisí také s citovou ambivalencí a tendencí střídat protikladné citové prožitky. Základní lidské emoce se zároveň mohou vyskytovat v různé délce trvání a odlišné intenzitě. Například nálady jsou déle trvající stavy slabší intenzity (Plháková, 2004, s. 401).

Emoce bývají stavěny do protikladu k racionalitě. Přestože city mají svoji logiku, leckdy se mohou jevit jako iracionální neboli rozumem nevysvětlitelné. Emoce mají také vliv na vnímání, myšlení, pozornost. To, co je významné, je zároveň emociogenní, což výrazně ovlivňuje paměť a myšlení. Nakonečný (2000, s. 23) tuto vlastnost nazývá emociogenní selektivita.

1.4 Klasifikace emocí

Ani klasifikace emocí není zcela jednotná. Jak uvádí Slaměník (2011, s. 10), nejčastěji se emoce rozdělují na nižší, kam patří jednoduché emoce, nálady a afekty; a vyšší emoce, které bývají připisovány jen lidem a souvisí se sociálními potřebami, hodnotami a normami.

Jednoduché emoce, označované také jako emoce primární, byly definovány na základě výzkumu z druhé poloviny 20. století. Plháková (2004, s. 405) je popisuje jako vrozené a univerzální vznikající většinou jako odezva na životně důležité situace. Tomkinsonův výzkum stanovil 6 základních emocí, a to *hněv, znechucení, strach, štěstí, smutek a překvapení* (Slaměník, 2011, s. 11). Plháková (2004, s. 405) přidává ještě úzkost. Vágnerová (2005, s. 151 - 152), stejně jako Šimek (1995, s. 132), diferencuje primární emoce na základě kvality na pozitivní, kladné (radost, spokojenost), a negativní (smutek, hněv, strach a úzkost). Emoce je také možno rozdělit podle Šimka (1995, s. 132) na aktivizující (zlost, úzkost, radost) a tlumící, ochromující (rezignace, zklamání).

Komplexní neboli vyšší city vznikají v mezilidských vztazích nebo ve vztahu k sobě samému. Jedním z nejzákladnějších lidských citů je pocit bezpečí, od kterého se odvíjí důvěra a také sebedůvěra. Plháková (2004, s. 409) do této skupiny zahrnuje také naději a pocit beznaděje, žárlivost a závist.

Z hlediska společenských norem a základních mravních principů, které si osvojujeme v průběhu vývoje, můžeme hovořit o etických citech, mezi které patří především hanba, stud, pocit viny a pocit křivdy (Plháková, 2004, s. 410). Slaměník (2011, s. 11) zmiňuje ještě sociální emoce, které se liší úlohou poznání a jejich důsledkem pro interpersonální vztahy. Zařazuje sem rozpaky, stud, vinu, žárlivost, závist, hrdost a lásku.

Vágnerová (2005, s. 153) diferencuje emoce na základě jejich formálních charakteristik, a to na základě intenzity a délky trvání. Mluvíme-li o afektu, máme na mysli velmi intenzivní, prudkou citovou reakci, která velmi rychle odeznívá, neboť je energeticky náročná. Jak uvádí Vágnerová (2005, s. 153), je to „*silná citová rozlada, která je typická negativní reakcí vůči vyvolávajícímu podnětu.*“ Naopak nálada je déle trvající emoční vyladění, které nemá velkou prožitkovou intenzitu a často postrádající objekt (Vágnerová, 2005, s. 153). A posledně emoční epizoda, což je proces, kdy na sebe jednotlivé pocity navazují a ovlivňují se. Může být chápána jako prožitková složka události, která vznikne, rozvíjí se a zaniká neboli má svoji dynamiku (Vágnerová, 2005, s. 153).

1.5 Funkce emocí

Funkce emocí souvisí s již zmíněnými vlastnostmi emocí. Protože jsou emoce charakterizovány jako specifické psychické procesy, důležitou funkcí emocí je regulace, a to jak psychické, tak i fyzické činnosti individua. Nejprve se podíváme na regulaci fyziologické aktivity.

Fyziologická aktivace potřebná pro adaptaci na okolní svět je regulována nervovým a hormonálním systémem, které jsou ovlivňovány kladnými a zápornými city (Plháková, 2004, s. 432). Intenzivní negativní emoce tedy pomáhají organismu připravit se k boji nebo útěku. Z hlediska regulace psychické činnosti, jak uvádí Nakonečný (2000, s. 29), regulační funkce je pokládána za nejobecnější princip psychické činnosti, neboť regulace činnosti směřuje k vytváření optimálních životních podmínek jedince. Regulační funkce emocí by se tedy dala shrnout jako funkce ovlivňující míru aktivace organismu, která má stimulační nebo tlumivý účinek (Vágnerová, 2005, s. 146). *„Emoce však neovlivňují jenom intenzitu následné reakce, ale i její zaměření, zjednodušeně lze říci, že tato reakce obvykle směřuje k získání příjemných prožitků a k eliminaci všeho, co by působilo negativně.“* (Vágnerová, 2005, s. 146)

Další klíčovou funkcí emocí je funkce hodnotící. Tato funkce plyne ze základní dimenze emocí, tedy prožívání příjemného a nepříjemného. Nakonečný (2000, s. 30) vysvětluje, že *„hodnocení je založenou výběru informací ve vnímání, myšlení i v zapamatování a pamětním vybavování a na identifikaci významu informací pro život jedince.“* Jak ovšem uvádí Vágnerová (2005, s. 145), emoční informace může být nepřesná, subjektivní hodnocení reality se může značně lišit od racionálního posouzení skutečnosti. Dalším problémem emočního hodnocení mohou být také ambivalence a proměnlivost citových prožitků. S hodnotící funkcí je také provázána motivace, protože chce-li jedinec, aby situace byla žádoucí podle jeho představ, musí vyvinout určitou zaměřenost a energetizaci, aby těchto podmínek dosáhl (Nakonečný, 2000, s. 31). Regulační a hodnotící funkci emocí Nakonečný (2000, s. 31) souhrnně označuje jako organizační funkce emocí, neboť *„emoce organizují vnitřní dynamiku psychiky v jednotně fungující celek a vnější projevy této vnitřní organizace v chování.“*

Emoce mají dále funkci komunikativní, jejich expresivní komponenta je součástí neverbální komunikace (Plháková, 2004, s. 433). Vrozené projevy jako mimika či gestikulace jsou univerzální, a proto také dobře srozumitelné pro ostatní účastníky

komunikace. Vnější projevy emoce vyjadřují postoj jedince k partnerovi, pomáhají orientovat se v jeho postojích a tak i adekvátně reagovat (Vágnerová, 2005, s. 147).

Plháková (2004, s. 432 - 433) zmiňuje funkci signální, která je pravděpodobně výsledkem klasického emočního podmiňování. Emoční prožívání jedince jej upozorňuje, co by měl udělat, nebo čemu by se naopak měl vyvarovat. Na základě těchto emočních signálů se rozvíjí obranné mechanismy a jiné strategie, které pomáhají individu zvládnout situaci, kterou považuje za problémovou.

V neposlední řadě také stojí za zmínku zpětnovazební funkce emocí, která jedince průběžně a rychle informuje o jeho aktivitách, osobní či životní situaci. Působí především na úrovni vědomí (Plháková, 2004, s. 433).

1.6 Vliv emocí na psychické funkce

Vliv emocí na ostatní psychické funkce byl již nastíněn v předchozí podkapitole, neboť to, jak emoce ovlivňují psychické funkce, souvisí s již zmíněnými funkcemi emocí. Emoce mají rozhodující roli ve vztahu nejen člověka k okolí, ale také ve vztahu jedince k sobě samému. Emoce také ovlivňují to, jak se člověk rozhodne, jaké si vymezi cíle, jaký postoj k nim zaujme, co udělá nebo naopak neudělá, emoce mají určující vliv na myšlení a fantazijní obsahy.

Duševní život člověka je od raného dětství formován zkušenostmi, které jedinec získává v procesu učení. Ať se jedná o záměrný či spontánní proces, emoce mají vždy v procesu učení svou roli. Podle behavioristických teorií mají emoce základní význam jako působící činitelé pro učení se klasickým i operantním podmiňováním. Emoce jako podstata zpevnování odpovídají za učení se apetencím a averzím, vliv mají také na zaměření chování. Také při osvojování si určitých znalostí, dovedností a návyků mají emoce své uplatnění, neboť toto učení je motivováno dosažením určitého cíle (kvalifikace). Emoce tedy říkají jedinci, proč se vlastně učí.

Propojení emocí a motivace je zřejmé už z faktu, že motivace je proces provázaný vědomím cíle. Jednou z funkcí motivace je uspokojení potřeb. Proces motivace tedy probíhá od emocionálního stavu, který je vnímán jako nepříjemný (napětí), k druhému emocionálnímu stavu (uvolnění), které je dosažením cíle. Motivaci bude věnována následující kapitola.

Emoce také tvoří funkční jednotu s kognitivními procesy. Emoce závisí na průběhu a úspěšnosti myšlení a dynamicky jej provází, je-li myšlení a zároveň řešení určitého problému úspěšné, jedinec pocítuje radost a uspokojení. Je-li tomu naopak, prožívá rezignaci a může vzniknout také pocit bezmocnosti.

Neméně důležitý je i vliv emocí na paměť. Pojem paměť reprezentuje schopnost vštěpovat, uchovávat a vybavovat si určité informace. Kromě krátkodobé a dlouhodobé paměti se vymezuje také paměť citová, tedy zapamatování si emocionálních zážitků, které si jedinec vybavuje snadněji, neboť souvisí s tím, co je pro něj důležité.

(Nakonečný, 2000, s. 67 – 80)

2 MOTIVACE

Pojem motivace nemá v psychologii zcela jednotný obsah. Podle Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2009, s. 328) je motivace „*proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů.*“ Dále je zde uvedeno, že je „*nejčastěji chápán jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energizace organismu; projevuje se napětím, neklidem, činnostmi směřujícími k porušení rovnováhy; v zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti.*“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 328)

Nakonečný (1996) uvádí, že motivace patří k nejpodstatnějším fenoménům psychologie, neboť říká, proč se někdo chová tak, jak se chová. Motivace má dva základní aspekty. První vysvětluje proč se jedinec určitým způsobem chová, a druhý, jaký cíl tímto chováním sleduje. Motivace dává lidskému chování smysl, a proto i jakákoliv psychologická pomoc nebo snaha o změnu musí vycházet ze znalosti motivace chování jedince. V tomto smyslu motivace objasňuje důvody chování, jeho význam pro jedince a zároveň vysvětluje i to, proč se lidé chovají odlišně a mají různé cíle.

(Nakonečný, 1996, s. 5 – 12)

Původ slova motivace vychází z latinského slovesa *movere*, což v překladu znamená hýbat. Podle Plhákové (2004, s. 319) je motivace „*souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.*“ Podle definice je zřejmé, že některé motivy mohou vést k chování pasivnímu nebo snaze se něčemu vyhnout. Plháková (2004, s. 319) to demonstruje na příkladu jedince, jehož motivem ke spánku je únava. Pokud tedy zkoumáme motivaci, pátráme vlastně po příčinách chování. Složitost motivace spočívá v tom, že některé pohnutky jsou nevědomé, nebo si jedinec uvědomuje pouze jejich část. Motivace by se tedy dala shrnout jako „*souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 16)

2.1 Souvislost motivace a emocí

Motivaci je často doprovázena emocemi, neboť motivy a emoce se vzájemně ovlivňují a podmiňují (Plháková, 2004, s. 319 – 320). V prvé řadě mají emoce a motivace stejnou funkci, regulují směr a dynamiku chování, a zároveň cíl, který evokuje kladné či

záporné emoce se stává motivačním faktorem. Zároveň má motivované chování určité emoční zabarvení. Emoce prožíváme již při hodnocení situace, cítíme napětí, vzrušení či libost; emoce tedy mají spíše zážitkovou kvalitu, a proto dynamicky regulují chování. Pojem motivace již zahrnuje proces neboli obsahovou stránku aktivity jedince.

(Machač, Macháčová, Hoskovec, 1985, s. 43)

2.2 Motiv

V obecné rovině je možné motivy definovat jako *„faktory, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu“* (Vágnerová, 2005, s. 168). Jsou to příčiny chování a jednání člověka, které směřuje k uspokojení určité potřeby.

Nakonečný (1996, s. 27 – 29) uvádí, že je terminologicky nutné odlišit potřeby a motivy, které bývají ztotožňovány. Oba pojmy, potřeby i motivy, označují komplementární vnitřní psychické stavy. Potřeby se projevují stavem nedostatku nebo nadbytku, lze je tedy označit jako výchozí motivační stav. Zprostředkující aktivitou mezi potřebou a jejím uspokojením je chování, jehož obsahem je právě motiv. Zjednodušeně lze říci, že motivy jsou psychologické příčiny chování. Hrabal, Man, Pavelková (1989, s. 17) definují motiv jako *„důvod, pro který člověk začne jednat určitým způsobem a vytváří se ve vzájemné interakci potřeb a incentív.“*

2.2.1 Vnější motivy

Motivace chování vychází ze zdrojů vnitřních a vnějších. Vnější podněty jsou označovány jako incentivy, zahrnují jevy, události, či názory, které u jedince vzbuzují a zároveň i uspokojují jeho potřeby. Incentivy se dělí na pozitivní a negativní. Negativní incentivy také mají schopnost vzbudit potřebu, ale nemohou ji uspokojit. Incentivy se ve většině případů váží na více potřeb, proto se hovoří o komplexních incentivách.

(Pavelková, 2002, s. 13)

2.2.2 Vnitřní motivy

Vnitřní motivace chování vychází především z potřeb člověka. Potřeby jsou buď vrozené, nebo získané v průběhu života. Mezi vrozené potřeby neboli potřeby primární patří například potřeba potravy, vody, kyslíku nebo potřeba vyhnout se bolesti. V průběhu života se utváří sekundární potřeby, které jsou sociálně podmíněny a podléhají procesu

učení, do této skupiny potřeb patří potřeby poznávací, výkonové, estetické nebo seberealizační (Pavelková, 2002, s. 13).

2.3 Motivační procesy

Potřeby člověka se mohou nacházet ve dvou stavech, a to ve stavu uspokojení nebo naopak neuspokojení potřeby. Stav neuspokojení můžeme označovat také jako stav aktuální motivace, neboť počátek motivačního procesu spočívá právě v přechodu ze stavu uspokojení potřeb do stavu neuspokojení potřeb. Pokud potřeba vzniká objevením se incentive, která je snadno dosažitelná nebo je schopná potřebu uspokojit, nastupuje motivační chování, které potřebu uspokojí.

Motivační proces ovšem bývá výrazně složitější a to z několika důvodů. Prvním důvodem může být, že vznikají dvě nebo více potřeb současně, nebo jedna situace zahrnuje jak incentivní hodnotu pozitivní, tak i negativní zároveň. Tento stav označujeme jako motivační konflikt. V psychologii je možné rozlišit čtyři druhy motivačních konfliktů, a to konflikt dvou pozitivních sil, konflikt dvou negativních sil, konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly, konflikt několika pozitivních a několika negativních sil.

Další překážkou v motivačním procesu je frustrace, která vzniká, pokud něco brání uspokojení potřeby. Uspokojení potřeb ve většině případů není možné ihned, z čehož vyplývá nutnost stanovení cíle a vytyčení cesty k danému cíli. Stanovené dlouhodobé cíle se tedy stávají silnými motivačními činiteli, které mohou být silnější než potřeba. Motivační proces může být také značně složitější vlivem vzájemné podmíněnosti motivace a poznávacích procesů. Potřeby jsou závislé na tom, jak se okolní svět zprostředkovaný poznávacími procesy odráží v psychice jedince. Chování je z velké části řízeno tím, jak jedinec danou situaci vnímá a co očekává vzhledem k uspokojení svých potřeb.

(Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 19 – 23)

3 MOTIVACE ŽÁKŮ K UČENÍ

Motivaci žáků k učení je možné pojmut jako motivaci, která vede ke zvýšení efektivity učení. Na druhé straně by cílem školy měl být samostatný rozvoj motivačních dispozic jednotlivých žáků (Pavelková, 2002, s. 14). V rámci motivace k učení rozlišujeme motivaci vnitřní a vnější. Pavelková (2002, s. 16) za vnitřní motivace označuje tu motivaci, která vychází především z poznávacích potřeb. O vnější motivaci hovoří tehdy, jsou-li učením uspokojovány jiné potřeby, například pochvala, radost rodičů, obdiv spolužáku nebo přijetí na školu. Pojetí vnitřní a vnější motivace Hrabala (1979, s. 65 – 95) se liší v tom, že mezi vnitřní motivaci zahrnuje nejen potřeby poznávací, ale i sociální a výkonové; do vnější motivace řadí incentivy, které dělí na odměny a tresty, a za důležitou považuje i motivační hodnotu školních známek.

Tato práce bude vycházet z pojetí Hrabala. Výkonové potřeby a výkonová motivace budou podrobněji rozebrány v následující kapitole.

3.1 Vnitřní motivace k učení

Jedním z nejzákladnějších motivačních zdrojů k učení jsou kognitivní neboli poznávací potřeby, které mají vliv jednak na rozvoj žákovy osobnosti, ale také na učení a školní výkon. Poznávací potřeby se rozvíjí společně s rozumovými schopnostmi, mají tedy svůj původ již v rané ontogenezi. Má-li dítě uspokojeny fyziologické potřeby, začíná se u něj projevovat explorační chování, začíná se zajímat o své okolí. Výrazný vliv na ně má sociální a kulturní prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá.

Vnitřní motivační činitele, kam poznávací potřeby patří, většinou mívají v praxi větší motivační hodnotu než incentivy. Žáci, kteří nacházejí uspokojení v samotné poznávací činnosti, jsou více motivováni k získávání znalostí než ti, kteří jsou motivováni incentivy.

Poznávací potřeby nejsou u všech žáků stejné. V pedagogické praxi se setkáváme se studenty, kteří preferují shromažďování již existujících poznatků, u těchto studentů převažuje receptivní potřeba neboli potřeba přijímat poznatky. Jiní studenti naopak dávají přednost vlastnímu objevování zákonitostí a faktů, mají potřebu získávat nové poznatky řešením problémů. Pokud učitel klade důraz pouze na určitý typ úkolů, může tak sám u žáků vytvářet jednostranné stereotypy a přílišnou zaměřenost buď pouze přejímat již

známé věci, nebo naopak v žácích může vypěstovat nechuť učit se osvědčené poznatky, metody, získávat zkušenosti.

Po celý život je jedinec součástí sociálních skupin, na kterých je závislý. Sociální potřeby se rozvíjí v sociálních vztazích interiorizací (zvnitřněním) skupinových a společenských norem a jejich uplatňováním navenek neboli exteriorizací. V obecné rovině tedy sociální potřeby aktivizují společenské chování jedince, podněcují skupinové a sociální vazby. Ve školním kontextu mají na kooperativní a soutěživé chování vliv dvě potřeby, a to potřeba pozitivního vztahu (potřeba afiliace) a potřeba prestiže.

Potřeba pozitivního vztahu se vyznačuje hledáním a vytvářením vřelých vztahů, nekonfliktní a harmonické atmosféry, přátelstvím a láskou. Jedinec s vysokou potřebou afiliace potřebuje být zařazen mezi druhé, ve škole se projevuje pozitivními vztahy ke spolužákům a učitelům. Tito žáci vyhledávají spolupráci a situace, kde mohou uplatnit kooperativní chování. Naopak potřeba prestiže bývá spojována s potřebou převahy nad druhými, být v centru zájmu a dosáhnout vysokého sociálního hodnocení. Žáci s vysokou potřebou prestiže se snaží vyniknout nejen ve školních výkonech, často se u nich projevuje soutěživost a rivalita.

Ačkoliv sociální potřeby patří mezi vnitřní zdroje žákovy motivace, můžeme ji považovat i za motivaci vnější, protože vliv sociálních potřeb na výkon nesouvisí se zájmem o úkol samotný, ale s dopadem, který má splnění úkolu na sociální vztahy. Proto některými autory bývají tyto potřeby řazeny k motivaci vnější.

(Hrabal, 1979, s. 66 – 72)

3.2 Flow motivace

U některých jedinců je možné pozorovat velké nasazení a zaujetí v průběhu činnosti, ačkoliv by se dalo říci, že práci nedělají ze zájmu nebo že by se jim dostávalo vnější podpory. Jedná se o stav hlubokého zaujetí a splynutí s prací. Flow motivace byla zkoumána u sportovců, umělců a také ve školním prostředí. Autorem konceptu flow je americký psycholog Mihalyi Csikszentmihalyi.

(Pavelková, 2002, s. 19 – 20)

Csikszentmihalyi, Abuhamdeh, Nakamura (2005, s. 600) definují flow jako subjektivně prožívaný stav, kdy je jedinec tak zaujatý a soustředěný, že nevnímá nic jiného než činnost samotnou a zároveň ztrácí pojem o čase. Pojem flow vznikl na základě metafor, kterou používali mnozí respondenti během výzkumů, kdy označovali flow

zážitek jako proud, který je doprovázel během činnosti bez velkého úsilí. Pro flow zážitek je charakteristické, že pozornost je plně zaměřena na úkol, je to tedy stav intenzivní účasti v činnosti. Csikzentmihalyi, Abuhamdeh, Nakamura (2005, s. 600) uvádí 3 základní charakteristiky flow, a to splývání činnosti a vědomí, kontrolu nad děním a změněné vnímání času.

Jak již bylo řečeno, při prožitku flow se pozornost plně soustředí na úkol a současně působící podněty z okolí se do povědomí jedince vůbec nedostanou. Do těchto objektů patří i vlastní osoba, jedinec tedy ztrácí vědomí o sobě samém. Tento jev se označuje jako splynutí činnosti a vědomí. V každodenním životě jedinec zažívá pocity obavy z toho, zda v tom co dělá, může uspět. Tento pocit se během flow zážitku ztrácí a činnost se tak stává více příjemná a uspokojující. Poslední vlastností je změna ve vnímání času, kdy jedinec zaujatý aktivitou většinou vnímá čas rychleji.

(Csikzentmihalyi, Abuhamdeh, Nakamura, 2005, s. 600 – 601)

Přestože je flow zážitek v běžném životě poměrně vzácný, za určitých podmínek jej může navodit jakákoliv činnost, tedy i práce a studium. Podle posledních výzkumů činnost musí splňovat tři důležité podmínky, aby mohlo dojít ke stavu flow. První podmínkou je stanovení jasných cílů, které udávají směr a dávají chování účel. Druhou podmínkou je vyváženost mezi výzvami a dovednostmi, která vede k úplnému zaujetí pozorností. Tato vyrovnanost je ovšem nestabilní, pokud se stane, že výzvy převýší úroveň dovedností, jedinec začne pociťovat úzkost. A naopak pokud dovednosti převýší výzvu, jedinec se začne nudit a ani v jednom z případů se nepodaří zážitku flow docílit. Poslední podmínkou flow jasná zpětná vazba, která je v těsném vztahu k vytyčenému cíli.

(Csikzentmihalyi, Abuhamdeh, Nakamura, 2005, s. 601 – 602)

Jak uvádí Pavelková (2002, s. 20), koncept flow není zcela propracován pro užití ve školním prostředí. Pokud by se podařilo docílit navození flow motivace u žáků učitelem nebo aby si sami žáci dokázali tento stav navodit, bylo by to cenné doplnění učební motivace.

3.3 Vnější motivace k učení

Vnější motivace se objevuje v různých formách, je možné rozlišit čtyři druhy vnější motivace na základě toho, do jaké míry došlo ke zvnitřnění původní vnitřní regulace. Motivace, která vychází pouze z vnějších činitelů, se nazývá externí regulace. Příkladem může být odměna nebo trest. Žák napíše domácí úkol, aby se vyhnul trestu od učitele nebo

naopak, aby dostal pochvalu od rodičů. Pokud žák přijímá pravidla bez toho, aniž by je vnitřně akceptoval, jedná se o introjektovanou regulaci. Žák dělá domácí úkoly jenom proto, že se to dělat má, a kdyby je nedělal, cítil by se špatně. Podstatné je, že není přesvědčen o jejich podstatě, případně ji ani nezná. V případě, že se žák s pravidly ztotožňuje, hovoříme o identifikované regulaci. Domácí úkoly dělá proto, že si uvědomuje jejich důležitost. Za vývojově nejvyšší formu vnější motivace je označována integrovaná regulace, kdy činnosti jsou dělány z vlastního popudu, důležitá je činnost samotná a její výsledek.

(Pavelková, 2002, s. 20 – 21)

Vnitřní a vnější motivace se dostávají do složitých vztahů, jednostranná motivace není zcela žádoucí. Jednou z možností rozvoje vnitřní motivace je právě interiorizace vnější regulace, která přichází především od učitelů a rodičů. Žák potom sám zvažuje výhody a nevýhody, které by mu přijetí nebo nepřijetí regulace přineslo. Dalším zdrojem rozvoje vnitřní motivace je *„přímé zaměření na rozvoj poznávacích potřeb a zájmů žáků navozováním poznávacích aktivit, využíváním a podporou přirozené zvědavosti a mimoškolních zájmů, navozováním citlivosti pro nové, překvapivé, podporou experimentace, podněcováním úsilí o získávání poznatků a operování s nimi atd.“* (Pavelková, 2002, s. 22)

4 VÝKONOVÁ MOTIVACE

Podstatná kapitola této diplomové práce je kapitola o výkonové motivaci a výkonových potřebách. Zahrnuje jednak vymezení pojmů výkonová motivace a výkonová potřeba a vysvětluje jejich teoretická východiska. Vysvětluje vznik a vývoj výkonových potřeb a zabývá se také charakteristikou žáků podle výkonové orientace, která má zásadní význam pro výzkumnou část.

4.1 Výkonová motivace a výkonové potřeby

Protože škola bude mít vždy do určité hranice výkonový charakter, je důležité, aby se kladl důraz na pozitivní výkonovou motivaci. Výkonová motivace má velký vliv na kvalitu učebních procesů, aspiraci a autoregulaci při realizaci cílů a překonávání překážek. Jak uvádí Pavelková (2002, s. 26), výkonová motivace *„podmiňuje aspirační úroveň jedince a souvisí s rozvojem zdravého (realistického) sebehodnocení každého jedince.“* Je tedy součástí zralé osobnosti člověka.

Podle Pavelkové (2002, s. 26) *„výkonové potřeby jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které směřuje jednak k osamostatňování, potvrzení a prosazování JÁ, jednak k jeho obraně, je-li ohroženo.“* Výkonové potřeby jsou tedy důležité pro rozvoj výkonové motivace stejně jako i další potřeby, především potřeby sociální. Patří mezi potřeby sekundární (získané) a zároveň jsou i generalizované, což znamená, že v situacích, které vyžadují jakoukoliv činnost, kterou lze hodnotit ze strany samotného jedince nebo druhé osoby, se aktualizují (Pavelková, 2002, s. 32).

Chování ve výkonových situacích je ovlivněno především dvěma motivy, a to potřebou dosažení úspěšného výkonu, potřebou vyhnoutí se neúspěchu. Plháková (2004, s. 372) uvádí ještě třetí motiv – potřeba vyhnoutí se úspěchu, která vyplývá z obav ze zodpovědnosti nebo ze strachu z odmítnutí druhými. Potřebu vyhnoutí se úspěchu je tedy možné demonstrovat na příkladu nadaného studenta, který nepodává tak dobré výkony, jak by mohl, protože chce zapadnout mezi ostatní spolužáky. Teorie výkonové motivace, které budou popsány v následující kapitole, ovšem vychází pouze z potřeby úspěšného výkonu a z potřeby vyhnoutí se neúspěchu.

4.2 Teorie výkonové motivace

Existuje mnoho teorií výkonové motivace, již od padesátých let se výkonovou motivací zabývá celá řada psychologů. Pro přehled, McClelland, Atkinson, Clark, Heckhausen, Kuhl, Rheinberg, z našich psychologů především Hrabal a Man (Pavelková, 2002, s. 27).

V této práci se blíže podíváme na Heckhausenův kognitivní model výkonové motivace a Atkinsonův model, který je specifický tím, že sjednocuje nálezy o výkonové motivaci a rysové úzkostnosti zároveň.

4.2.1 Atkinsonův model

Přestože je Atkinsonova teorie použitelná pro všechny druhy lidské motivace, je ovšem specifickou teorií motivace dosažení úspěšného výkonu. Teorie výkonové motivace vznikla z původní teorie „očekávání x hodnota“, se kterou Atkinson dále pracoval. Termín „pravděpodobnost“, značený písmenem P, nahradil původní termín „očekávání“. Dále Atkinson rozdělil termín „hodnoty“ na „motiv“ (M), který je určován dispozicemi jedince, a „pobídku“ (I), která je determinována kvalitami cílového objektu. Aktuální stav motivace je označován písmene T a značí „tendenci“. Hlavní hypotéza původní teorie je tedy vyjádřena takto:

$$T = M \times P \times I$$

Z této původní teorie vychází teorie, která pracuje s motivací k dosažení úspěšného výkonu, symboly v hypotéze jsou označeny symbolem S, který označuje úspěch (success).

$$T_s = M_s \times P_s \times I_s$$

(Madsen, 1979, s. 266 – 267)

Atkinson odlišuje tendenci dosáhnout úspěchu (T_s – tendency to achieve success) a tendenci vyhnout se selhání (T_f – tendency to avoid failure), determinovanou stejným způsobem, a to:

$$T_f = M_{AF} \times P_f \times I_f$$

O tendenci dosáhnout úspěšného výkonu se předpokládá, že:

1. Tendence dosáhnout úspěšného výkonu bude silnější v případě úloh se střední obtížností.
2. Tendence dosáhnout úspěšného výkonu bude tím silnější, čím větší bude motiv dosažení úspěšného výkonu.
3. Rozdílné chování vycházející z rozdílné tendence dosáhnout úspěšného výkonu u jedinců s odlišnou silou motivu dosáhnout úspěšného výkonu bude zřetelnější v případě úloh se střední obtížností.

(Weibell, 2011)

Atkinson odlišuje tendenci dosáhnout úspěchu (T_s – tendency to achievement success) a tendenci vyhnout se selhání (T_f – tendency to avoid failure), determinovanou stejným způsobem, a to:

$$T_f = M_{AF} \times P_f \times I_f$$

Podobně jako o tendenci dosáhnout úspěšného výkonu, o tendenci vyhnout se neúspěchu Atkinson předpokládá, že:

1. Tendence vyhnout se neúspěchu je silnější v případě úloh se střední obtížností.
2. Čím silnější je motiv vyhnout se neúspěchu, tím je silnější i tendence vyhnout se neúspěchu.
3. Rozdílnost mezi jedinci v důsledku odlišné tendence vyhnout se neúspěchu bude zřetelnější v případech úloh se střední obtížností.

Pokud spojíme tendenci dosažení úspěšného výkonu s tendencí vyhnout se neúspěchu, získáme výslednou tendenci výkonové orientace T_A (resultant achievement-oriented tendency):

$$T_A = T_s + T_f$$

(Weibell, 2011)

Výsledná výkonová orientace bude kladná v případě, že motiv dosáhnout úspěchu bude větší než motiv vyhnout se neúspěchu, a naopak, výsledná výkonová orientace bude záporná, pokud motiv vyhnout se neúspěchu bude větší než motiv dosáhnout úspěšného výkonu.

(Madsen, 1979, s. 267)

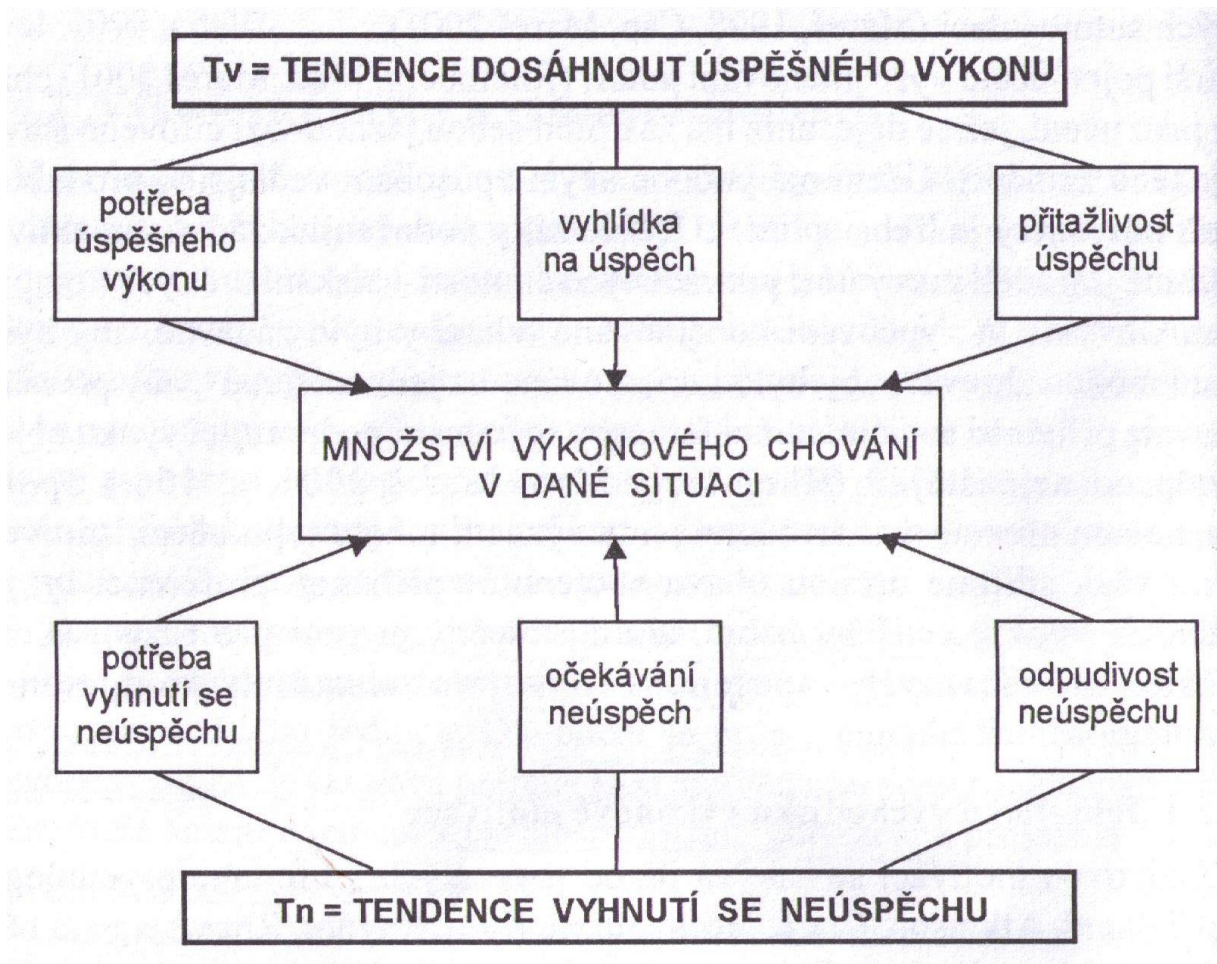
V případě, že výsledná tendence výkonové orientace je záporná, pozitivní vliv na chování jedince mají vnější zdroje. Pokud tyto pozitivní vnější zdroje motivace,

označované T_{ext} působí na jedince dostatečně silně, mohou výslednou negativní orientaci překonat.

(Weibell, 2011)

Atkinsonova teorie výkonové motivace tedy vychází z potřeb úspěšného výkonu a potřeb vyhnout se neúspěchu, které jsou základem výkonové orientace a obsahují stupeň přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a subjektivní pravděpodobnost očekávaného výsledku. Výsledná orientace je závislá na převažující orientaci, jak je zřejmé z následujícího schématu (Pavelková, 2002, s. 27).

Obrázek č.1: Chování ve výkonové situaci (Pavelková, 2002, s. 28)



4.2.2 Heckhausenův model

Jiný náhled na problematiku výkonové motivace přináší německý psycholog Heinz Heckhausen. Jeho kognitivní model motivace je možné aplikovat na výkonovou motivaci ve škole, neboť neomezuje motivační pobídku pouze na dimenzi úspěchu a neúspěchu, ale uvádí, že motivace žáků je více podmíněna pobídkami než pouhým sebehodnocením. Do motivačního průběhu tedy zahrnuje i další incentivy, které souvisí s ostatními potřebami jedince. Hrabal, Man, Pavelková (1989, s. 63) uvádí sociální potřeby (pozitivní hodnocení druhých jako následek úspěšného výkonu) nebo potřeby poznání (získávání nových informací).

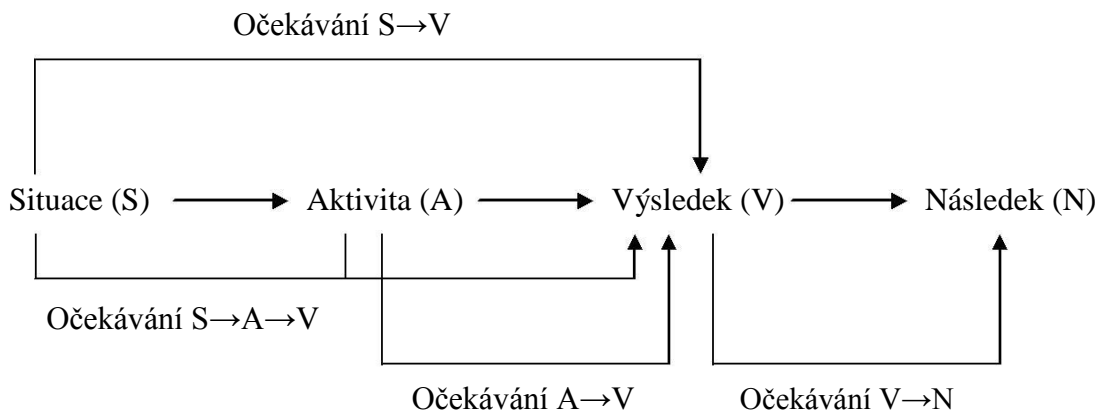
Výkonové chování obsahuje dvě motivační složky, a to subjektivní pravděpodobnost úspěšného výkonu, která aktualizuje výkonové potřeby, a druhou složkou je očekávání následku, který vyplyne dosažením určitého výsledku. Následky rozdělujeme na bezprostřední, kam patří zvýšení nebo snížení sebehodnocení; a následky oddálené, což znamená přiblížení se perspektivnímu cíli.

(Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 62 – 63)

Z toho plyne, že Heckhausen pracuje se dvěma proměnnými, a to s valencí a očekáváním, které určují výslednou motivaci k výkonu. Rozlišujeme čtyři druhy očekávání, která jsou motivačně relevantní k činnosti jedince. Jsou to:

1. Očekávání situace → výsledek, což je subjektivní očekávání, že aktuální situace povede k výsledku sama, bez akce vycházející ze strany jedince.
2. Očekávání aktivita → výsledek, což je subjektivní očekávání, že pokud jedinec vytvoří určitou akci, dosáhne žádoucího výsledku. Jedinec předpokládá, že výsledku dosáhne pomocí svých schopností, jedná se tedy o vnitřní kauzální atribut.
3. Očekávání situace → aktivita → výsledek je takové očekávání, kdy jedinec dosáhne žádoucích výsledků s úspěchem nebo s obtížemi pod vlivem vnějších okolností. Tento typ se podobá předchozímu typu s tím rozdílem, že klade důraz právě na vnější vlivy, které mají vliv na žákovo jednání, jedná se tedy o vnější kauzální atribut.
4. Očekávání výsledek → následek je takové subjektivní očekávání, že výsledek bude mít pro jedince takové následky, které pro něj budou mít motivační hodnotu. Tyto následky mohou být jak pozitivní (pochvala, pozitivní sebehodnocení), tak i negativní (zklamání rodičů, nepřijetí na školu atd.). (Pavelková, 2002, s. 29 – 30)

Obrázek č. 2: Čtyři druhy motivačně relevantních očekávání v průběhu činnosti (Pavelková, 2002, s. 30)



Na základě očekávání Heckhausen definuje tři typy valencí:

1. Valence výsledku, která je určována hodnotou výsledku a následkem neboli očekáváním.
2. Valence situace, která vyplývá z hodnocení situace, že žádaných důsledků jedinec dosáhne bez přičinění.
3. Valence akce (činnosti) udává míru, do které jedinec očekává, že bude moci vlastní akcí ovlivnit průběh události.

(Pavelková, 2002, s. 30)

Pomocí tohoto modelu je možné analyzovat motivační stav žáka pomocí níže uvedených otázek, které jsou závislé jednak na vyučovací situaci a chování učitele, ale především na individualitě žáka prožívání.

1. S jakou pravděpodobností vede vyučovací situace k určitým výsledkům, jestliže žák nejedná (nepřipravuje se atd.) ?
2. Jakou měrou žák věří, že může vlastním jednáním dosáhnout vyučovacích výsledků, které si sám vytyčil nebo které mu vytyčil učitel?
3. Jakých důsledků docíleného výsledku si žák všímá?
4. Jak vysoká je pobídková hodnota (pozitivní nebo negativní) těchto jednotlivých důsledků?
5. Jakou spolehlivostí přitahuje docílený výsledek žádané nebo nežádané důsledky nebo je vylučuje?

(Pavelková, 2002, s. 30 – 31)

Závěrem lze tedy shrnout, že Heckhausenův model výkonové motivace vychází z předpokladu, že jedinec si vybírá aktivity s účelem zvýšení zisku, přičemž jedinec nemusí takto jednat proto, že by předtím zvážil všechny možné alternativy nebo byl se situací podrobně seznámen.

4.3 Vznik a vývoj výkonových potřeb

Jak již bylo na začátku kapitoly řečeno, výkonové potřeby patří mezi potřeby získané. Vznikají v situacích, které vyžadují výkon, a jsou hodnotitelné. Z vývojového hlediska jsou důležité potřeba autonomie a potřeba kompetence, které jsou pro vývoj výkonových potřeb důležité. Mezi třetím a čtvrtým rokem života dítěte se vytváří systém sebehodnocení na základě nároků a hodnocení rodičů.

Příčiny toho, jak bude dítě hodnotit samo sebe, vychází z nároků rodičů na samostatnost a přesnost výkonu. Zda byly nároky úměrné, nebo zda dítě přetěžovalo nebo naopak byly nižší než možnosti dítěte, má vliv na vývoj výkonových potřeb jedince.

Jak již také bylo řečeno, teorie motivace pracuje se dvěma pojmy, s potřebou úspěšného výkonu a s potřebou vyhnout se neúspěchu. Základ potřeby úspěšného výkonu je v časných a přiměřených požadavcích na dítě, v podpoře samostatnosti a přesnosti výkonu. Tímto způsobem si dítě osvojuje přiměřenou úroveň nároků a vnímá vnitřní faktory jako příčiny svého úspěchu. Jinými slovy řečeno, dítě s potřebou úspěšného výkonu přičítá úspěch svým schopnostem a zároveň je ochotno neúspěch přičítat nedostatečnému vynaložení sil na úkol. Realistickými nároky a pozitivním sebehodnocením se dítě stává vytrvalé a odolné vůči neúspěchům.

Pokud je dítě přetěžováno a jsou na něj kladeny nároky, které může jen stěží zvládnout, nevytváří si vlastní realistickou úroveň a vzniká tak potřeba vyhnout se neúspěchu. Pokud dítě neustále selhává, je nuceno se bránit a začíná si vyhledávat snazší úkoly a klade si nízké cíle. Takové dítě má potom tendenci si vysvětlovat úspěch jako štěstí nebo jako následek snadného úkolu, čímž znehodnocuje svoje schopnosti. Naopak neúspěch přičítá nedostatku svých schopností, což má negativní dopad na jeho sebehodnocení.

Pokud rodiče dítě podceňují při jeho samostatnosti a přesnosti výkonu, brzdí tím vývoj jeho výkonových potřeb, neboť se nevyvíjí sebehodnotící systém. Vývoj výkonových potřeb ovšem nevychází pouze z interakce mezi matkou a dítětem, ale odráží se v něm výkonová orientace obou rodičů a také osobní zkušenost s úspěchem.

V případě, že u obou rodičů převažuje potřeba úspěšného výkonu, dítě také velmi brzy začíná citlivě vnímat své úspěchy a neúspěchy. Pokud se dítě emotivně ztotožňuje s rodiči, dítě chce být jako oni a ztotožňuje se s jejich přáními. Potřeba úspěšného výkonu začíná být nezávislá na rodičích až ve chvíli, kdy se začíná dítě více osamostatňovat.

Dalším vlivným faktorem je setkání dítěte s vlastním úspěchem. Na začátku vývoje je úspěšný výkon hodnocen rodiči, je tedy spojen se zkušeností, kterou dítě v rodině získává. Pokud dítě je chváleno za dobrý výkon, vyvíjí se u něj potřeba úspěšného výkonu. Pokud je rodina naopak přehnaně kritická a zdůrazňuje neúspěchy dítěte, vytváří se spíše potřeba vyhnout se neúspěchu.

(Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 57 – 58)

Do školy už dítě přichází s určitou výkonovou orientací. Je ovšem vystaveno novým úkolům a hlavně začíná být srovnáváno s ostatními žáky, na což nebylo předtím dítě zvyklé. Získává zkušenost se školním úspěchem a neúspěchem, a tím u dítěte vznikají specifické školní výkonové potřeby, které nemusí zcela odpovídat jeho obecnému výkonovému zaměření (Pavelková, 2002, s. 33).

4.4 Charakteristika žáků podle výkonové orientace

Aby učitel ve škole mohl efektivně se žáky pracovat, je důležité, aby znal jejich výkonové zaměření a věděl, jaké chování se s největší pravděpodobností u takových žáků objeví.

Prvním typem jsou žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu, kteří jsou orientovaní na cíl, mají tendenci se nevzdávat, jsou schopni řešit úkoly i přes překážky. Nejraději si vybírají úlohy střední obtížnosti, rádi se také zapojují do soutěží. Snadné úlohy pro ně nejsou zajímavé. Úspěch i neúspěch posuzují s hlediska vlastních schopností a berou je jako zkušenost do budoucnosti. Úkoly by měly být zaměřeny na rozvoj schopností těchto žáků, pokud jsou slabě rozvinuty sociální potřeby, je třeba je zároveň vést k větší spolupráci s ostatními.

Žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu se ve škole vyhýbají situacím, které by mohly odhalit jejich skutečné schopnosti. Obtížné úkoly, ve kterých by se mohla projevit jejich neschopnost, prožívají úzkostlivě. Ve třídě se cítí ohroženi srovnáváním s ostatními spolužáky. Na toto ohrožení reagují různými způsoby:

1. Mohou reagovat tak, že se uplatňují pouze tehdy, pokud jsou si jistí. Hlásí se pouze tehdy, znají-li jistě odpověď nebo je otázka snadná, soutěže se zúčastní jen v případě, že je jasné, že ostatní soupeři jsou slabší.
2. Opačnou reakcí může být vyhledávání takových situací, kdy zaručeně úspěchu nemohou dosáhnout. Jedná se o žáky, kteří se hlásí na obtížné otázky, na které nereagují ani ti nejschopnější žáci. Jejich odpověď bývá ve většině případů špatná, ale není považována za selhání, neboť správně nedokázal odpovědět nikdo. Pokud se naopak podaří žákovi odpovědět správně, cítí o to větší úspěch.
3. Žák může také reagovat únikem ze situace, čímž je myšleno podvádění ve škole, které je určitou snahou žáka vyhnout se neúspěchu, nebo krátkodobými absencemi v době, kdy je naplánovaný test.

Na začátku kapitoly byla zmíněna výkonová potřeba vyhnout se úspěchu, která nejčastěji vychází z obavy ze ztráty vztahů. Spíše než potřeba je to způsob chování, kdy žák úmyslně nepodává takový výkon, jaký by podávat mohl. Tento problém ovšem nemusí být pro učitele snadno rozpoznatelný v běžné interakci s žáky.

(Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 65 – 66)

5 PŘEHLEDOVÉ STUDIE

Problematikou emocí a výkonovou motivací v úkolových situacích se zabývalo a dosud zabývá několik autorů. Na toto téma proběhla řada výzkumů, v závěru teoretické části se podíváme na některé z nich.

5.1 Školní výkonové potřeby

Přestože má škola převážně výkonový charakter, je důležité, aby uměla efektivně pracovat s výkonovou motivací a osobním rozvojem žáka zároveň. Problémem není výkonový charakter školy a s ním spojené zadávání úkolů, ale důležité je to, jaké úkoly jsou z hlediska obtížnosti. Provedené výzkumy vychází z Atkinsonovy teorie a z Heckhausenova rozšířeného kognitivního modelu motivace.

Isabella Pavelková se věnuje výzkumu výkonové motivace dlouhodobě. Na tomto místě zmíníme některé z nich. Longitudinální výzkum, který probíhal v roce 1987 – 1991 byl zaměřený na výzkum motivace žáků k učení. Celkem bylo zapojeno 13 škol, 35 tříd, 957 žáků druhého stupně základních škol a prvních ročníků středních škol. Mezi hlavní zdroje motivace žáci uváděli dobrý pocit z dobrého výkonu, na druhém místě poznávací motivaci. Někteří vnímali učení jako povinnost. Slabší vliv se prokázal u obavy z neúspěchu, kterou učitelé naopak vnímali jako silnou. Odhad učitelů se značně lišil, na prvním místě uváděli morální motivace, neboli učení z povinnosti.

Podobné výsledky přinesl i výzkum, který probíhal v roce 2000 – 2001, který si kladl za cíl podrobně zachytit žákovskou motivaci k učení a učitelkou percepci žákovské motivace. Výzkumný vzorek byl tvořen 263 studenty učitelství, 428 žáky základních škol a víceletých gymnázií a jejich učiteli. Nejčastěji se u žáků objevovala instrumentální motivace, tedy splnění vzdálenějšího cíle. Následoval opět dobrý pocit z dobrých výsledků, snaha překonat sám sebe, radost z nových poznatků a rozvoj kompetencí. Potřeba vyhnutí se neúspěchu se u žáků vyskytovala zřídka, ale učitelé ji opět vnímali jako častější.

V roce 2008 proběhl další výzkum výkonových potřeb na základních školách, který byl zaměřený jak na pohled žáků, tak i jejich učitelů. Výzkumu se zúčastnilo 565 žáků z 27 tříd 4 základních škol a 27 učitelů. Při výzkumu byl použit Dotazník výkonové motivace MV-6-Ž, který měří intenzitu potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu. I v tomto případě u žáků převažovala potřeba úspěšného výkonu nad potřebou vyhnutí se neúspěchu. I v tomto případě učitelé předpokládali u svých žáků vyšší intenzitu orientace

na úspěšný výkon. Dalším krokem vyhodnocování výsledků bylo individuální posouzení celkové výkonové orientace žáků. Odhady učitelů se značně odlišovaly od sebehodnocení žáků, na druhou stranu celkovou výkonovou atmosféru třídy učitelé odhadli velmi dobře.

(Pavelková, Škaloudová, 2009)

5.2 Mezinárodní srovnávání motivačních zdrojů učební činnosti žáků

Pilotní studie Isabelly Pavelkové, Kateriny Hrabal a Vladimíra Hrabala, která byla zveřejněna v ročníku LX časopisu *Pedagogika* v roce 2010, si kladla za cíl prozkoumat rozdíly v intenzitě motivace k učení u žáků středních škol šesti zemí. Studie se zúčastnilo 13 škol, 41 tříd z České republiky, Anglie, Japonska, Německa, Nového Zélandu a Skotska. Pro výzkum byl použit Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti, který zkoumá motivační zdroje vycházející ze sociálních potřeb, potřebu úspěšného výkonu, potřebu vyhnoutí se neúspěchu, perspektivní motivaci a smysl pro povinnost.

Výsledky ukázaly, že zdroje motivace jsou v zemích zcela odlišné, a to i v případě obavy před selháním. Z hlediska rozdílů uvnitř jednotlivých zemí se největší rozdíly ukázaly u vlivu rodiny na motivaci žáků. Zajímavé je také zjištění, že čeští žáci připisují všem motivačním zdrojům větší důležitost než žáci ostatních zemí, s výjimkou obavy ze selhání.

(Pavelková, Hrabal, Hrabal, 2013)

5.3 Vnímaná osobní zdatnost žáků v úkolové situaci

Pilotní studie Isabelly Pavelkové a Elišky Kmínkové, která proběhla v roce 2010, si kladla za cíl zjistit vztahy mezi přesvědčením žáků o jejich vlastní zdatnosti ve školní výkonové situaci v souvislosti s aktivitou, nasazením žáků při úkolu, zaujetím a úspěšností, které ukazuje na postoj žáka k předmětu a přesvědčení o vlastní zdatnosti.

Výzkumu se zúčastnily 3 třídy, jedna třída ze základní školy, druhá z gymnázia a poslední třída z obchodní akademie. Celkem tedy 77 žáků. Výzkum byl zaměřen na předměty matematika, český jazyk a německý jazyk. Celkem tři úkoly byly seřazeny od nejjednoduššího k nejsložitějšímu. Žáci vyplňovali 3 dotazníky, prvních pět otázek před úkolem, poté jim byl zadán úkol a čas pro vypracování, a po úkolu dostali další dotazník s 13 otázkami.

Výsledky ukázaly významné propojení mezi nadáním vnímaným žáky a jejich prospěchem. Pokud se žák cítí být pro předmět nenadaný, má špatné známky a předmět je pro něj neoblíbený, obtížný, nevýznamný a nezajímavý. I první nejsnazší úkol jim připadá obtížný a domnívají se, že ho nezvládnou vypracovat, a nemyslí si, že jsou v tomto typu úkolů dobří. Žáci, kteří byli úspěšní v nejtěžším úkolu, mají předmět jako oblíbený, je pro ně snadný, považují jej za významný a zajímavý a zároveň si myslí, že pro něj mají nadání. Pokud žáci prožívali obavu z neúspěchu již u prvního, nejsnazšího úkolu považují předmět za významný, necítily se před úkolem dobře a nebyli spokojeni s výkonem. Žáci, kteří prožívali obavu z neúspěchu až před druhým úkolem, nebyli úspěšní v prvním úkolu.

Závěrem lze tedy říci, že pokud má žák snížené vnímání své vlastní zdatnosti, má to zcela zásadní vliv na jeho výkonnost a motivaci. Zároveň i různá obtížnost úkolů mění vztah mezi vnímanou zdatností a motivací.

(Kmínková, Pavelková, 2011)

5.4 Výkonová orientace a sebeznevýhodňování

Zajímavá studie proběhla v roce 2013 na jedné univerzitě v Turecku. Cílem bylo poukázat na spojitost mezi výkonovou orientací a sebeznevýhodňováním. Výzkum vycházel z Elliotova modelu výkonové orientace 2x2, který definuje 4 výkonové cíle – schopnostní cíl snahový, schopnostní cíl vyhýbavý, perforační cíl snahový a perforační cíl vyhýbavý. Do výzkumu bylo zapojeno celkem 355 studentů. Pro výzkum byly použity dvě škály, 2x2 Achievement Goal Orientation Scale a Self-handicapping Scale.

Předpokladem bylo, že schopnostní cíl vyhýbavý a perforační cíl vyhýbavý budou pozitivně korelovat se sebeznevýhodňováním. A naopak, že schopnostní cíl snahový a perforační cíl snahový budou se sebeznevýhodňováním souviset negativně. Výsledky studie tento předpoklad potvrdily.

Studenti se schopnostním cílem snahovým věří, že úsilí je nezbytné proto, aby uspěli, a nepoužívají tedy žádné sebeznevýhodňující strategie. Výkon i neúspěch považují za důležité, být úspěšný je pro ně určitá cesta seberochoje. Naopak studenti s vyšším schopnostním cílem vyhýbavým sebeznevýhodňující strategie využívají. Mají obavy, že nejsou schopni se předmět podrobně obsáhnout a zapamatovat si vše, co se naučili, jsou u nich zřejmé projevy perfekcionismu, snaží se vyhnout neúspěchu, prožívají často pocity viny. Studenti s perforačním cílem snahovým mají tendenci hodnotit se podle ostatních a

na základě tohoto srovnávání se považují za hodnotné nebo naopak bezcenné. Sebeznevýhodňující strategie tedy nepoužívají. Výsledky výzkumu ovšem není možné generalizovat, neboť probíhal pouze na jedné univerzitě.

(Akin, 2013)

5.5 Výkonová motivace v adolescenci

Výzkum Ivana Pavlase si kladl za cíl zmapovat motivaci k výkonu u dospívajících a zároveň i strukturu této motivace. Výzkumu se zúčastnilo 500 studentů 4. ročníku střední školy ekonomického zaměření. Pro výzkum byla zvolena metoda standardizovaného dotazníku LMI, který zahrnuje 17 dimenzí motivace k výkonu. Těmi jsou vytrvalost, dominance, angažovanost, důvěra v úspěch, flexibilita, flow, nebojácnost, internalita, kompenzační úsilí, hrdost na výkon, ochota učit se, preference obtížnosti, samostatnost, sebekontrola, orientace na status, soutěživost a cílevědomost.

U studentů se ukázala nízká motivace k výkonu, oproti dívkám dosáhli vyššího výkonu chlapci. Tento výsledek ovšem nemá žádnou souvislost se školním prospěchem ani se schopnostmi žáků. Velmi nízké hodnoty vyšly u ochoty učit se, samostatnosti a cílevědomosti. Nízké hodnoty se ukázaly také u vytrvalosti, flow, nebojácnosti, hrdosti na výkon a preferenci obtížnosti. Dívky oproti chlapcům dosáhly vyšších hodnot v angažovanosti, hrdost na výkon a orientaci na status. Chlapci jsou naopak více zaměřeni na vytrvalost a preferenci obtížnosti. Vysvětlení těchto rozdílů autor vidí ve výchově rodičů.

Závěrem lze říci, že výzkum ukázal celkově nižší zájem o školní práci u zkoumaného vzorku. Potřeba vyhnout se neúspěchu přesáhla potřebu úspěšného výkonu. Ivan Pavlas říká, že příčinu lze vidět ve výuce a hodnocení ve škole a také ve výchově rodičů. Tyto závěry však nelze zobecňovat.

(Pavlas, 2008)

6 PRAKTICKÁ ČÁST

Tématem výzkumu byla výkonová orientace žáků gymnázia. Cílem bylo zjistit výkonovou orientaci žáků v jednotlivých třídách a zároveň byla pozornost zaměřena na rozdíly mezi výsledky žáků a hodnocení tříd učiteli.

Dalším cílem byla podrobná analýza výkonové motivace žáků jedné třídy gymnázia, zjištění charakteristických projevů a chování žáků v souvislosti s jejich výkonovým zaměřením (zda převažuje potřeba úspěšného výkonu nebo potřeba vyhnout se neúspěchu) na základě pozorování žáků během vyučování a na základě rozhovorů se žáky.

6.1 Popis zkoumaného souboru

Do výzkumu, který probíhal v průběhu února a března roku 2015, byli zapojeni žáci pěti tříd jednoho z gymnázií v okrese Plzeň – město, kde studium je všeobecné a trvá čtyři, šest nebo osm let. Zároveň je na této škole možnost dvojjazyčného studia. Dvě ze zkoumaných tříd jsou právě třídy dvojjazyčného studia, dvě třídy jsou studenti čtyřletého studia a jedna třída jsou studenti osmiletého studia. Celkem se do výzkumu zapojilo 126 žáků.

Stratifikovaným výběrem jsem zvolila gymnázia kvůli určitému předpokladu výkonového zaměření těchto typů škol. Náhodným losováním bylo pak vybráno právě gymnázium, kde výzkum proběhl a kde vedení školy s výzkumem souhlasilo. Stejně tak třídy, které se do výzkumu zapojily, byly vybrány zcela náhodně.

6.2 Použité metody

Jako hlavní metoda pro výzkum byl zvolen dotazník. Ačkoliv sběr dat neprobíhal anonymně z důvodu porovnávání výsledků s učitelovým odhadem, interpretace výsledků pro tuto práci bude zcela anonymní, dostačující bude rozdělení podle tříd respondentů.

Data získaná z dotazníků byla podkladem pro další část výzkumu, zaměřené pozorování vybrané třídy během vyučování, zejména při výkonových situacích. Poslední zvolenou metodou byl rozhovor s vybranými žáky, jejichž jména nebudou uvedena.

6.2.1 Dotazník školní výkonové motivace

„Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.“ je dotazník měřící školní výkonovou motivaci žáků. Skládá se ze dvou částí, a to z potřeby dosáhnout úspěšného výkonu ve škole a potřeby vyhnout se školnímu neúspěchu neboli obavy ze selhání. Autory dotazníku jsou Vladimír Hrabal a Isabella Pavelková. Dotazník patří mezi evaluační nástroje a byl vydán v roce 2011 Národním ústavem odborného vzdělávání. Dotazník je přiložen na konci této práce jako příloha č. 1.

„Sběr dat, na jehož základě vznikly normy pro ZŠ a SŠ, proběhl v roce 2010. Vzorek pro střední školy byl tvořen 1573 žáky z prvních až čtvrtých tříd (resp. z kvinty až oktávy u osmiletých gymnázií) ze 14 středních škol v regionu Jihomoravském, Libereckém, Moravskoslezském, Olomouckém, Plzeňském, Středočeském, Ústeckém a v Praze.“ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 22)

„Bylo zjištěno, že výsledky testu ve skupině žáků základních škol se statisticky významně liší od výsledků žáků středních škol. Mezi výsledky žáků jednotlivých ročníků v rámci ZŠ ani SŠ nebyly statisticky významné rozdíly zjištěny. Rozdíly nebyly nalezeny ani mezi jednotlivými typy SŠ. Standardizace testu byla proto provedena pro 2 skupiny žáků – žáky ZŠ a žáky SŠ.“ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 22) Proto ani tato diplomová práce nebude brát ohled na rozlišení ročníků v rámci gymnázia, kde byl výzkum uskutečněn. Pro účely práce byl využit dotazník se 14 otázkami, jehož normy byly přepočítány podle norem z roku 2011. Výzkum bude pouze rozšířen o diagnostiku učitele v oblasti školní výkonové motivace. Bez ohledu na dotazníky vyplněné žáky učitel ohodnotí jednotlivé žáky z hlediska jejich výkonové motivace a potřeby vyhnout se neúspěchu. K hodnocení použije následující dvě škály:

Žák je:

- 5 vysoce výkonové orientovaný
- 4 výkonově orientovaný
- 3 průměrně výkonově motivovaný
- 2 nízké výkonově motivovaný
- 1 výkonově nemotivovaný

Žák má:

5 velikou obavu z neúspěchu

4 obavu z neúspěchu

3 průměrnou obavu z neúspěchu

2 malou obavu z neúspěchu

1 žádnou obavu z neúspěchu

(Hrabal, 2010, s. 143)

Dotazník „Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.“ se skládá ze 14 položek. Položky 1 – 7 zjišťují potřebu úspěšného výkonu (PÚV), položky 8 – 14 potřebu vyhnout se neúspěchu (PVN). „Vyhodnocení dotazníku je prováděno na pětistupňové škále, přičemž u každé otázky odpovídá:

a = 5 bodů

b = 4 body

c = 3 body

d = 2 body

e = 1 bod

V obou částech může žák získat 7 – 35 bodů hrubého skóru, které se převedou na základě norem pro žáky SŠ na skóry standardní. V dalším kroku se vypočte průměrný hrubý skór třídy v obou částech dotazníku a vyhledá se odpovídající standardní skór v normách pro třídy SŠ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 9).

Normy pro střední školy (žáci, třídy)

Potřeba úspěšného výkonu	
Hrubý skór	Standardní skór
29 až 35	5 Velmi vysoká potřeba
27 až 28	4 Vysoká potřeba
24 až 26	3 Průměrná potřeba
20 až 23	2 Nízká potřeba
do 19	1 Velmi nízká potřeba

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (obava z neúspěchu)	
Hrubý skór	Standardní skór
28 až 35	5 Velmi vysoká obava
25 až 27	4 Vysoká obava
20 až 24	3 Průměrná obava
17 až 19	2 Nízká obava
do 16	1 Velmi nízká obava

Potřeba úspěšného výkonu	
Průměr třídy	Standardní skór třídy
25,7 a více	5 Velmi vysoká potřeba
24,6 – 25,6	4 Vysoká potřeba
23,5 – 24,5	3 Průměrná potřeba
22,2 – 23,4	2 Nízká potřeba
do 22,1	1 Velmi nízká potřeba

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (obava z neúspěchu)	
Průměr třídy	Standardní skór třídy
23,1 a více	5 Velmi vysoká obava
22,2 – 23,0	4 Vysoká obava
20,7 – 22,1	3 Průměrná obava
19,4 – 20,6	2 Nízká obava
do 19,3	1 Velmi nízká obava

6.2.2 Rozhovor

Podle výsledků dotazníků bylo vybráno pět žáků k rozhovoru. Byl využit polostandardizovaný rozhovor, kdy je připravena osnova, ale otázky jsou pokládány podle okolností. Tato metoda byla vybrána se záměrem získat od vybraných žáků co nejvíce informací.

Rozhovor se skládal z 15 předem připravených otázek. Rozhovor byl se souhlasem žáků nahráván, před zahájením byli informováni o tom, že pokud by na některou z otázek nechtěli odpovídat, tak nemusejí. Zdůrazněna byla zároveň i anonymita.

Otázky se týkaly následujících oblastí: strach ze školy, jak na úspěch či neúspěch reagují doma, jak sami žáci vnímají svůj úspěch či neúspěch, přípravu do školy, flow motivaci a sociální klima ve třídě. První otázka byla použita pro uvolnění atmosféry na začátku rozhovoru.

Předpokládalo se, že žáci budou na otázky odpovídat konkrétně, v případě, že odpověď byla nedostačující, následovala doplňující otázka „Proč?“ nebo „Z jakého důvodu?“.

6.2.3 Pozorování

Na základě porovnání dat získaných dotazníkem byla vybrána třída 2.A pro doplnění informací pomocí nezúčastněného systematického pozorování. Tato třída vyšla velmi nízce výkonové orientována a zároveň se ukázala vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu, což odpovídalo i celkovému hodnocení třídy učitelem.

Pozorování bylo zaměřeno na celkovou atmosféru ve třídě, chování a projevy žáků během výuky a při výkonových situacích, tedy během zkoušení a písemných prací. Jako pozorovatel jsem pokaždé seděla v zadní lavici a zaznamenávala si postřehy.

Zajímalo mne především, zda se žáci při vyučování hlásí a v jakých situacích, aktivita žáků v hodinách, jak reagují na úspěch, případně neúspěch, zda se ve třídě objevuje soutěživost, jak na žáky reaguje učitel v případě neúspěchu a zda jim také dává dostatečný prostor.

Pozorování proběhlo v osmi vyučovacích hodinách. A to v hodině zeměpisu, ve dvou půlených hodinách anglického jazyka, v hodině základů společenských věd, ve dvou hodinách cvičení z fyziky, kde se celé dvě hodiny zkušelo a v hodinách biologie a chemie, ve kterých se psaly písemné práce.

7 VÝSLEDKY A ANALÝZA DAT

7.1 Analýza výsledků tříd

Výsledky jednotlivých žáků třídy 2.A

Žák	PÚV		PVN		ŠVO	Učitel PÚV	Učitel PVN
	Hrubý skór	Standardní skór	Hrubý skór	Standardní skór			
1	19	1	27	4	-8	4	4
2	21	2	25	4	7	4	3
3	21	2	23	3	-2	4	3
4	17	1	19	2	-2	5	5
5	25	3	23	3	2	5	4
6	21	2	23	3	-2	4	4
7	20	2	23	3	-3	5	5
8	23	2	21	3	2	4	4
9	18	1	27	4	-9	5	4
10	23	2	24	3	-1	5	3
11	19	1	24	3	-5	5	3
12	19	1	25	4	-6	4	5
13	19	1	19	2	0	5	5
14	22	2	21	3	1	4	4
15	25	3	24	3	1	5	5
16	21	2	23	3	-2	5	4
17	20	2	27	4	-7	4	3
18	27	4	28	5	-1	5	5
19	26	3	23	3	3	5	3
20	23	2	25	4	-2	4	3
21	23	2	26	4	-3	4	5
22	22	2	21	3	1	4	4
23	21	2	20	3	1	5	3
24	20	2	21	3	-1	4	3
25	22	2	21	3	1	5	4
26	17	1	25	4	-8	4	5
27	18	1	22	3	-4	5	3
Průměr	21,2	1	23,3	4		4,5	3,9

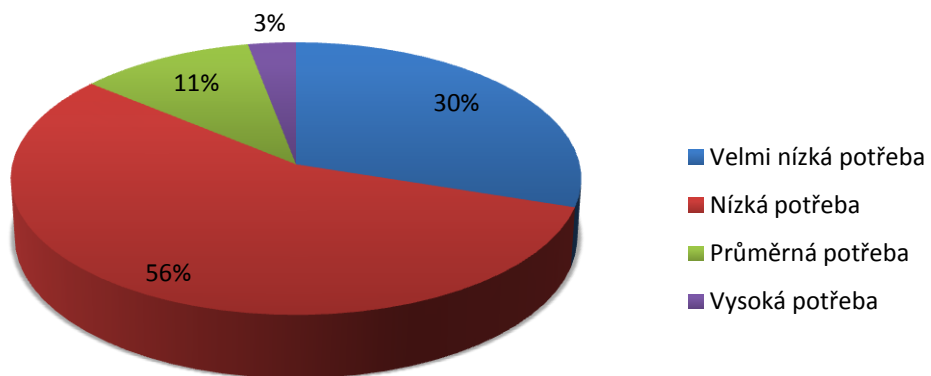
Ze získaných dat je zřejmé, že se z hlediska četnosti výkonového klimatu jedná o úzkostnou třídu neboli třídu se silnou obavou z neúspěchu a nízkou potřebou úspěšného výkonu. Pouhý 1 žák z celé třídy (což odpovídá 3 % třídy) má vysokou potřebu úspěšného výkonu. Průměrnou potřebu úspěšného výkonu má 11 % žáků (3 žáci), nízkou potřebu úspěšného výkonu má v této třídě 56 % žáků (15) a velmi nízkou potřebu úspěšného výkonu 30 % žáků (8 žáků). Průměrnou obavu z neúspěchu má ve třídě 60 % žáků (což je

16 žáků), 30 % žáků má vysokou obavu z neúspěchu (8 žáků), u jednoho žáka se objevila velmi vysoká obava z neúspěchu a 7 % žáků má nízkou obavu z neúspěchů (2 žáci). Výsledky jsou znázorněny níže pomocí grafů.

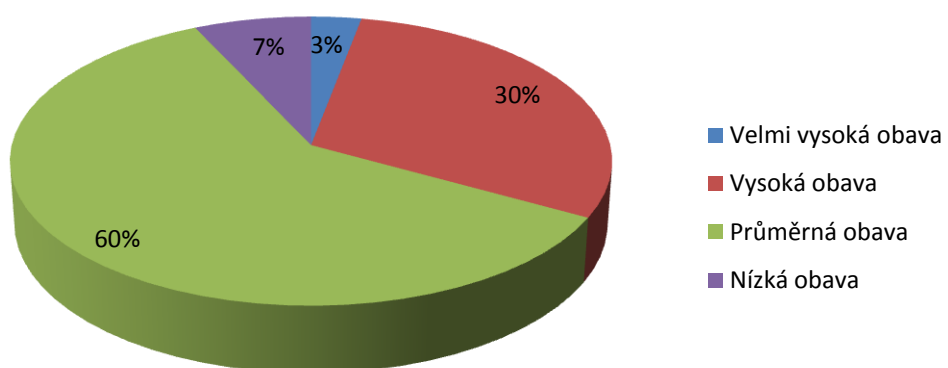
Podle Hrabala, Pavelkové (2011, s. 14 - 15) jsou úzkostné třídy charakterizovány jako třídy, kde „panuje převážně pasivita ve vyučovacích hodinách a nechut' se aktivně účastnit na úkolech, které mají soutěžní charakter. Aktivních bude pravděpodobně jen několik málo žáků, kteří reagují na učitelovy otázky a jsou ochotni spolupracovat i v případě veřejně hodnotitelného výkonu. Obecně ale nemusí být školní výkonový průměr těchto tříd nízký, určitá úroveň obavy z neúspěchu je obecně hnacím motorem, a to především pro domácí přípravu žáků, ačkoliv z hlediska zdravého osobnostního rozvoje ne vždy optimální. Nebezpečím pro učitele v takových třídách je, že postupně u nich poklesne nasazení a někteří se možná budou uchýlovat k jednoduchému frontálnímu předávání látky, což je sice pochopitelné – motivační interakce učitele a třídy zde pravděpodobně bude chybět – pasivní žáci nemotivují učitele k velké aktivitě, ale nedovoluje žákům vystoupit z jejich schématu výkonového chování. Hlavní úkol učitele v takových třídách by se měl nést snahou snížit u žáků obavu z neúspěchu. V oblasti hodnocení může učitel systematictěji pracovat s individuální vztahovou normou – výkon žáků bude posuzovat z hlediska výkonové historie žáků, každé zlepšení pak může být vnímáno jako úspěch.“

Dále také doporučují, že „učitel také může pracovat s aspirační úrovní žáků – vést je k stanovování adekvátních cílů a k adekvátnímu hledání příčin úspěchů, ale i neúspěchů. Důležité je však si uvědomit, že když snížíme obavu z neúspěchu, pravděpodobně klesne i motivační nasazení žáků, a proto by měl učitel zároveň pracovat na rozvoji potřeby úspěšného výkonu u žáků.“ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 15)

Zajímavé je, že odhad potřeby úspěšného výkonu žáků třídním učitelem se výrazně liší, a to minimálně o dva stupně téměř ve všech případech. Zatímco učitel třídu z hlediska potřeby úspěšného výkonu hodnotí jako třídu s vysokou potřebou úspěšného výkonu, ze sebehodnocení žáků je naopak zřejmé, že se jedná o třídu s velmi nízkou potřebou úspěšného výkonu. Z hlediska potřeby vyhnoutí se neúspěchu se učitelův odhad více shodoval se sebehodnocením žáků, o více než dva stupně se lišil pouze ve 4 případech. Učitel u žáků vnímá vysokou obavu z neúspěchu.



Graf č. 1: Potřeba úspěšného výkonu ve třídě 2.A



Graf č. 2: Potřeba vyhnoutí se neúspěchu ve třídě 2.A

Výsledky jednotlivých žáků třídy 4.A

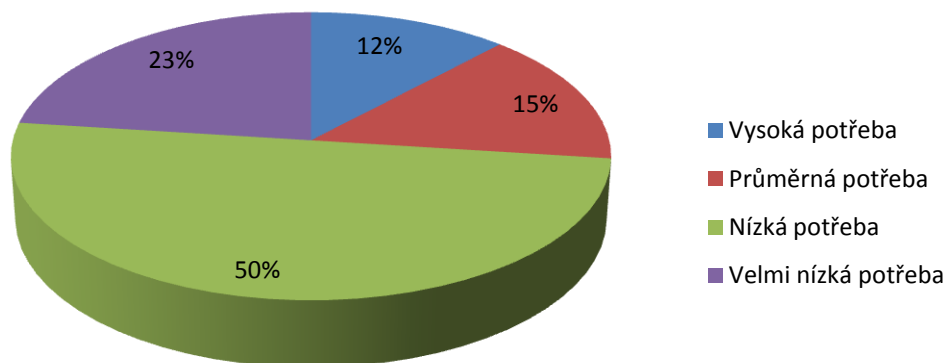
Žák	PÚV		PVN		ŠVO	Učitel PÚV	Učitel PVN
	Hrubý skór	Standardní skór	Hrubý skór	Standardní skór			
1	26	3	25	4	1	3	3
2	20	2	20	3	0	4	3
3	19	1	28	5	-9	2	2
4	23	2	24	3	-1	4	2
5	18	1	25	4	-7	2	3
6	21	2	18	2	3	3	2
7	20	2	16	1	4	2	3
8	27	4	21	3	6	3	3
9	21	2	23	3	-2	2	3
10	20	2	16	1	4	4	2
11	22	2	18	2	4	2	2
12	19	1	16	1	3	4	3
13	20	2	18	2	2	3	2
14	21	2	20	3	1	2	3
15	26	3	17	2	9	4	3
16	21	2	19	2	2	3	3
17	27	4	23	3	4	3	2
18	24	3	24	3	0	3	3
19	21	2	28	5	-7	2	3
20	23	2	16	1	7	3	2
21	17	1	15	1	2	4	3
22	23	2	18	2	5	4	3
23	17	1	25	4	-8	2	2
24	17	1	12	1	5	4	3
25	24	3	20	3	4	3	3
26	28	4	13	1	15	4	2
Průměr	21,7	1	19,9	2		3	2,6

Jak je z výsledků dotazníků patrné, jedná se o třídu s oběma nízkými tendencemi. „U tříd, které mají v obou výkonových potřebách velmi nízký průměr, lze předpokládat, že budou obecně (až na několik jedinců, kteří mají vyšší pozitivní výkonovou orientaci a u kterých záleží na tom, jak se obecným klimatem třídy nechají ovlivnit) velmi těžko výkonově motivovatelné a základní klima třídy bude poznamenáno lhostejností k výkonovým situacím. Pro práci učitele jde pravděpodobně o nejsložitější situaci. Učitel se může pokusit o aktivizaci žáků vzbuzením jiných motivačních zdrojů, především poznávacích a sociálních potřeb. Pro charakter školní práce však oba typy motivace nemusí být dostačující, a proto by se učitel měl pokusit o rozvinutí potřeby úspěšného výkonu: založit u žáků citlivost na učební situace a probudit u nich potřebu být v těchto učebních úkolech

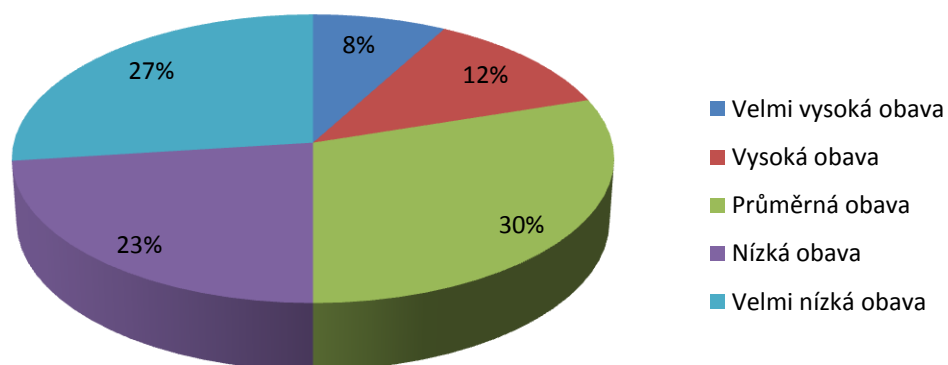
úspěšný. Pracovat může s adekvátní obtížností úkolů, jasností úkolů a jejich hodnocením.“
(Hrabal, Pavelková, 2011, s. 15)

Velmi vysoká potřeba úspěšného výkonu se neprokázala u žádného žáka třídy 4.A. Žáků s vysokou potřebou úspěšného výkonu je pouhých 12 % (3 žáci), žáků s průměrnou orientací na výkon je 15 % (4 žáci), nejvíce žáků má nízkou potřebu úspěšného výkonu, a to rovná polovina z třídy (13 žáků), velmi nízkou orientaci na výkon má 23 % žáků (6 žáků). Velkou potřebu vyhnouti se neúspěchu mají v této třídě pouze dva žáci (8 % třídy), vysokou obavu z neúspěchu mají 3 žáci (12 % třídy), 30 % žáků má průměrnou obavu z neúspěchu (8 žáků), 23 % žáků mají nízkou obavu z neúspěchu (6 žáků) a 7 žáků (27 % třídy) mají velmi nízkou potřebu vyhnouti se neúspěchu.

Z hlediska potřeby úspěšného výkonu učitel svoji třídu hodnotil jako průměrnou. Ve většině případů se jeho odhad nelišil od sebehodnocení žáka. Nejvíce se učitelův odhad lišil u žáků s čísly 12, 21 a 24, jejichž potřeba úspěšného výkonu je nízká, zatímco učitelův odhad byl naopak vysoký. Obavu z neúspěchu třídy učitel odhadl přibližně stejně, jako ukázaly výsledky dotazníku. Učitel u žádného z žáků neoznačil vysokou obavu z neúspěchu, své žáky vidí z tohoto hlediska průměrně. Ovšem u dvou žáků vyšla dokonce velmi vysoká obava z neúspěchu, u tří žáků se ukázala vysoká obava z neúspěchu.



Graf č. 3: Potřeba úspěšného výkonu ve třídě 4.A



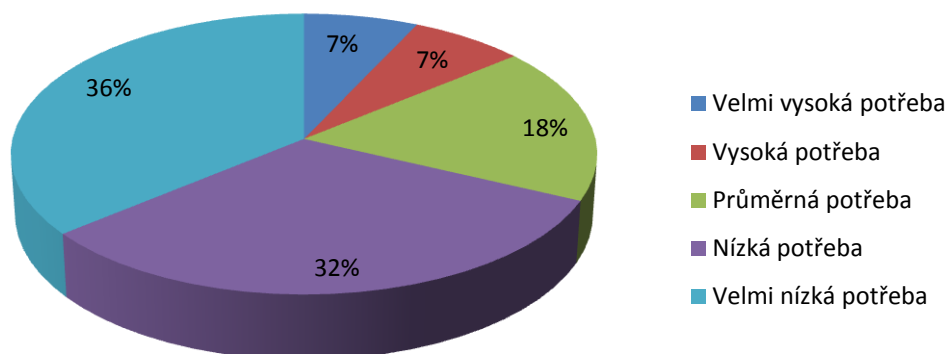
Graf č. 4: Potřeba vyhnoutí se neúspěchu ve třídě 4.A

Výsledky jednotlivých žáků třídy 6.L

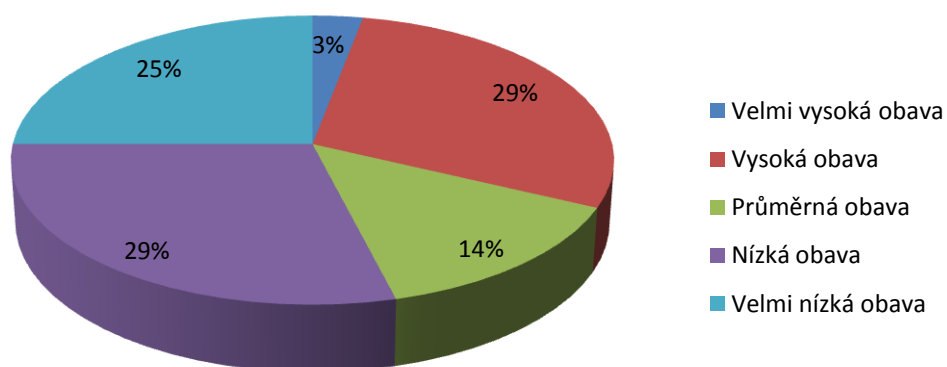
Žák	PÚV		PVN		ŠVO	Učitel PÚV	Učitel PVN
	Hrubý skór	Standardní skór	Hrubý skór	Standardní skór			
1	11	1	19	2	-8	3	3
2	23	2	19	2	4	3	3
3	35	5	11	1	24	3	3
4	19	1	25	4	-6	3	3
5	20	2	25	4	-5	4	3
6	16	1	16	1	0	3	3
7	11	1	22	3	-11	3	3
8	21	2	19	2	2	4	3
9	12	1	26	4	-14	3	3
10	23	2	25	4	-2	4	3
11	27	4	21	3	6	3	3
12	22	2	19	2	3	3	3
13	23	2	14	1	9	4	4
14	21	2	27	4	-6	3	4
15	25	3	26	4	-1	4	3
16	15	1	20	3	-5	3	3
17	7	1	11	1	-4	3	3
18	24	3	14	1	10	4	3
19	19	1	19	2	0	3	3
20	21	2	26	4	-5	3	3
21	11	1	19	2	-8	3	3
22	24	3	22	3	2	3	3
23	20	2	16	1	4	3	3
24	26	3	18	2	8	3	3
25	16	1	28	5	-12	3	3
26	30	5	26	4	4	3	3
27	26	3	13	1	13	3	4
28	28	4	18	2	10	4	5
Průměr	20,6	1	20,1	2		3,25	3,18

Stejně tak jako předchozí třída i 6.L je třída s oběma nízkými tendencemi. Platí pro ni tedy stejná opatření jako pro třídu 4.A. Velmi vysokou a vysokou potřebu úspěšného výkonu má 7 % žáků z každé skupiny (což jsou 2 žáci), průměrnou potřebu úspěšného výkonu má 18 % žáků (5 žáků), nízkou potřebu 32 % žáků (9) a velmi nízká potřeba úspěšného výkonu se ukázala u 36 % žáků (což je 10 žáků ze třídy). Pouze u jednoho žáka se objevila velmi vysoká obava z neúspěchu, u 8 žáků (29 %) se objevila vysoká obava z neúspěchu. Ve 14 % se ukázala průměrná obava z neúspěchu, 29 % žáků má nízkou

obavu z neúspěchu a 25 % žáků (7) má velmi nízkou obavu z neúspěšnosti. Potřebu úspěšného výkonu i potřebu vyhnoutí se neúspěchu učitel u své třídy hodnotí jako průměrné.



Graf č. 5: Potřeba úspěšného výkonu ve třídě 6.L

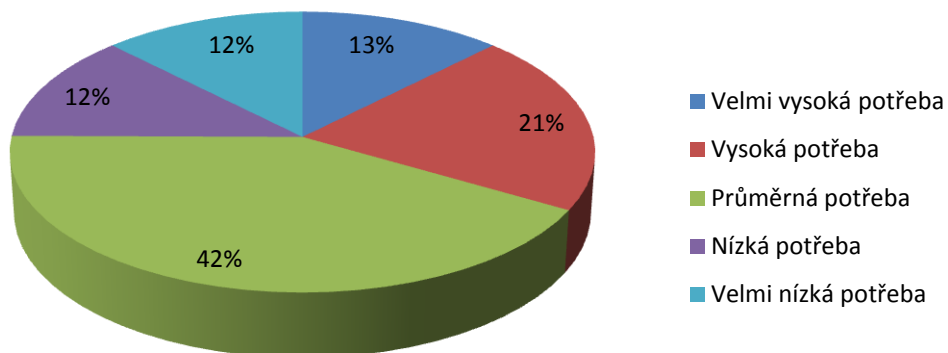


Graf č. 6: Potřeba vyhnoutí se neúspěchu ve třídě 6.L

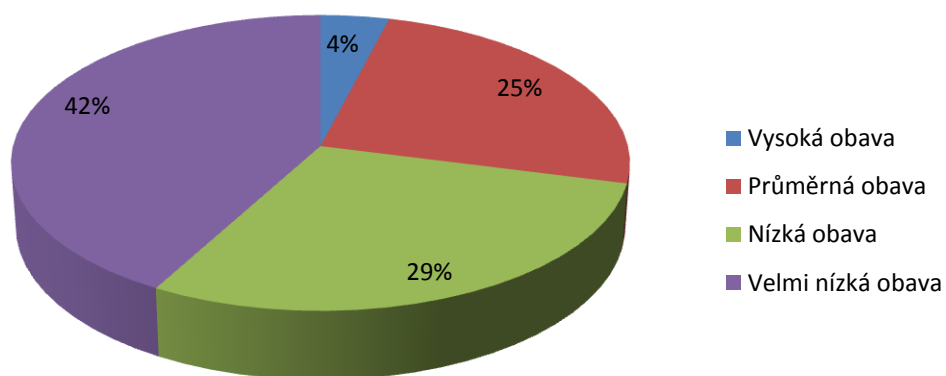
Výsledky jednotlivých žáků třídy 4.E

žák	PÚV		PVN		ŠVO	Učitel PÚV	Učitel PVN
	Hrubý skór	Standardní skór	Hrubý skór	Standardní skór			
1	25	3	13	1	12	3	3
2	26	3	20	3	6	3	3
3	20	2	16	1	4	3	2
4	28	4	19	2	9	5	4
5	20	2	20	3	0	2	4
6	26	3	18	2	8	3	3
7	27	4	18	2	9	3	3
8	27	4	20	3	7	3	3
9	26	3	21	3	5	4	5
10	25	3	11	1	14	4	3
11	26	3	22	3	4	4	3
12	24	3	14	1	10	4	4
13	15	1	11	1	4	2	2
14	14	1	16	1	7	4	4
15	27	4	19	2	8	5	3
16	25	3	18	2	7	5	3
17	24	3	8	1	16	4	2
18	24	3	17	2	7	4	2
19	20	2	14	1	6	3	2
20	18	1	27	4	-9	3	2
21	29	5	18	2	11	3	2
22	27	4	15	1	12	3	3
23	29	5	13	1	16	3	3
24	29	5	21	3	8	5	4
Průměr	23,8	3	17	1		3,5	3

Třída 4.E je ze všech zkoumaných tříd nejvíce výkonově orientovaná, třída dosahuje průměrné orientace na úspěšný výkon. Orientace na výkon je velmi vysoká u 3 žáků, stejně tak i nízké a velmi nízké orientace na úspěšný výkon dosáhli 3 žáci. Vysoká výkonová orientace se vyskytuje u 21 % žáků (což je 5 žáků), průměrná potřeba úspěšného výkonu je u 42 % žáků (10). Zároveň se ve třídě objevuje velmi nízká obava z neúspěchu. U žádného z žáků se velmi silná obava neobjevila, pouze u jednoho žáka se objevila velká obava z neúspěchu. Čtvrtina třídy (25 %) má průměrnou obavu z neúspěchu, 29 % má obavu nízkou a celých 42 % žáků má velmi nízkou obavu z neúspěchu. Učitelův odhad se značně liší právě v potřebě vyhnout se neúspěchu. U 38 % žáků učitel odhadoval alespoň o dva stupně vyšší tendenci k obavě z neúspěchu, než která vyšla ze sebehodnocení žáků.



Graf č. 7: Potřeba úspěšného výkonu ve třídě 4.E

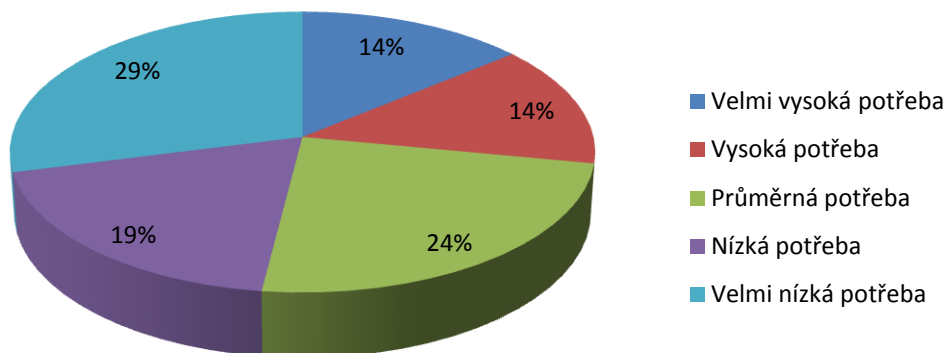


Graf č. 8: Potřeba vyhnoutí se neúspěchu ve třídě 4.E

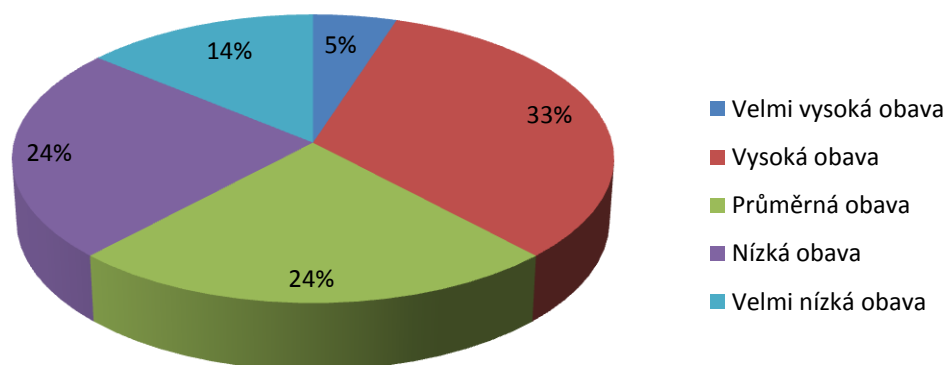
Výsledky jednotlivých žáků třídy 5.E

Žák	PÚV		PVN		ŠVO	Učitel PÚV	Učitel PVN
	Hrubý skór	Standardní skór	Hrubý skór	Standardní skór			
1	24	3	18	2	6	3	3
2	19	1	24	3	-5	4	5
3	24	3	22	3	2	4	5
4	25	3	10	1	15	4	3
5	20	2	16	1	4	2	2
6	28	4	15	1	13	4	4
7	25	3	23	3	2	4	3
8	27	4	27	4	0	4	3
9	27	4	28	4	-1	3	3
10	13	1	26	4	-13	2	3
11	24	3	25	4	-1	3	3
12	31	5	26	4	5	5	3
13	20	2	17	2	3	3	3
14	18	1	27	4	-9	3	3
15	17	1	31	5	-14	3	3
16	15	1	25	4	-10	3	3
17	30	5	17	2	13	5	5
18	23	2	23	3	0	3	3
19	21	2	19	2	2	3	3
20	30	5	19	2	11	5	4
21	14	1	21	3	-7	2	2
Průměr	22,6	2	21,9	3		3,4	3,3

V poslední zkoumané třídě se jako v jediné potřeba vyhnutí se neúspěchu ukázala jako průměrná. Velmi vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu se objevila jen u jednoho žáka, vysoká obava se ukázala u 7 žáků (tedy 33 %). Průměrnou potřebu vyhnutí se neúspěchu má 24 % třídy (5 žáků), nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu je zřejmá také u 24 % a velmi nízká obava z neúspěchu se vyskytla u 14 % třídy (což jsou 3 žáci). Orientace žáků na úspěšný výkon je v této třídě nízká. Velmi vysokou a vysokou potřebu úspěšného výkonu mají jen 3 žáci (14 % třídy). Průměrná potřeba úspěšného výkonu je zřejmá u 24 % žáků, 19 % žáků má nízkou orientaci na výkon a 29 % žáků má velmi nízkou orientaci na výkon. Učitel své žáky hodnotí v obou potřebách průměrně, jeho odhad se tedy výrazně neliší od sebehodnocení žáků.



Graf č. 9: Potřeba úspěšného výkonu ve třídě 5.E



Graf č. 10: Potřeba vyhnoutí se neúspěchu ve třídě 5.E

7.2 Analýza výsledků jednotlivců

Podíváme-li se na výsledky jednotlivých žáků, podle Hrabala, Pavelkové (2011, s. 11 – 13) je můžeme kategorizovat do 5 skupin na základě poměru potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu. Zaměříme se na procentuální zastoupení jednotlivých skupin žáků v třídách a jejich charakteristiku.

7.2.1 Žáci s vysokou potřebou úspěšného výkonu a nízkou potřebou vyhnoutí se neúspěchu

První skupinou jsou žáci s vysokou potřebou úspěšného výkonu a současně nízkou potřebou vyhnoutí se neúspěchu. Jsou to žáci, kteří nejsou brzděni obavou a adekvátně přistupují k úkolům. *„Žáci tohoto typu jsou zpravidla pro plnění školních úkolů motivováni, jsou pracovití, vytrvalí, zároveň nejsou brzděni či motivováni obavou ze selhání. Školní úkolová situace pro ně získává charakter výzvy.“* (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 11)

K úkolům přistupují bez úzkosti, jsou vytrvalí i přes překážky při řešení úkolů, mají tendenci úkoly dokončovat. Zároveň mají adekvátní aspirační úroveň, vybírají si úkoly střední obtížnosti, která je optimální z hlediska efektivity. Příliš snadné úkoly pro ně nejsou motivující, jejich splnění těmto žákům nepřináší pocit úspěchu. Protože usilují o úspěch a uznání, rádi se porovnávají a soutěží s rovnocennými partnery a zajímá je zpětná vazba; umí se totiž učit se svých chyb. Jsou to jedinci, kteří jsou motivováni i po neúspěchu, který připisují nedostatku úsilí, v případě obtížných úkolů připisují neúspěch právě obtížnosti úkolu. Žáci silně motivovaní výkonem mívají lepší prospěch než stejně inteligentní žáci se slabou motivací k výkonu. Je to jeden z faktorů školní úspěšnosti.

(Hrabal, Pavelková, 2011, s. 11)

Zastoupení žáků v jednotlivých třídách

Třída	Počet žáků	Počet žáků v procentech
2.A	0	0 %
4.A	1	%
6.L	2	7 %
4.E	6	25 %
5.E	3	14 %
Celkem	12	10 %

7.2.2 Žáci s nízkou potřebou úspěšného výkonu a vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu

Pro tyto žáky je charakteristické, že jsou motivováni nebo inhibováni strachem, ve škole pracují s úzkostí z možného neúspěchu. Mají tendenci vyhýbat se úkolovým situacím. Přestože se může jednat i o výborné žáky, každá situace, která by mohla odhalit úroveň jejich schopností, v nich vyvolává strach ze selhání. Na rozdíl od žáků s vysokou potřebou úspěšného výkonu nemívají rádi soutěže. Také se od předchozí skupiny liší aspirační úrovní, raději volí příliš snadné úkoly, aby se zvýšila pravděpodobnost úspěchu, nebo naopak volí úkoly velice obtížné, kde úspěch vlastně není neúspěchem a případný úspěch by byl velice ceněný.

(Hrabal, Pavelková, 2011, s. 12)

Hlavním motivačním zdrojem těchto žáků je strach, který prožívají při plnění úkolů. Tento strach ovšem narušuje jejich koncentraci, může narušovat paměťové procesy, ztěžovat rozhodování. Žáci mají tendence vyhnout se situacím, kde hrozí neúspěch, mohou opisovat nebo se jinak snažit podvádět, časté mohou být absence při písemných testech. Úspěch většinou připisují náhodě a neúspěch naopak připisují svým schopnostem. U těchto žáků platí, že pokud jsou ve svém výkonovém chování utlumeni strachem z neúspěchu, další neúspěch je utlumí ještě více.

(Hrabal, Pavelková, 2011, s. 12)

Zastoupení žáků v jednotlivých třídách

Třída	Počet žáků	Počet žáků v procentech
2.A	8	30 %
4.A	4	15 %
6.L	7	25 %
4.E	1	4 %
5.E	4	19 %
Celkem	24	19 %

7.2.3 Žáci s vysokou potřebou úspěšného výkonu a současně vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu

Prožitky těchto žáků jsou velice vnitřně rozporuplné, což je dáno právě tendencí pustit se s nasazením do úkolu a zároveň strachem, který při úkolových situacích prožívají. „Záleží pak na dalších osobnostních charakteristikách a úkolové situaci, zda v této situaci zůstávají a s velkým nasazením, ale i úzkostí, ji plní, či z výkonové situace unikají, ale s nepříjemným prožitkem, že úkol nesplnil.“ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 12) Jestliže se podaří snížit u žáků obavu z neúspěchu, velice jim to prospěje, neboť vysoká potřeba úspěšného výkonu je silný motivační zdroj.

(Hrabal, Pavelková, 2011, s. 12)

Zastoupení žáků v jednotlivých třídách

Třída	Počet žáků	Počet žáků v procentech
2.A	1	4 %
6.L	1	4 %
5.E	3	14 %
Celkem	5	4 %

7.2.4 Žáci s nízkou potřebou úspěšného výkonu a současně nízkou potřebou vyhnutí se neúspěchu

„U těchto žáků je podstatná absence školní výkonové motivace. Tito žáci nevidí smysl ve školním výkonu a pokud u nich neexistuje jiná motivace, například kognitivní nebo sociální, která je vázána na školní situaci, mohou být pro učitele jednak nepochopitelní a zároveň obtížně motivovatelní. U těchto žáků jde často o tak zvaný relativní neprospěch, pro který je typické nevyužívání schopnostních potencialit žáka“ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 13).

Pro rozvoj výkonové motivace těchto žáků není v podmínkách školy možnost, pro individuální práci se žáky je málo času. Pokud se jedná o žáka, který má v mimoškolním životě přinejmenším normální výkonovou tendenci, lze předpokládat, že individualizace úkolů a následná pozitivní reakce bude směřovat ke zlepšení. Naopak v případě žáka, který je obecně výkonově neorientovaný, se musí učitel pokusit přizpůsobit obtížností úkolů tak, aby žák mohl zažít úspěch. Doporučuje se klást důraz na plnění úkolů a hodnotit spíše individuálně.

(Hrabal, Pavelková, 2011, s. 13)

Zastoupení žáků v jednotlivých třídách

Třída	Počet žáků	Počet žáků v procentech
2.A	2	7 %
4.A	11	42 %
6.L	10	36 %
4.E	4	17 %
5.E	3	14 %
Celkem	30	24 %

7.2.5 Žáci nevyhranění

Žáci nevyhraněného typu mají tendence vyplývající z poměru obou výkonových potřeb. Výkonová motivace bývá zpravidla zdrojem školního výkonu, ne však tím nejpodstatnějším.

(Hrabal, Pavelková, 2011, s. 13)

Zastoupení žáků v jednotlivých třídách

Třída	Počet žáků	Počet žáků v procentech
2.A	14	52 %
4.A	9	35 %
6.L	4	14 %
4.E	8	33 %
5.E	5	24 %
Celkem	40	32 %

7.3 Analýza rozhovorů**7.3.1 Znamky a příprava**

Na základě informací získaných z rozhovorů se žáky vyplynulo, že známky jsou žáky vnímány jako důležité a podle nich se odvíjí i domácí příprava. V případě, že se žáci připravují na test nebo zkoušení, učí se hodinu až dvě. Respondenti č.3 a 4 odpověděli, že přípravě moc času nevěnují, oba se věnují sportu. Žák s číslem 4 přímo říká, že ho škola nebaví *„protože mi zabírá hodně času, kterej bych mohl věnovat sportu.“* Ani žák s číslem 4 se přípravě nijak intenzivně nevěnuje. *„Jelikož po škole nemam moc čas, mam tréninky, přijdu domů v 7, tak se najim, umeju, a tak třeba kolem tý desátý, jedenáctý začínám, a to už se k ničemu moc nedokopu.“* Na druhou stranu si protičečí, protože zároveň odpověděl, že mu vadí špatná známka, pokud přípravě věnoval čas.

Znamky jsou důležité pro všechny respondenty s výjimkou žáka s číslem 3, který odpověděl, že se spokojí s průměrem, ale *„takový ty čtyřky, pětky, to už mi jako jedno není“*. Dalším důvodem, proč jsou známky důležité, je zvyklost ze základní školy. Na otázku, zda jsou známky důležité, žák s číslem 4 odpověděl: *„No, celkem jo. Hlavně ze základy jsem byl zvyklej, že jsem dostával dobrý známky, takže se teď snažím vyhnout trojkám.“*

Pro žáka s číslem 5, který se ukázal ve třídě jako nejvíce výkonově orientovaný, jsou známky také důležité. *„Protože ty známky vlastně vyjadřujou jakoby můj výkon ve škola a vlastně hodnotí ho a hlavně záleží, jestli na konci projdu nebo ne.“* Důležitost známky také souvisí s oblíbeností předmětu, říká k tomu, že špatná známka mu kazí průměr ale *„záleží, v jakém je to předmětu, jestli ten, který mě baví jako třeba dějepis a*

právě tyhleto obory, tak jsem naštvanej, že jsem to neudělal líp, ale v některých předmětech si zase říkám, že by to možná ani líp nešlo.“

Odpovědi dívek se od chlapců lišily. Pro obě jsou známky hodně důležité, značně odlišná je i příprava. Dívka s číslem 1 sice říká, že známky pro ni nejsou úplně důležité, ale zároveň jí dělá starosti, že z hlediska prospěchu patří k těm horším. Na otázku co jí ve škole dělá starosti, odpověděla, že *„asi ta obava, že ostatní jsou lepší, že já jsem taková ta z těch horších“*. Přípravě věnuje hodně úsilí, a přesto se setkává s neúspěchem. *„Musím nad tím hodně sedět a i tak to občas nevyjde.“* Má problémy především s fyzikou, příčinu vidí se svých schopnostech. *„Problém je asi ve mně, že to nezvládám, že nemám mozek, abych to sama pobrala jako třeba ostatní.“*

Zatímco u první dívky se určité problémy s prospěchem objevily, respondentka s číslem 2 má především jedničky a dvojky. Odpověděla, že ve škole jí dělají starosti právě známky, protože *„to mám prostě v sobě.“* Říká, že známky jsou pro ni důležité hodně, přestože si to nechce připouštět, a to hlavně kvůli rodičům. *„Nechci je zklamat. Jinak mi na tom ani nezáleží, oni sami mi říkají, že to nemám tak řešit, ale stejně to řeším, chci, aby na mě byli pyšní a tak.“* Také říká, že se přípravě moc nevěnuje, ale dále to v rozhovoru popírá, protože když dostane špatnou známku, tak jí to štve *„protože tomu věnuju čas a stejně to je pak marný.“*

7.3.2 Postoj rodičů k úspěchu a neúspěchu

Zajímavý je také rozdílný přístup rodičů k úspěchům či neúspěchům žáků. Respondenti číslo 3, 4 a 5 odpověděli, že rodiče na neúspěch nereagují nijak výrazně negativně. Žák s číslem 5 říká, že *„nemam z toho žádný tresty nebo něco takovýho, ale snaží se mě jakoby podpořit, ale je to stejně vždycky jenom na mě, abych se začal víc snažit nebo abych si to nějak uvědomil“*. Respondent s číslem 4 je na tom podobně: *„Řeknou mi, abych si to opravil, zlepšil, ale protože špatnou známku moc často nedostávám, tak rodiče nějak moc netlačej“*. Student s číslem 3 také říká, že rodiče reagují podobně, ale na druhou stranu přiznává, že otec je v tomto ohledu trochu přísnější.

Jiná situace je u dívek respondentek s číslem 1 a 2. V rodině studentky číslo 1 převládá zaměření na neúspěchy a přecházení úspěchů. Rodiče jsou orientováni především na výsledek, své dceři nejsou přímo oporou. Na otázku jak rodiče reagují, když se jí něco povede, odpověděla: *„Míň než když se mi něco nepovede, spíš se vyjadřujou k tomu*

nepovedenému než k tomu povedenému. Většinou reagují, že tak to je jediné dobře, jen tak dál. Když dostanu pětku, tak je to hodně jiný a oni budou zlejší.“ U této dívky tedy lze předpokládat, že rodinné prostředí je faktorem, který má výrazný vliv na dívčím strach ze školy.

U respondentky číslo 2 je zřejmé, že rodiče vnímají její obrovskou snahu a úsilí, které škole věnuje a snaží se jí být i oporou. Sama se kvůli neúspěchu stresuje a říká, že rodiče ji spíše uklidňují a říkají, ať neúspěch tak neřeší. Na otázku jak rodiče reagují na její úspěchy, odpověděla, že mají radost a hlavně: „*chválí mě*“, což se u ostatních studentů neobjevilo.

7.3.3 Flow motivace a aktivita v hodinách

Pokud žáci mají na výběr z jednodušších úloh, u kterých je řešení zřejmé, a z úloh složitějších, které vyžadují více přemýšlení, všichni odpověděli, že si raději vybírají ty jednodušší. Respondentka s číslem 2 k tomu říká: „*No určitě ty jednodušší. Nějak tomu nechci věnovat ten čas těm složitějším a stejně myslím, že bych na ně ani nepřišla.*“ Přiznala tedy jistou obavu ze složitějších úkolů. Neúčastní se ani olympiád. „*Nevěřím si v tom úplně, že bych to nějak zvládla. Já si myslím, že jsou tady i lepší lidi, kteří by se to třeba naučili líp.*“ Z jejich odpovědí lze usuzovat na snížené sebehodnocení, nevěří si, že by mohla něco zvládnout dobře a také nechce porovnávat své znalosti s ostatními.

Přestože si žák číslo 5 raději vybírá jednodušší úkoly, objevuje se u něj i flow motivace. „*Jako ty složitější spíš v nějakých těch zájmových předmětech, který mě hodně zajímají, tak si rád s nějakýma otázkami vyhraju.*“ Naznačuje tedy, že pokud se o něco skutečně zajímá, dokáže se do problému ponořit. Stejně tak reagoval i student číslo 3. „*Když řeším nějakou problematiku, která mě zajímá, tak se do toho jakoby rád ponořím, ale jinak v podstatě nejradši to přejdu, když mě to nezajímá.*“ V tomto případě žák konkrétně hovoří o ponoření se do úkolu, který ho zajímá a baví. Ovšem žádný z žáků nepopisuje stav, kdy by se mu stalo, že se dokáže ponořit i do problému, který ho na úplném začátku neoslovil, žáci jsou tedy orientováni jen na to, co je zajímavé.

Fakt, že studenti příliš nepoznali radost z úkolu a učení samotného se odráží i v jejich aktivitě během hodin. Přiznávají, že se příliš aktivně nezapojují a nehlásí se během výuky. Aktivně se zapojují pouze tehdy, pokud je téma baví. Žák s číslem 3 říká, že se také spíše nehlásí. „*Protože třeba si tou odpovědí nejsem tak jistej, ne přímo bojím se, ale*

nebylo by mi příjemný, kdybych to řekl špatně.“ Podobně je na tom i žák číslo 5, který se také často nehlásí a nezapojuje. *„Hlavně ne tak často vím správnou odpověď, často jsem si tím taky nejistej. Když si nejsem jistej, tak se raději držím stranou.“*

7.3.4 Sociální klima ve třídě

Tato pasivita během hodin je do určité míry dána celkovou atmosférou ve třídě. Všichni respondenti se shodli v tom, že ve třídě je pravidlem, že pokud někdo odpoví během hodiny špatně, ostatní se mu smějí. Zároveň přiznávají i oni sami, že to také dělají, přestože jim samotným to není úplně příjemné. Například student s číslem 3 popisuje reakci spolužáků následovně: *„Většinou jako takový to, že se mi zasmějou, ale jakoby vim, že to není myšlený zle, já bych se třeba taky zasmál.“* Respondentka číslo 23 také říká: *„Tady je docela známý, že se smějeme tak navzájem, není to nic příjemného, ale přiznávám sama, že když někdo řekne něco špatně, tak se tomu taky směju, no takže je to vzájemný, ale není to moc příjemný.“* Ze strany učitelů žádné výrazně negativní reakce nevnímají.

Sociální klima třídy tedy není úplně optimální, jednak kvůli vzájemnému posmívání se a také proto, že je třída rozdělena na skupinky. O kolektivu ovšem nemluví nijak negativně, zmiňují pouze rozdělení tříd na skupiny, které ovšem mezi sebou nijak výrazně nebojují. Pouze studentka s číslem 2 zmínila situaci, kdy třída prošla konfliktní situací. *„To bylo ohledně maturáku třeba. Když jsme se hádali, kde to bude, tak to jsme šli hodně proti sobě. A už se to tady projevilo i tak, že potom ani omluvy neproběhly.“*

Poměrně negativní sociální klima se ukazuje i v případě, kdy žáci o hodině něčemu neporozumí. Učitele se zeptá jen málokdo a jedině až potom, co ani ostatní nevědí. Studentka číslo 2 k tomu říká, že v první fázi se zeptá lidí kolem sebe, a když už pak teda neví ani oni, tak až pak učitele. Žák s číslem 5 k tomu dodává: *„Učitele jak kdy, spíš se radši zeptám těch spolužáků, protože tím třeba zase nemusím zastavovat toho učitele ve výkladu, takže je to kolikrát i rychlejší a jednodušší se zeptat někoho, kdo tomu rozumí.“* U respondentky číslo 1 je se projevuje i strach zeptat se před ostatními spolužáky. *„Nějak na to nemám odvalu před ostatními se zeptat o hodině, protože nevím, jak oni to chápou, abych nebyla já za tu blbou nebo jestli oni taky nechápou a taky to nechtějí říct nebo tak.“*

7.3.5 Strach ze školy

Poslední kategorií, která se v rozhovorech ukázala, je strach ze školy. Žák číslo 4 se nebojí školy jako takové, ale obává se spíše své budoucnosti. *„Třeba mam strach jak s vysokou nebo co dál, jak to bude s prací, někdy mam strach, že nedam maturitu, ale jako že bych měl přímo strach ze školy, to ne.“* Žák s číslem 5 také říká, že nemá strach ze školy, ale má strach z určitých předmětů a situací. Nejhuře se cítí před testy a během přípravy. Popisuje strach, úzkost, celkově nepříjemné pocity. *„Hlavně před testama mam strach. Pak když už je ten test, tak to takovej problém není, tam už se soustředím na tu práci, ale před testem a během tý přípravy je to nejhorší.“* Podobně je na tom i studentka číslo 2, která se školy bojí, i když to na sobě nechce nechat znát. Stejně jako žák s číslem 5 i ona se necítí dobře před testy a zkoušením. *„Třeba dřív jsem měla i žaludeční potíže kvůli tomu, většinou třeba před testem mi není moc do řeči, když musím něco psát nebo jsem zkoušená, tak je to takový stresující.“* Silný strach ze školy prožívá i respondentka s číslem 1, která vnímá svoji přípravu jako velice intenzivní a přesto se setkává s neúspěchy. Strach prožívá velmi intenzivně. *„Tak třeba teď ta fyzika, dokonce se mi o tom i zdá, bojím se. Nevím, co pro to mam víc udělat, aby to vyšlo a v podstatě furt na to budu myslet a furt se tím budu stresovat, až se jednou zblázním.“*

U studentek číslo 1 a 2 je možné usuzovat na generalizovanou úzkostnou poruchu, která se projevuje právě všeobecnou úzkostí, která se objevuje při každodenních záležitostech, a je také doprovázena tělesnými příznaky (Praško, 2006, s. 19). Právě škola je jednou z oblastí, která je často zdrojem obav a zároveň je oblastí, kterou můžeme z rozhovorů posoudit. U obou dívek je možné pozorovat porovnávání se s ostatními, nedostatek sebedůvěry a nedostatek uznání a ocenění. Tyto faktory mohou působit jako spouštěče úzkosti (Praško, 2006, s. 11 – 33).

U studentky s číslem 1 se navíc ukazuje tendence odkládat povinnosti a věci, které jí nejsou příjemné. Pokud v hodině něco nepochopí, většinou se chodí ptát spolužáků, kteří tomu rozumí. Jenomže k tomu říká, že *„ono je toho strašně moc, tak teď jsem třeba zašla za někým, ale protože je toho strašně moc, tak nejde furt za někým chodit, takže se to právě takhle hromadí, až nestíham, a pak jsem v tom stresu, a pak to pokazím.“* Vyhýbavé chování tedy vede k ještě většímu stresu a hromadění problémů, o kterém sama ví.

7.4 Analýza pozorování

Téměř během všech hodin bylo možné pozorovat nízkou aktivitu ze strany žáků. V hodinách, kde probíhala výuka, převažovala pasivita studentů. Učitelé se žáky snažili do výuky zapojovat střídáním aktivit, otázkami. Žáci odpovídali na otázky, pokud je učitel sám vyvolal, jen výjimečně se stalo, že se sám žák přihlásil, pokud znal správnou odpověď. Bez problémů pracovali s pomůckami, pokud pracovali samostatně, například během hodin angličtiny, všichni se práci věnovali. Během vyučování byl většinou klid, žáci se jen občas bavili mezi sebou, případně se radili ve dvojicích během úkolů.

Pokud dostali žáci prostor pro dotazy, bylo výjimkou, že se některý žák přihlásil. Někdy trvalo i delší dobu, než se žák přihlásil, že něčemu nerozumí. Na správné odpovědi spolužáků ostatní nijak výrazně nereagovali. V případě, že někdo během hodiny odpověděl nesprávně, někteří se ušklíbli, občas se posmívali, což potvrzuje to, co odpovídali respondenti. Ze strany učitelů žádná negativní reakce na nesprávnou odpověď nebyla zaznamenána.

Učitelé také tuto třídu hodnotí jako velice pasivní. Žáci nemají problémy s prospěchem, s výjimkou matematiky. Přestože se učitelé snaží žáky aktivně zapojovat, žáci zůstávají pasivní, bez zájmu. Učitelé by uvítali, kdyby se ho výuky zapojovali více aktivně.

7.4.1 Flow motivace v hodině základů společenských věd

Respondenti odpovídali, že pokud je téma zajímavé, hlásí se a jsou aktivní. Což se ukázalo o hodině základů společenských věd. Zatímco hodiny zeměpisu, angličtiny nebo chemie probíhaly stejně, žáci se zapojovali do výuky, pouze pokud byli tázáni nebo jinak zapojeni do výuky učitelem, během hodiny základů společenských věd byla situace jiná. Tématem hodiny byl multikulturalismus a rasismus. Žáci od začátku hodiny spolupracovali s učitelem, všichni se zapojili do připravené aktivity, sdělovali své názory, postřehy, zapojovali se do diskuze. V této hodině učitel téměř žáky vyvolávat nemusel, odpovídali sami. Na žácích byl vidět skutečný zájem o problematiku, celou hodinu se věnovali výuce, psali si poznámky, nevěnovali se ničemu dalšímu. Téma zůstalo otevřené ještě o přestávce po hodině, kdy si ještě sdělovali své dojmy. Od jedné studentky zaznělo, že tohle téma se ještě ve třídě bude asi dlouho probírat.

Je tedy zřejmé, že se žáci do výuky nechají vtáhnout, pokud je téma opravdu baví a zajímá. Při této hodině bylo možné vidět náznak flow motivace, kdy někteří žáci byli skutečně do problému ponořeni tak, že nevnímali čas, nezajímalo je, kdy bude zvonit, přestože to byla jejich poslední hodina. Snažili se přijít s nápady a skutečně chtěli své názory sdělit ostatním. Takové nasazení se ovšem ukázalo jen během této jediné hodiny.

7.4.2 Výkonově zaměřené hodiny

Během vyučovacích hodin zaměřených na výkon, kdy se buď zkoušelo u tabule nebo psal písemný test, byla situace podobná. Před hodinami na některých byla zřejmá nervozita a napětí, o přestávce se ještě učili ve skupinkách.

7.4.2.1 Písemné testy

Někteří studenti se při testech opravdu věnovali své práci, u některých bylo naopak zřejmé, že jim na výsledku až tak nezáleží. Pracovali velmi pomalu, s nezájmem, sledovali, co dělá učitel a ostatní žáci, pokud to bylo možné, snažili se něco opsat. Doplnující otázky ohledně testu kladli pouze o hodině biologie, kde se učitel snažil atmosféru během testu hodně odlehčit, což bylo pozorovatelné i na žácích. Během testu z chemie se nikdo ze žáků učitele neptal, věnovali se jen zadaným úkolům.

Při psaní testů jsem se jako pozorující zaměřila na respondenta s číslem 5, u kterého se ukázala v dotazníkovém šetření vysoká potřeba úspěšného výkonu a zároveň vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu. V porovnání s ostatními tento žák pracoval opravdu více pozorně, věnoval se jen zadaným úkolům, plně využil všechny čas, který byl vyměřen na rozdíl od ostatních, kdy někteří už ke konci testu nepracovali. Před hodinou si sám opakoval učivo, s nikým se moc nebavil. Až po testu porovnával své odpovědi se spolužákem, který seděl s ním v lavici.

7.4.2.2 Zkoušení

Jiné bylo i ústní zkoušení při cvičení z fyziky. Většina zkoušených žáků se sami hlásili, buď proto, že potřebovali opravit známku, nebo proto, že nepsali předchozí test. Učitel tedy nikoho náhodně nevybral. Protože žáci o zkoušení věděli, byli na něj i připraveni, proto nebyl problém s hodnocením. Pokud se během počítání příkladu na tabuli objevil problém, učitel se snažil žákům pomoci. Třída na úspěch nereagovala žádným

způsobem, pokud však žák odpověděl špatně, třída zareagovala. Během zkoušení byl ve třídě klid, nikdo hodinu nenarušoval. Během počítání na tabuli, kdy si i ostatní měli se zkoušeným počítat, se nikdo na nic nezeptal. Na většině zkoušených byly zřejmé známky nervozity, drželi si odstup od učitele, hráli si s rukama nebo tužkou, přešlapovali na místě.

První respondentka přímo toto zkoušení zmiňovala, měla z něj skutečně velký strach, neboť si opravdu potřebovala zlepšit průměr. Proto jsem se na ní více zaměřila. Svoje obavy dokázala dobře skrýt, u tabule působila klidně a vyrovnaně. Napětí bylo pozorovatelné jen ve výrazu obličeje, ve slabé gestikulaci, když k ní učitel přistoupil k tabuli, bylo zřejmé, že se snaží si více držet odstup. Po zkoušení byla znát velká úleva, studentka se celkově uvolnila, byla klidná, usmívala se. Na její úspěch bohužel učitel reagoval slovy, že je vidět, že se umí naučit a je škoda, že se takhle nenaučila i na testy a nechala si dát tolik špatných známek. V tomto případě učitel nezohlednil a hlavně neocení její nadprůměrnou snahu, čas a úsilí, které musela přípravě věnovat, protože je pro ni fyzika těžký předmět.

7.4.3 Shrnutí

Pozorování žáků během výuky potvrdilo předpoklad vycházející z dat získaných z dotazníku. Žáci jsou během hodin spíše pasivní, na snahu učitele zapojit je do výuky reagují jen málo. Pokud je téma zajímavá a baví, dokážou se do problému ponořit a projevit zájem, jsou aktivní. Při výkonových situacích jsou mezi nimi značné rozdíly v úsilí, které práci věnují. Výrazné obavy a úzkost během výkonu se neukázaly.

8 DISKUSE

Tato diplomová práce se věnuje výkonové motivaci a emocím při výkonových situacích u žáků středních škol. Prvním cílem bylo zjištění výkonové orientace tříd pomocí dotazníkového šetření na gymnáziu a srovnání výsledků žáků s tím, jak žáky hodnotí učitelé.

Přestože se jedná o gymnázium, žádná z tříd nevyšla vysoce výkonově orientována. Průměrná potřeba úspěšného výkonu se ukázala pouze v jedné třídě, ostatní třídy mají potřebu úspěšného výkonu nízkou. Odhad potřeby úspěšného výkonu žáků učiteli se většinou pohyboval kolem průměrných hodnot, pouze u jediné třídy učitel vnímal vysokou potřebu úspěšného výkonu. Odhad učitelů tedy neodpovídá výsledkům šetření u žáků, učitelé vnímají své žáky více výkonově orientované, než ve skutečnosti jsou.

U potřeby vyhnutí se neúspěchu se odhad učitelů také pohyboval kolem průměrných hodnot. U třídy, která vyšla nejvíce úzkostná, své žáky učitel dobře odhadl, jeho průměrný odhad byl 3,9 skutečně takový, jak žáci vyšli podle dotazníků. Z hlediska potřeby vyhnutí se neúspěchu jsou třídy ve většině případů podprůměrné, jedna třída je průměrná a jedna třída vyšla jako velmi úzkostná.

Třída 2.A, která byla vyhodnocena jako úzkostná, byla na základě tohoto zjištění vybrána pro podrobnou analýzu. Cílem této analýzy bylo potvrzení předpokladu, že v této třídě bude převládat pasivita během výuky, žáci budou odmítat úkoly soutěžního charakteru a jen málo žáků bude ochotno spolupracovat s učitelem při hodinách.

Tento předpoklad byl potvrzen pozorováním průběhu vyučování a zároveň i rozhovory se žáky. Žáci, u kterých se ukázala vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu a jeden žák, u kterého se zároveň ukázala i vysoká potřeba úspěšného výkonu, popsali atmosféru vyučování shodně s tím, jak výuka probíhala při pozorování.

Žáci byli skutečně během vyučovacích hodin pasivní, sami se hlásili jen málokdy, reagovali až ve chvíli, kdy je učitel sám oslovil. Při hodinách nekladli žádné doplňující otázky, neptali se učitele na více informací, neprojevili o výuku zájem, s výjimkou jednoho předmětu. Upřednostňovali práci ve dvojicích nebo ve skupinách před individuální prací. Ani během výkonových situací nebylo možné pozorovat zaujetí, někteří žáci byli nepozorní, věnovali se dění okolo, nechali se od práce velmi snadno vyrušit.

V rozhovorech žáci potvrdili, že jim záleží na známkách. Uváděné důvody byly následující: nechtějí si kazit průměr, nechtějí zklamat rodiče, nechtějí propadnout, nechtějí být horší než ostatní, jsou na dobré známky zvyklí ze základní školy nebo protože známky

jsou hodnocením jejich výkonu ve škole. Nikdo z nich ovšem neuvedl zájem o studium jako takové, poznávání nových věcí, získávání nových informací. Pouze jeden ze žáků alespoň rozlišuje předměty, které ho více zajímají a baví ho a v nichž mu více záleží na dobrém prospěchu než v ostatních předmětech. V souvislosti s tím žáci přiznali i to, že pokud mají možnost, vybírají si raději snadnější úkoly než úkoly složitější, které vyžadují více přemýšlení. Složitější úkoly odmítají z důvodu, že si dostatečně nedůvěřují, a nebo z prostého důvodu, že se nimi nechtějí ztrácet čas, který mohou věnovat svým zájmům.

V této třídě je tedy problém s tím, že žáci nemají skutečný zájem o studium. Učení je z jejich strany vnímáno jako povinnost, potřebují se vyhnout neúspěchu v podobě špatných známek. Problematikou se zabývají povrchně a bez zájmu, pro učitele je velmi těžké je zaujmout, docílit toho, aby byli o hodině aktivní. Chybí zde ponoření se do úkolu, flow motivace, která je v této třídě opravdu výjimkou.

Ani sociální klima v této třídě není příliš pozitivní. Někteří respondenti přiznali, že mají strach se o hodině zeptat učitele na učivo, kterému nerozumí, aby se neshodili před ostatními. Všichni se shodli na tom, že pokud něčemu nerozumí, raději se zeptají spolužáků než učitelů. Přestože je to nepříjemné, přiznali, že pokud někdo špatně odpoví na učitelův dotaz, mají jako třída ve zvyku se smát, což se ukázalo i během pozorování. Nejsou si vzájemně oporou, ani při úspěchu nikterak mezi sebou nesdílejí radost z toho, že se druhému něco povedlo. Celková atmosféra třídy je tedy poměrně napjatá a nepříjemná, žáci se obávají svých špatných odpovědí a reakce ze strany spolužáků. I proto jsou o hodinách pasivní a nechtějí se zapojovat do činností.

Příčinu celkově nízké úrovně výkonové orientace na škole, ve které výzkum probíhal, by bylo možné na základě pozorování hledat v přílišné zaměřenosti školy na samotný výkon. Gymnázia jsou obecně vnímána jako vysoce výkonově zaměřené školy, což se také ukázalo i v tom, co očekávají učitelé od svých žáků. Přestože výkonová motivace u žáků byla podprůměrná, učitelé své žáky na základě zkušeností hodnotili alespoň jako průměrné, případně nadprůměrné. Na základě pozorování je možné konstatovat, že výuka je velmi intenzivní, zaměřená na výkon, chybí zde dostatek prostoru pro žákovu osobnost, což vyplývá z charakteristiky školy.

Z dat získaných v dotazníkovém šetření je zřejmé, že jen velice málo žáků má vysokou potřebu úspěšného výkonu, což právě na gymnáziu může být problém. Proto by si škola měla stanovit za cíl s výkonovou motivací žáků více pracovat. Problém začíná už v sociálním klimatu třídy. I během výuky by se učitelé měli více zaměřit na vytváření

pozitivního klimatu ve třídě. Během pozorování studenti vůbec nepracovali na žádném společném projektu, pracovali převážně individuálně, občas ve dvojicích, či menších skupinách. Jistě by stálo za zvážení studenty více zapojit do společné práce, aby měli možnost více poznávat své schopnosti i schopnosti spolužáků, naučili se spolupracovat a především, respektovat se navzájem.

Ke zlepšení klimatu ve třídě by jistě přispělo, kdyby se žáci naučili pracovat s chybou. Pokud žák o hodině odpoví špatně, je to ze strany spolužáků vnímáno negativně, chybná odpověď slouží jako spouštěč nepříjemné atmosféry. Pokud by učitel žáky měl možnost více vést k tomu, aby chybu nebrali negativně, ale naopak se z omylu jednoho žáka poučili i ostatní, značně by to přispělo k většímu vzájemnému respektování a efektivitě výuky.

Vysoká obava z neúspěchu, která se právě ve zkoumané třídě ukázala, je další příčinou, která žákům brání v dosažení vyšší výkonové orientace a znemožňuje jim i hlubší ponoření se do úkolu. Přestože tato úzkost má podle výpovědí žáků více příčin, pozitivní atmosféra během výuky by alespoň částečně mohla tento problém řešit. Pokud by žáci neměli obavu vyjádřit svůj názor před ostatními, nebáli se, že se shodí svojí odpovědí, mohli by mít daleko větší prožitek ze získaných informací, radost ze získání nových znalostí a zkušeností a dalo by se i očekávat, že by se u nich v závěru více mohla vyskytnout i flow motivace. Dalo by se předpokládat, že by se žáci zapojovali více do výuky a byli aktivnější.

Závěrem tedy lze navrhnout možná řešení vzniklé situace na této škole, a to, že by se měla zaměřit pozornost na atmosféru ve třídách a tedy i v celé škole, snažit se žáky zbavit obav a úzkosti, které se u nich vyskytují. Učitelé by měli více vnímat výkonovou orientaci žáků a pracovat s ní během hodin, pečlivě volit úkoly a snažit se žáky motivovat, aby získali o probíranou problematiku hlubší zájem, a tak se sami začali aktivně podílet na výuce a byli aktivní. Naučit se efektivně pracovat s flow motivací žáků by zcela jistě přineslo dobré výsledky z hlediska celkové výkonové motivace žáků. Žáci by si také měli být vědomi, že známky nejsou jediným hodnocením jejich výkonu a orientace v určité problematice.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala emocemi a výkonovou motivací žáků na střední škole. Teoretická část práce byla zaměřena na objasnění pojmů emoce, motivace, motivace žáků k učení, výkonová motivace. V kapitole Přehledové studie byly krátce zmíněny zajímavé výzkumy, které byly zaměřeny na toto téma.

Výzkum probíhal na gymnáziu a byly stanoveny dva výzkumné cíle. Prvním cílem bylo zjistit pomocí dotazníku MV-6-Ž výkonovou orientaci žáků ve třídách tohoto gymnázia a zároveň porovnat rozdíly mezi sebehodnocením žáků a hodnocením žáků učiteli. Všechny třídy s výjimkou jediné, která vyšla jako průměrná, se ukázaly jako velmi nízce výkonově orientované, což u gymnázia nebylo předpokladem. Ukázalo se, že učitelé své žáky vnímají a hodnotí odlišně, předpokládali, že výkonová motivace jejich žáků je alespoň průměrná.

Dalším cílem bylo na základě dat získaných z dotazníků provést podrobnou analýzu výkonové motivace žáků jedné vybrané třídy pomocí pozorování během vyučování a rozhovorů s vybranými žáky. Tato třída vyšla jako velmi nízce výkonově orientovaná a zároveň se ukázala vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu. Podle rozhovorů a pozorování vyšlo najevo, že příčiny je možné hledat v sociálním klimatu třídy, v tom, jakou důležitost žáci přisuzují známám, velký vliv má do jisté míry i fakt, že žáci se neučí pro radost z nových poznatků, nedokážou se do učení ponořit, do hodin se zapojují jen málo.

Výzkumných cílů se podařilo dosáhnout, ale zároveň by bylo možné výzkum rozšířit a zejména v druhém cíli provést důkladnější analýzu a získat tak více informací. Zajímavé výsledky by mohla přinést hlubší analýza perspektivy žáků. Zjištění, čeho žáci chtějí dosáhnout a jakým směrem se chtějí v budoucnosti ubírat, by také mohlo pomoci odhalit příčiny nízké výkonové orientace.

Dalším výzkumným cílem, který už by ovšem byl pro další výzkum, by také bylo možné rozšířit porovnáním s jinými školami, které nejsou tak orientovány na výkon jako jsou gymnázia. Pozorování a rozhovory by v tomto případě mohly přinést nová zjištění. Samostatným cílem by také mohla být hlubší výzkumná sonda mezi učiteli zaměřená na to, jak vnímají výkonovou motivaci u svých žáků a především jak s ní dokážou pracovat.

RESUMÉ

This dissertation was focused on the achievement motivation and emotions of the pupils on the secondary schools. The aim of the theoretical background was the explanation of the basic terms like emotions, motivation, pupils' studying motivation and the achievement motivation. The final chapter of the theoretical background summarized the interesting surveys dealing with the same topic.

The research was realized on the grammar school and the needed data were obtained from the MV-6-Ž questionnaire of school achievement motivation. I have established two objectives for my research. The first objective was to map the achievement motivation within the classes of the grammar school and compare the differences between pupils' self-evaluation and the teachers' evaluation of the pupils at the same time. With the exception of one class with the average achievement motivation, in all classes was proved the low performance orientation, which was an unexpected result in the grammar school. It was also established that the teachers' evaluation considerably differs from the pupils' self-evaluation. The teachers expected at least the average achievement motivation within their pupils.

The second research objective was the detailed analysis of the achievement motivation of selected pupils in one class with the low performance orientation and the high need to avoid the failure. According to the observations of the pupils during the lessons and the interviews with the selected pupils, it is possible to determine the causes of the results in the social climate of the class, in the perceived importance of grade evaluation, also in the lack of flow motivation and the low level of activity during the lessons.

Although I think that the research objectives were reached, it would be possible to expand the research and the more detailed analysis of the second research objective would offer more information. The interesting results might be brought from the detailed analysis of the pupils' future perspective. The discovery of the pupils' future plans might also help to uncover another causes of the low achievement motivation.

During this thesis, there appeared another interesting issues related to the achievement motivation, which would also be attractive to explore. The interesting research aim would be the comparison of the grammar school with the other types of secondary schools which are not so performance oriented. In this case the observations and interviews might offer the new discoveries and possible suggestions for the improvement

of the achievement motivation in schools. Another separate topic could be the realization of the research among the teachers focused on how they perceive pupils' achievement motivation and mainly how they can deal with it.

SEZNAM LITERATURY

AKIN, Umran. 2x2 Achievement goal orientation and self-handicapping. In: *Československá Psychologie*, 58,5, p. 431 – 441, Academic Search Complete, EBSCOhost. [cit. 3.4.2015].

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, ABUHAMDEH, Sami a NAKAMURA, Jeanne. Flow. In: *Handbook of competence and motivation*. Editor Andrew J Elliot, Carol S Dweck. New York: Guilford Press, 2005. 704 p. ISBN 1-59385-123-5. [online]. [cit. 10.3.2015].

Dostupné z:

[<https://books.google.cz/books?id=B14TMHRtYBcC&printsec=frontcover&dq=Handbook+of+competence+and+motivation&hl=en&sa=X&ei=IrElVeSILISd7ganr4DoCw&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Handbook%20of%20competence%20and%20motivation&f=false>].

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1.

HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 264 s. Psychologická literatura.

HELUS, Zdeněk. *Psychologie ve vzdělávání učitelů a v jejich profesní činnosti: monografie*. 1. vyd. Editor Jana Miňhová. V Plzni: Západočeská univerzita, 2009. 194 s. ISBN 978-80-7043-802-2.

HRABAL, Vladimír, MAN, František a PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 233 s. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8 (brož.).

HRABAL, Vladimír, PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-34-7.

KMÍNKOVÁ, Eliška, PAVELKOVÁ, Isabella. Vnímání osobní zdatnosti žáků v úkolové situaci. In: *Psychologické dny 2012. Prostor v nás a mezi námi – respekt, vzájemnost, sdílení. Sborník z konference XXX. Psychologické dny 12. – 14. září 2012, Olomouc*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3492-6. [online]. [cit. 10.3.2015]. Dostupné z: [<http://cmps.ecn.cz/pd/Psychologicke-dny-2012.pdf>].

MADSEN, K. *Moderní teorie motivace*. 1. vyd. Praha: Academie, 1979. 468 s.

MACHAČ, Miloš, MACHAČOVÁ Helena a HOSKOVEC, Jiří. *Emoce a výkonnost*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 285 s. Učebnice pro vysoké školy.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. 1. vyd. Praha: Academia, 2000. 335 s. ISBN 80-200-0763-6.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.

PAVELKOVÁ, Isabella, ŠKALOUDOVÁ, Alena. Školní výkonové potřeby. In: *Psychologické dny 4. – 6.září 2008: "Já & my a oni"*. Brno: Fakulta sportovních studií MU ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností, 2009. [online]. [cit. 20.4.2015]. Dostupné z: [<http://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/pavelkova-skaloudova.pdf>].

PAVELKOVÁ, Isabella, HRABAL, Katerina a HRABAL, Vladimír. Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika*. 2013. ISSN 2336-2189. [online]. [cit.15.3.2015]. Dostupné z: [http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_09_Mezin%C3%A1rodn%C3%AD_97_107.pdf].

PAVLAS, Ivan. Výkonová motivace v adolescenci. *Paidagogos*. 1.3.2008, #3, ISSN 1213-3809. [online]. [cit. 10.3.2015]. Dostupné z: [<http://www.paidagogos.net/>].

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. vyd. 1. Praha: Academia, 2004. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.

PRAŠKO, Ján, VYSKOČILOVÁ, Jana a PRAŠKOVÁ, Jana. *Úzkost a obavy: jak je překonat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 226 s. ISBN 80-7367-079-8 (brož.).

SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 208 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 227 s. ISBN 80-7178-553-9.

ŠIMEK, Jiří. *Lidské pudy a emoce: jak jim porozumět a jak s nimi žít*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995. 215 s. Edice P. ISBN 80-7106-121-2.

ŠVANCARA, Josef. *Psychologie emocí a motivace*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 158 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

WEIBELL, C. J.. *Principles of learning: 7 principles to guide personalized, student-centered learning in the technology-enhanced, blended learning environment* [online]. July 4, 2011 [cit. 3.3.2015]. Dostupné z: [<https://principlesoflearning.wordpress.com>].

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A PŘÍLOH

Obrázek č.1: Chování ve výkonové situaci

Obrázek č. 2: Čtyři druhy motivačně relevantních očekávání v průběhu činnosti

Graf č. 1: Potřeba úspěšného výkonu ve třídě 2.A

Graf č. 2: Potřeba vyhnoutí se neúspěchu ve třídě 2.A

Graf č. 3: Potřeba úspěšného výkonu ve třídě 4.A

Graf č. 4: Potřeba vyhnoutí se neúspěchu ve třídě 4.A

Graf č. 5: Potřeba úspěšného výkonu ve třídě 6.L

Graf č. 6: Potřeba vyhnoutí se neúspěchu ve třídě 6.L

Graf č. 7: Potřeba úspěšného výkonu ve třídě 4.E

Graf č. 8: Potřeba vyhnoutí se neúspěchu ve třídě 4.E

Graf č. 9: Potřeba úspěšného výkonu ve třídě 5.E

Graf č. 10: Potřeba vyhnoutí se neúspěchu ve třídě 5.E

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky

Příloha č. 2: Záznamový arch pro učitele

Příloha č. 3: Rozhovor se žákem č. 1

Příloha č. 4: Rozhovor se žákem č. 2

Příloha č. 5: Rozhovor se žákem č. 3

Příloha č. 6: Rozhovor se žákem č. 4

Příloha č. 7: Rozhovor se žákem č. 5

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky

Datum _____ Jméno _____ Třída _____

Milí studenti/studentky, následující dotazník Vám nabízí 14 různých možných postojů k učení a ke klasifikaci. Vaším úkolem je označit tu možnost, která se na Vás hodí nejvíce. Pracujte prosím pokud možno rychle, nejde o jednotlivé předměty, jak se v nich cítíte, nýbrž o Váš celkový, převažující pocit.

1. A bych byl vynikajícím žákem, o to stojím:

- a) Moc
- b) Dost
- c) Středně
- d) Moc ne
- e) Vůbec ne

2. Dobré známky pro mě mají:

- a) Velmi vysokou hodnotu
- b) Vysokou hodnotu
- c) Někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
- d) Nemají vysokou hodnotu
- e) Mají velmi malou hodnotu

3. Při učení se mi daří soustředit:

- a) Téměř vždy
- b) Často
- c) Někdy
- d) Většinou ne
- e) Téměř nikdy

4. Při učení jsem:

- a) Hodně pečlivý
- b) Dost pečlivý
- c) Středně pečlivý
- d) Málo pečlivý
- e) Vůbec nejsem pečlivý

5. Ve škole se hlásím:

- a) Vždycky, když je to možné
- b) Často
- c) Někdy
- d) Málokdy
- e) Téměř nikdy

6. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známovaný:

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

7. Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen:

- a) Téměř vždycky
- b) Většinou
- c) Někdy
- d) Málokdy
- e) Téměř nikdy

8. Když mám být zkoušený, mám strach:

- a) Téměř vždycky
- b) Dost často
- c) Někdy
- d) Málokdy
- e) Téměř nikdy

9. Mám-li být upřímný, tedy se školy:

- a) Hodně bojím
- b) Dost bojím
- c) Trochu bojím
- d) Moc nebojím
- e) Vůbec nebojím

10. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- a) Mám téměř vždycky chuť nejt do školy
- b) Mám často chuť nejt do školy
- c) Mám někdy chuť nejt do školy
- d) Moc mi to nevadí
- e) Vůbec mi to nevadí

11. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- a) Mám vždycky pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- b) Mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- c) Mám někdy takový pocit
- d) Nemívám většinou takový pocit
- e) Nemívám takový pocit téměř nikdy

12. Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase dopadne:

- a) Téměř vždycky
- b) Často
- c) Někdy
- d) Málokdy
- e) Téměř nikdy

13. Špatných známek se obávám:

- a) Hodně
- b) Dost
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Málo
- e) Vůbec

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

- a) Téměř vždycky
- b) Často
- c) Někdy
- d) Málokdy
- e) Téměř nikdy

(Hrabal, 2010, s. 191 – 193)

Příloha č. 2: Záznamový arch pro učitele

Ohodnoťte každého žáka pomocí škály 1 – 5 v oblasti výkonové motivace a na škále 5 – 1 v oblasti obavy z neúspěchu:

Žák je:

- 5 vysoce výkonově motivovaný
- 4 výkonově motivovaný
- 3 průměrně výkonově motivovaný
- 2 nízce výkonově motivovaný
- 1 výkonově nemotivovaný

Žák má:

- 5 velikou obavu z neúspěchu
- 4 obavu z neúspěchu
- 3 průměrnou obavu z neúspěchu
- 2 malou obavu z neúspěchu
- 1 žádnou obavu z neúspěchu

Posouzení jednotlivých žáků podle nabízených škál:

Jméno žáka	A – výkonová motivace	B – obava z neúspěchu

(Hrabal, 2010, s. 194)

Příloha č. 3: Rozhovor se žákem č. 1**Co tě ve škole baví?**

Ve škole Tak asi... To ZSV, co jsme měli teďka, mě baví nejvíc, proto jsem si ho dala taky na seminář.

Co tě naopak nebaví?

Fyzika. Protože mi hodně nejde a mám s ní problém. Problém je asi ve mně, že to nezvládám, že nemám mozek, abych to sama pobrala jako třeba ostatní.

Co ti ve škole dělá starosti?

Asi ta obava, že ostatní jsou lepší, že já jsem taková ta z těch horších.

Jakou oblast máš teď na mysli?

Prospěch. Měla jsem několik trojek, ale zvládám to strašně obtížně, jako že se fakt musím hodně snažit a hodně za to musím bojovat, kdežto ostatní to zvládají snadněji.

Jak vypadá tvoje příprava do školy?

Musím nad tím hodně sedět a i tak to občas nevyjde.

Jak často se ti stane, že dostaneš špatnou známku, přestože ses na test nebo zkoušení připravovala?

Dost často, protože... právě zítra mám být akorát zkoušená, abych nepropadla. To se mi nikdy nestalo, vůbec nevím, jak se to mohlo stát, ale asi se to nějak nahromadilo, musím to nějak zachránit.

Jsou pro tebe známky důležité?

No úplně asi ne, ale jedno mi nejsou.

Co ti nejvíce vadí na tom, když dostaneš špatnou známku?

Asi jako pro mě, ne jako pro rodiče, že to je špatně, ale že nechci vyletět.

Jak rodiče reagují, když se ti ve škole něco nepovede?

No tak jako rádi nejsou, ale že by mi to nějak úplně vyčítali, to zase ne.

Snaží se ti být podporou, třeba pro zítřejší zkoušení?

To zrovna ne, je to jakoby moje věc, ať si to udělám, jak chci, hlavně ať to mám dobrý. Záleží jim hlavně na tom výsledku.

Jak reagují, když se ti naopak něco povede?

Míň než když se mi něco nepovede, spíš se vyjadřují k tomu nepovedenému než k tomu povedenému. Většinou reagují, že tak je to jediné dobře, jen tak dál. Když dostanu pětku, tak je to hodně jiný a oni budou zlejší.

Takhle už to bylo i na základní škole?

Jo, vlastně jo...

Bojíš se školy?

Bojím hodně... Tak třeba teď ta fyzika, dokonce se mi o tom i zdá, bojím se. Nevím, co pro to mám víc udělat, aby to vyšlo a v podstatě furt na to budu myslet a furt se tím budu stresovat, až se jednou zblázním. Včera jsem byla na doučování u kamarádky tady ze třídy, která to chápe. Jako já se snažím pro to, ale nějak mi to nevychází.

Jak často se ti stane, že z testu dostaneš lepší známku, než jsi čekala?

No... spíš ne. Spíš očekávám, že dostanu lepší a dostanu horší, ačkoliv jsem si to asi nikdy tak neřekla. Buď počítám s průměrem, jako s trojkou a nebo si říkám, že to nebude zase tak hrozný a přitom ono to tak dopadne.

Pokud máš na výběr, máš raději jednoduché úkoly, kde je jasné řešení, nebo máš raději složitější, nad kterými musíš více přemýšlet?

Jednodušší. Takový který jsou na první pohled zřejmé.

Hlásíš se často o hodinách?

Když mi to baví, tak jo. Ale když mě to nebaví, tak ne.

Pokud na něco o hodině odpovíš špatně, jak se cítíš?

Jo já to беру dobře, když se mi začnou všichni smát, tak je mi to nějak jedno, ale tak úplně nejlíp asi ne.

Je to častá reakce, že se začnou ostatní smát?

Jo, ale já si to neberu nějak špatně, že by se mi smáli jako osobně, ale ...

Jak vnímáš reakci učitelů na špatnou odpověď?

U učitelů žádný problém ani není.

Pokud během hodiny něco nepochopíš, něčemu nerozumíš, jak se zachováš?

Ono je toho strašně moc, tak teď jsem třeba zašla za někým, ale protože je toho strašně moc, tak nejde furt za někým chodit, takže se to právě takhle hromadí, až nestíham a pak jsem v tom stresu a pak to pokazím.

A jdeš se zeptat spíš vyučujícího nebo spolužáků?

Spolužáků. Nějak na to nemám odvalu před ostatníma se zeptat o hodině, protože nevím, jak oni to chápou, abych nebyla já za tu blbou nebo jestli to oni taky nechápou a taky to nechtějí říct nebo tak.

A když pak oslovíš spolužáky, jestli oni to chápou, stane se, že to nepochopilo víc lidí?

To jo. Ale v tu chvíli všichni dělají, že to chápou, třeba při tý matici, to si radši říkám, že budu radši mlčet.

Jaké máte vztahy ve třídě?

Já si myslím, že jako třída jsme se sešli dobře, že třeba oproti tomu co slyším z jiných škol, že se třeba nebaví úplně všichni, my se třeba bavíme fakt všichni. A hlavně jsou všichni ochotní ve třídě jako třeba v půjčování sešitů nebo výpisků a takhle, že si to různě všichni půjčíme a tak. Takže to je fajn.

Příloha č. 4: Rozhovor se žákem č. 2**Co tě ve škole baví?**

Nejvíc asi kamarádi. A z předmětů biologie.

A co tě nebaví?

Nebaví mě nudné hodiny, čeština, hlavně kvůli učitelům, ne vždycky se mi daří odpovídat správně, a prostě to není ono.

Co ti ve škole dělá starosti?

Známky, bojím se, abych to zvládla. Problémy s prospěchem teda nemám, většinou mám jedničky a dvojky, ale mám to prostě v sobě.

Jsou pro tebe známky důležité?

Ano, hodně, i když si to nechci připouštět. Ani ne tak kvůli mně, ale kvůli rodičům, nechci je zklamat. Jinak mi na tom ani nezáleží, oni sami mi říkají, že to nemám tak řešit, ale stejně to řeším, chci, aby na mě byli pyšní a tak.

Jak se připravuješ do školy?

Já se moc nepřipravuju, spíš podle toho jestli píšem test nebo jsem zkoušená nebo tak, ale jinak ani ne.

Jak dlouho se připravuješ na testy?

Asi to je spíš podle toho jak kterej, ale třeba zítra píšeme bižuli, tak to se učím druhý den no, ale tak víceméně tak dvě hodky, pak už mě to nebaví.

Jak často se ti stane, že dostaneš špatnou známku, přestože si se na test nebo zkoušení připravovala?

Noo, většinou u matiky se to stává, takže to je tak jednou za tejdén, možná to ne, to přeháním, prostě to je podle toho, kdy píšeme ten test. Většinou ta matika nebo fyzika jsou předměty, který se nemůžu naučit a musím je chápat.

Jaký z toho máš pak pocit?

Štve mi to, protože tomu věnuju čas a stejně to je pak marný.

Jak na neúspěch reagují rodiče?

Víceméně mně uklidňují, já se kvůli tomu docela stresuju, takže mi říkají, že si to opravím, ať to prostě neřeším.

Jak reagují na úspěch?

Jo, tak to mají radost, chválí mě.

Bojíš se školy?

Asi jo... Asi dost i když to na sobě nedávám třeba nějak znát, ale bojím.

Jak se strach projevuje?

Třeba dřív jsem měla i žaludeční potíže kvůli tomu, většinou třeba před testem mi není moc do řeči, když musím něco psát nebo jsem zkoušená, tak je to takový stresující.

Řešíš raději jednoduché úkoly, které mají jasnou odpověď, nebo máš raději složitější úkoly, nad kterými musíš více přemýšlet?

No určitě ty jednodušší. Nějak tomu nechci věnovat ten čas těm složitějším a stejně myslím, že bych na ně ani nepřišla.

Rozumím tomu dobře, že se jich tedy obáváš?

Ano.

Hlásíš se do olympiád nebo do nějakých soutěží?

Ne, to vůbec. Nevěřím si v tom úplně, že bych to nějak zvládla. Já si myslím, že jsou tady i lepší lidi, kteří by se to třeba naučili líp. Takže tak.

Jak často se o hodinách hlásíš?

Noo, to asi moc často nebude. Jak kdy a jak při čem. To je těžký odpovědět jak často, ale podle hodin, když mě ta hodina baví, tak se snažím i zapojovat, takže když se bavíme na nějaký téma, jako třeba teď v ZSV tak to bylo v pohodě a to mě i bavilo.

Když o hodině na něco odpovíš špatně, jak se cítíš?

Špatně, a nechci odpovídat už na nic jinýho. Tohle třeba zažívám hodně u češtiny, a proto mi nebaví a tak nějak to není nejlepší.

Jak na to reagují spolužáci?

Tak tady je tak docela známý, že se smějeme tak navzájem, není to nic příjemnýho, ale přiznávám sama, že když někdo řekne něco špatně, tak se tomu taky směju, no takže to je vzájemný, ale není to moc příjemný.

Pokud během hodiny něčemu nerozumíš, jak se zachováš?

Noo, určitě se zeptám na to.

Koho?

Když, tak asi v první fázi lidí kolem mě, a když už pak teda neví oni tak až pak učitele.

Jaký máte ve třídě vztahy?

Noo, myslela jsem si, očekávala jsem od toho víc, byli jsme v prváku... Jakože hráli jsme si na kolektiv, ale teď už jsme hodně už na skupinky, docela mi to mrzí no. Ale jako kolektiv je dobej, ale ty skupinky jsou špatný no.

Jdou nějak proti sobě ty skupinky?

Ještě se to nějak neprojevilo, ale přijde to, si myslím.

Je mezi skupinami nějaká rivalita?

To už se projevilo jednou. To bylo ohledně maturáku třeba. Když jsme se hádali, kde to bude, tak to jsme šli hodně proti sobě. A už se to tady projevilo i tak, že potom ani omluvy neproběhly, že už se ty lidi ani nemusí mít rádi furt, takže asi tak.

Příloha č. 5: Rozhovor se žákem č. 3**Co tě ve škole baví?**

No přestávky. A třeba jít domů. No tak mě třeba baví biologie , ale jenom část, třeba až se dostaneme k těm lepším zvířatům, tak mě to bude bavit. Pak mě baví tělák, když zrovna neděláme hrazdu a kruhy, a jinak nevim takhle.

Co tě naopak nebaví?

Hodně mě nebaví dějepis. No... a matika a fyzika takový ty věci mě štvou. Chodíme k tabuli počítat příklady, takže na to musí člověk být tak nějak připravenej a není to tak úplně volná hodina, musím dávat pozor.

Vadí ti, když jsi vyvolán k tabuli?

No docela jo, my jako jdeme po pořadě, takže se na to můžu připravit, ale neznám ten příklad,

Co ti ve škole dělá starosti?

Zkoušení a nečekaný testy. A nevim.

Jsou pro tebe důležité známky?

No... mě stačí prostě takový ty průměrný známky, jako takový ty čtyřky, pětky, to už mi jako jedno není, ale když je to do té trojky, tak je to v pohodě.

Co ti nejvíc vadí na tom, když dostaneš špatnou známku? V čem?

No asi ta známka. Že to pak budu muset opravovat. Ani jako rodiče s tím nemají problém, protože ví, že si to nějak opravím, třeba nevim no. Ale nebo třeba když dostanu pětku kvůli tomu, že tam byla prostě jakoby jiná látka, než tam měla bejt nebo trošku jinak mělo vypadat ten test. Nebo když jsem se na to třeba učil a mám špatnou známku.

Jak často se ti to stane, že přestože ses učil, dostaneš špatnou známku?

Tak já se většinou připravuju tak průměrně, takže nečekám nic extra, a když se připravím, tak dostanu nejhůř tu trojku a třeba je to o bod, jako dneska mi to o bod uteklo v testu a třeba jsem se to učil no. A trošku mě to štvalo jako.

Jak vypadá tvoje příprava do školy?

No, jelikož po škole nemam moc čas, mam tréninky, přijdu domů v 7, tak se najim, umeju, a tak třeba kolem té desátý, jedenáctý začínám, a to už se k ničemu moc nedokopu, třeba si to jednou maximálně dvakrát přečtu, takže se jakoby učim hlavně ve škole. Líp se mi to učí s lidma, když to jakoby s někým povídám.

Jak reagují rodiče na neúspěch?

Nijak výrazně. Řeknou třeba, ať si to zlepším, nebo to prostě příště napíšu dobře a že se to prostě stane, takhle to berou. Hlavně máma, táta je teda takovej víc, víc mu to vadí, ale taky nic extra.

A jak reagují na úspěch?

Nic extra. Že by mi třeba jako koupili čokoládu, to ne, jsou spokojený, prostě to je všechno by se dalo říct.

Dokáží ocenit nějaký větší úspěch?

To jsem nikdy nezažil moc.

Bojíš se školy?

No jako strach z ní nemam.

Jak často se ti stane, že z testu dostaneš lepší známku, než jsi čekal?

Stane se to občas no, spíš když je to takový tipování, něco třeba vím, třeba většinu, no a si řeknu, že to bude dvojka, trojka, zbytek vím třeba na půlku

Jaký je to pocit, když dostaneš test s lepší známkou než jsi čekal?

Tak dobrej no.

Pokud máš řešit úkol, máš raději jednoduchý úkol s jasným řešením, nebo si vybíráš úkoly složitější, nad kterými musíš více přemýšlet?

Když řeším nějakou problematiku, která mě zajímá, tak se do toho jakoby rád ponořím, ale jinak v podstatě nejradši to přeždu, když mě to nezajímá.

Jak často se hlásíš v hodinách? Proč?

Spíš ne. No nevim, tak protože třeba si tou odpovědí nejsem tak jistej, ne přímo bojím se, ale nebylo by mi příjemný, kdybych to řekl špatně.

Když v hodině na něco špatně odpovíš, co cítíš?

Noo... Prostě to přeždu, tak stane se, jako chvíli mi to je trošku blbý, hlavně když se jedná o něco všeobecně známého, že jo. A jinak se to přejde prostě.

Jak na to reagují spolužáci?

Jak který a jak při čem. Většinou jako, takový to, že se mi zasmějou, ale jakoby vim, že to není myšlený zle, já bych se třeba taky zasmál.

Vnímáš ze strany učitelů nějakou podobnou reakci?

To si myslím, že jakoby když někdo něco řekne špatně, tak učitel ho opraví, ale jako...hmm... v podstatě opraví, hlavně na nikoho neútočí, že to je špatně a takhle.

Když během hodiny něčemu nerozumíš, jak se zachováš?

Zeptám se spolusedícího. A nebo někoho přede mnou.

A učitele?

To spíš hodně výjimečně.

Proč?

Protože je to snazší si to sehnat od těch kamarádů, když zrovna ví.

Jak vnímáš vztahy ve třídě?

Spíš rozkouskovaný, jako žádná extra nesnášenlivost tady není. Jakoby všichni se baví se všema, ale každý má skupinku, kde je nejradši.

Je mezi skupinami nějaká rivalita?

Ne.

Příloha č. 6: Rozhovor se žákem č. 4**Co tě ve škole baví?**

Noo... Mě škola moc nebaví, ale co mi baví, když jsme brali nějaký zajímavý téma, nebo něco co mě zajímá.

Proč tě nebaví škola?

Protože mi zabírá hodně času, kterej bych mohl věnovat sportu.

Co ti ve škole dělá starosti?

No asi abych odmaturoval. Jiný starosti asi nemam.

Jsou pro tebe důležité známky?

No, celkem jo. Hlavně ze základky jsem byl zvyklej, že jsem dostával dobrý známky, takže teď se snažím vyhnout trojkám. Snažím se udržovat si jedničky a dvojky, abych neměl trojku, je to zbytečný.

Co ti vadí nejvíce na tom, když dostaneš špatnou známku?

To že jsem si pokazil průměr. No asi jenom to, že by byl horší. Kolikrát si třeba říkam, že jsem se mohl líp naučit, ale jsem dost omezený časem, takže tak.

Snažíš se to pak opravit?

Tak když mi to právě vychází horší, tak jo. Jinak to nechávam bejt.

Jak se připravuješ do školy?

Přečtu si poznámky, a to je tak všechno.

Jak dlouho ti to zabere?

Podle obtížnosti, když je to náročný jako třeba teď ta biologie, tak třeba dvě hodiny a jinak tak hodinu.

Jak často se ti stane, že dostaneš špatnou známku, i když ses připravoval?

To se mi nestává.

Jak na tvoje školní neúspěchy reagují rodiče?

Noo... řeknou mi, abych si to opravil, zlepšil, ale protože špatnou známku moc často nedostávam, tak rodiče nějak moc netlačej.

Jak reagují na tvoje úspěchy?

Jsou spokojený tím, že prospívám dobře, tak se se mnou nemusí nějak zaobírat, jako s bráchou .

Bojíš se školy?

Nebojím. Nebo takhle, třeba mam strach jak s vysokou nebo co dál, jak to bude s prací, někdy mam strach, že třeba nedam maturitu, ale jako že bych měl přímo strach ze školy, to ne.

Stává se ti, že dostaneš z testu lepší známku, než jsi čekal?

To se mi stává. Většinou si radši přiznam tu horší a pak jsem překvapenej, že mam lepší, než abych čekal, že budu mít jedničku a dostanu čtyřku. Takže to se mi stává dost často.

Jaký je to pocit dostat lepší známku?

Jsem rád, že jsem dostal lepší.

Když máš řešit nějaký úkol, máš raději jednoduché úkoly s jasným řešením, nebo raději řešíš složitější, nad kterými musíš více přemýšlet? Proč?

No, určitě ty jednodušší. Protože to je jednodušší.

Jak často se v hodinách hlásíš?

To záleží podle tématu, podle toho co k tomu vím, ale řekl bych, že nadprůměrně v naší třídě.

Když na něco o hodině odpovíš špatně, jak se cítíš?

No, nějak mi to nevadí, aspoň zjistím chybu.

Jak reagují spolužáci?

No tak smějeme se tomu vždycky.

Směješ se i ty ostatním, když něco řeknou špatně?

My se smějeme všichni všem navzájem.

Když během hodiny něčemu nerozumíš, jak se zachováš?

Bud' se zeptam Honzy, kterej sedí vedle mě, jestli on o tom ví něco víc, nebo se zeptam bud' přímo učitele nebo pak o přestávce spolužáků.

Jaké máte ve třídě vztahy?

Já bych řekl, že máme dobré vztahy.

Jak ses dneska během zkoušení cítil u tabule?

Tak nevadilo mi to. Nebo takhle, nechtěl jsem být zkoušený, protože jsem chtěl mít a nechtěl jsem se učit nic jinýho kromě biologie. Popravdě jsem se to moc neučil, takže jsem se snažil logicky něco vymyslet, abych vůbec něco řekl.

Příloha č. 7: Rozhovor se žákem č. 5**Co tě ve škole baví?**

Baví mě předměty, při kterých se třeba různě diskutuje nebo vůbec, při kterých se jakoby víc provádí slovně nebo rozhovorem než třeba nějaký dlouhý psaní, jako třeba zeměpis nebo dějepis, biologie...

Co tě naopak nebaví? A proč?

Matematika. Je tam hrozně psaní a taky mi přijde, že už se to jako někdy moc vzdaluje od toho, od té reality. V některých případech mi přijde, že tam řešíme věci, který jakoby nemají nic společného s tím, co bysme mohli někdy v budoucnu použít.

Kam chceš jít studovat po gymnáziu?

No, právě jsem se chtěl, nebo spíš jsem jakoby řešil, čemu bych se chtěl vyhnout. Chtěl bych se vyhnout té matematice, ale problém je, že dneska jsou ty předměty s tou matematikou a technický obory hodně žádaný, takže jsem jakoby hrozně na rozpacích. Ale na druhou stranu obory, který by mě bavily, nějaký humanitní, o ty je dneska řekl bych velký zájem a není to moc perspektivní.

Jsou pro tebe důležité známky?

Jsou. Protože ty známky vlastně vyjadřují jakoby můj výkon ve škole a vlastně hodnotí ho a hlavně záleží, jestli na konci projdu nebo ne.

Jaké známky nejčastěji dostáváš?

Jedničky určitě ne, ale z dost předmětů jsem měl dvojky, pár trojek a vlastně akorát z ??? jsem měl čtyřku.

Co ti nejvíce vadí na tom, když dostaneš špatnou známku?

Jako samozřejmě mi vadí ta samotná známka, protože se mi mění průměr, ale jakoby záleží, v jakém je to předmětu, jestli ten, který mě baví jako třeba dějepis a právě tyhleto obory, tak jsem naštvanej, že jsem to neudělal líp, ale v některých předmětech si zase říkam, že by to možná ani líp nešlo.

Jak reagují na špatnou známku rodiče?

No tak pozitivně ne. Tak jako nemam z toho žádný tresty nebo něco takovýho, ale snaží se mě jakoby podpořit, ale je to stejně vždycky jenom na mě, abych se začal víc snažit nebo abych si to nějak uvědomil. Ty rodiče to nijak moc neovlivní.

Jak reagují na úspěch?

Šťastně reagují. Prostě jsou rádi, dostanu nějakou pochvalu, ale není to jakoby že bych za nějakou dobrou známku že bych jako něco dostal nebo tak.

Jak se připravuješ do školy?

Tak u těch předmětů, u kterých jsou písemné poznámky nebo z kterých máme učebnici, ve kterých jsou texty, tak to si čtu, předčítám si to několikrát, části který mi nejdou víckrát. Třeba mi pomáhá, když si to čtu nahlas. Ale když si čtu něco přepsaného na počítači, tak mi není tak příjemný jako číst si svoje poznámky udělaný.

Jak dlouho ti zabere příprava?

Tak to je zase hodně rozdílný, jestli máme něco psát nebo ne. Když máme nějakou... když nemáme na ten den nebo prostě jakoby nemáme do budoucna nic naplánovaný, žádný testy a tak, tak moc jako ne. Ale když máme nějaký test psát, a obzvlášť když mi jde o nějakou známku třeba, tak třeba hodinu, dvě hodiny.

Jak často se ti stane, že dostaneš špatnou známku, přestože ses na test připravoval?

To je tak půl na půl je to. Že někdy se na to opravdu hodně připravuju a ta známka tomu jakoby neodpovídá, ale zase i někdy dostanu lepší známku a nepřipravuju dostatečně. Ale neřekl bych, že jednoho je víc než druhého, tak je to půl na půl.

Bojíš se školy?

No, školy jako takový ne. Ale některých předmětů asi jo. A některých situací třeba.

Jakých?

No, jak už jsem říkal, v té matice, tak tam já vim, že mam problém tomu porozumět a jde mi o ty známky. Takže před testama, hlavně před testama mam strach. Pak když už je ten test, tak to takovej problém není, tam už se soustředím na tu práci, ale před testem a během té přípravy je to nejhorší.

Jak se cítíš během přípravy a před testem?

Taková jako úzkost. Takovej nepříjemnej... nepříjemný pocity.

Máš raději řešení jednoduchých úkolů s jasným řešením, nebo máš raději složitější úkoly, nad kterými musíš víc přemýšlet?

Radši ty jednodušší. Jako ty složitější spíš v nějakých těch zájmových předmětech, který mě hodně zajímají, tak si rád s nějakýma těma otázkami vyhraju, ale většinou si spíš vybírám ty jednodušší.

Jak často se v hodinách hlásíš, zapojuješ se? Proč?

Nějak jako moc výrazně ne, jako že bych se nějak jako extra projevoval. Hlavně ne tak často vím správnou odpověď, často jsem si tím taky nejistej. Když si nejsem jistej, tak se raději držím stranou.

Pokud o hodině na něco špatně odpovíš, jak se cítíš?

Když mi ten učitel jakoby slušně řekne, co je špatně, nebo mi vysvětlí, proč jsem odpověděl špatně, tak prostě jakoby se necítím nějak nepříjemně. Ale když má některý učitel jakoby tendenci jakoby dát opravdu najevo, jak špatně jsem třeba odpověděl a jak je to prostě úplně hrozný, tak je to nepříjemný.

Mívají učitelé takovou tendenci?

Většina ne, ale našli by se tam občas takový, který mají občas tendenci zdůraznit, že ten žák dopověděl špatně a že nějak fakt hodně špatně to jak odpověděl.

Jak reagují spolužáci?

Většinou nějak výrazně ne. Jako občas někdo něco řekne, ale jakoby neřekne, že ty seš úplně blbej, nic takového, ale jakoby spíš výjimečně dá někdo najevo, jako jak jsi mohl tak špatně odpovědět nebo tak.

Když o hodině něčemu nerozumíš, jak se zachováš?

Zeptám se spolužáku, kteří tomu rozumí. Učitele jak kdy, spíš se radši zeptám těch spolužáků, protože tím třeba zase nemusím zastavovat toho učitele ve výkladu, takže je to kolikrát i rychlejší a jednodušší se zeptat někoho, kdo tomu rozumí.

Jaké máte vztahy ve třídě?

Já nevím, jak bych to popsal, máme dobrý vztahy, neřekl bych, že jsme jakoby všichni souznění, ale dobrý vztahy máme. Není tam nikdo, koho bych prostě jakoby neměl rád nebo vyloženě nesnášel, takže dobrý.