

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA PSYCHOLOGIE**

Projevy emocí ve výkonových situacích u žáků základní školy

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Bc. Michaela Kollárová**

Učitelství českého jazyka a psychologie pro střední školy (2013 – 2015)

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

Plzeň

© 2015

## ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací s názvem Projevy emocí ve výkonových situacích u žáků základní školy vypracovala samostatně s použitím úplného výčtu citací informačních pramenů uvedených v seznamu, který je součástí této práce.

V Plzni dne:

Bc. Michaela Kollárová

## PODĚKOVÁNÍ

Za neocenitelnou pomoc, cenné rady, informace a připomínky při vypracování této práce děkuji vedoucí práce Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D., dále děkuji vyučujícím základní školy v Rakovníku, kteří obětovali svůj čas a ochotně mi vyplnili všechny požadované dotazníky. Jmenovitě děkuji pak panu řediteli základní školy v Rakovníku, Mgr. Zdeňku Brabcovi, a jeho zástupci, Mgr. Jiřímu Kotlíkovi, za ochotu, pomoc a spolupráci při vyplňování dotazníků a umožnění zadání dotazníků na uvedené škole.

## **Anotace**

Diplomová práce je zaměřena na problematiku školství, emocí, výkonnosti a především motivaci žáků ve vyučování. Teoretická část se zabývá konkrétními informacemi o emocích, jejich vzniku a vývoji, dále pak vztahem lidské osobnosti a emocí. Seznamuje čtenáře s emocionalitou a emoční inteligencí. Následující kapitoly se zabývají vlivem emocí na učení, motivací, rozebírány jsou i metody odměn i trestů a jejich pozitivních a negativních dopadů na žáky. Značná část práce je věnována výkonovým potřebám žáků, které jsou pak přesněji dokázány pomocí dotazníků v praktické části této práce. Teoretická část vychází především z odborné literatury a dalších pramenů uvedených na konci diplomové práce.

Praktická část je orientována na dokázání výkonových potřeb v praxi na základní škole. V praktické části byl použit Hrabalův motivační dotazník, rozdaný ve čtyřech třídách základní školy, tj. pro sto jednoho žáka. Dalším dotazníkem byla sedmistupňová škála podle Vorwerga, kterou vyplnili třídní učitelé jen u vybraných konkrétních žáků. Důležité zde bylo srovnání výkonu a motivace žáka z jeho vlastního pohledu a pohledu vyučujícího. Záměrně jsme v dotaznících pro učitele nevybírali pouze žáky s velmi nízkou potřebou úspěšného výkonu a vysokou obavou z neúspěchu, ale i několik těch, kterým výsledky vyšly opačně. Snažili jsme se o co největší objektivitu, aby vyučující nepoznali, na jaké žáky se ptáme a proč.

## **Annotation**

The following dissertation is focused on the issue of school system, emotions, the productivity and primarily motivation of students during lessons. The theoretical part deals with specific information describing emotions, their origin and development. Further, it examines the relationship of human personality towards emotions. The work familiarizes its readers with emotionality and emotional intelligence. The following chapters discuss the impact of emotion on learning, motivation and methods of both reward and punishment are analyzed with the connection to their positive or negative effects on pupils. The significant part of the work is devoted to output needs of students and this is further specified by the use of questionnaires in the practical part. The theoretical part is based mainly on reference books and other sources quoted at the very end of the dissertation. The practical part is focused on the demonstration of output needs in practice on primary school. In this practical part, 'Hrabal's motivation questionnaire' was used, distributed among one hundred and one students of primary school. Another type of questionnaire used was 'Vorweg's seven-stage scale', fulfilled by class teachers in the selected number of pupils.

Important fact was the comparison of productivity and motivation of the student from his own point of view and from his teacher's point of view. Intentionally, in questionnaires for teachers, students with their extremely low need for a good result and high concern of failure were not chosen, but there were quite a few of those whose results were inversed. Our aim was to be as objective as possible for teachers not to recognize what students were discussed and why.

### **Klíčová slova**

Škola, emoce, výkonnost, motivace, výkonové potřeby, potřeba úspěšného výkonu, potřeba vyhnoutí se neúspěchu, projevy emocí

### **Key words**

The school , emotion , performance , motivation , performance needs , the need to achieve success , the need to avoid failure , expressions of emotion

## **Obsah**

### **Teoretická část**

<b>Úvod</b> .....	9
1 Emoce jako pojem.....	10
1.1 Vznik emocí.....	12
1.1.1 Vnější podmínky pro vznik emocí.....	13
1.1.2 Vnitřní podmínky pro vznik emocí.....	15
1.2 Vývoj emocí.....	15
1.3 Výraz emocí.....	19
1.4 Lidská osobnost a emoce.....	21
1.5 Emocionalita a emocionální inteligence.....	22
2 Učení.....	24
2.1 Vliv emocí na učení.....	25
2.2 Motivace.....	27
2.3 Emoce a motivace.....	28
2.4 Motivace žáků ve vyučování.....	29
2.5 Odměny a tresty.....	31
2.5.1 Odměny.....	32
2.5.2 Tresty.....	33
2.6 Negativní účinky odměn a trestů.....	34
2.7 Potřeby a motivace.....	35
3 Výkonové potřeby a jejich vznik.....	36
3.1 Dynamika výkonové motivace.....	38
3.2 Výkonová motivace a školní prostředí.....	39
3.3 Uplatnění výkonových potřeb ve třídě.....	40
3.4 Vlivy snižující žákovu výkonnost.....	43

### **Praktická část**

4 Obsah výzkumu a jeho cíl.....	45
4.1 Metody výzkumu.....	45
4.2 Hrabalův motivační dotazník.....	45
4.3 Výzkumné šetření.....	46
4.4 Průběh výzkumu.....	48
4.5 Odborné výzkumy k diplomové práci.....	49

5 Výsledky dotazníků.....	54
5.1 Vyhodnocení dotazníků třídy 7.B.....	55
5.1.1 Potřeba úspěšného výkonu v 7.B.....	57
5.1.2 Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 7.B.....	57
5.2 Vyhodnocení dotazníků třídy 8.A.....	58
5.2.1 Potřeba úspěšného výkonu v 8.A.....	59
5.2.2 Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 8.A.....	60
5.3 Vyhodnocení dotazníků třídy 8.B.....	60
5.3.1 Potřeba úspěšného výkonu v 8.B.....	62
5.3.2 Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 8.B.....	63
5.4 Vyhodnocení dotazníků třídy 8.C.....	63
5.4.1 Potřeba úspěšného výkonu v 8.C.....	65
5.4.2 Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 8.C.....	65
6 Typy žáků podle výkonových potřeb.....	66
6.1 Žáci s vysokou PÚV a nízkou PVN.....	66
6.2 Žáci s nízkou PÚV a vysokou PVN.....	67
6.3 Žáci s vysokou PÚV a vysokou PVN.....	68
6.4 Žáci s nízkou PÚV a nízkou PVN.....	69
6.5 Nevyhraněný typ žáků.....	71
7 Celkové srovnání zkoumaných tříd .....	71
8 Dotazníky pro učitele.....	73
8.1 Dotazník pro učitele 7.B.....	73
8.2 Dotazník pro učitele 8.A.....	74
8.3 Dotazník pro učitele 8.B.....	76
8.4 Dotazník pro učitele 8.C.....	77
Závěr.....	79
Použitá literatura.....	81
Přílohy.....	83

## Úvod

Tématem mé diplomové práce jsou projevy emocí ve výkonových situacích u žáků základní školy. Toto téma jsem si vybrala proto, že emoce dokáží ovlivnit naše jednání a chování a jako budoucí učitelce mi budou jistě tyto informace velice přínosné. Stejně jako související problémy motivace, školní úspěšnosti nebo problémy odměn a trestů. Většinou osob se pravděpodobně v životě již stalo, že reagovaly nepřiměřeně ve chvíli, kdy to nebylo až tak očekávané, nebo že se rozesmály v situaci, která tomu neodpovídala. Někdy na každého z nás dopadne pocit stísněnosti nebo smutku a mnohdy nevíme, ani nedokážeme vysvětlit proč.

To se může stát paradoxně i v situaci, která se ostatním zdá být veselá, například když student dokončí studium a místo radosti na něj padne smutek, protože pro něho skončila jedna etapa jeho života. Všechny tyto situace úzce souvisí s emocemi. Emocemi, které nás mohly mnohokrát zaskočit, protože jsme jim nevěnovali dostatečnou pozornost. Díky studiu emocí bychom mohli zjistit například důvod, proč se dítě chová způsobem, který je pro nás neadekvátní nebo nepřiměřený a zjistíme, jak se pokusit tyto situace zvládnout. Projevy emocí souvisí s celou řadou dalších odvětví, jako je například motivace, která by podle mého názoru měla být nedílnou a zároveň velmi důležitou součástí výuky. Bohužel ne ve všech školských zařízeních tomu tak je. Dnes je velice známým tématem syndrom vyhoření u učitelů, o emocích žáků se tak často nemluví. Naopak málokterý učitel uzná chybu nebo dokonce přizná, že žáci neuspěli jeho vinou, ať už se jednalo o nedostatečně vysvětlenou, obsahově nepřiměřenou látku ve spojení s příliš vysoko kladenými nároky.

Téma projevů emocí není spojeno jen s motivací, ale také s pojmy z oblasti školní úspěšnosti, výkonnosti nebo hodnocení žáků. Jako učitelé máme různá očekávání, která bychom se měli snažit přizpůsobit především našim žákům.

V dnešní době nás vědecký a technický pokrok posouvá stále dál a na většinu lidí jsou kladeny mnohem vyšší nároky, což následně souvisí s různými poruchami, strachem nebo stresem, který by neměl být každodenní součástí žákova života. Ukázkou zvyšování nároků může být pro nás i fakt, že dříve se například s angličtinou začínalo v 5. třídě, dnes jsou její základy předávány už v mateřských školách. Nároky na psychiku dětí a výkon jsou obrovské, rodiče často kladou dětem na srdce, že bez vzdělání se neobejdou, což u některých z nich může vyvolávat negativní emoce, které mohou vést až k naučené bezmocnosti. Pokud dítěti něco nejde a není k tomu dostatečně motivováno, může mít pocit, že není důležité se daným problémem zabývat.

Stresové situace tak narušují psychický a fyzický stav člověka. My, jako učitelé, bychom se měli snažit, aby tyto situace děti, žáci i studenti prožívali co nejméně.



## 1 Emoce jako pojem

Mnoho odborníků a teoretiků má na otázku „Co jsou to emoce?“ odlišný názor. Někteří dokonce pochybují, jestli má tento termín své místo v psychologii jako vědě.

Emoce ovlivňují naše vnímání, myšlení, hodnocení, naše tělo i chování. Mnohdy je pojem emoce ztotožňován s pojmem cit právě proto, že vyjadřuje takové lidské stavy, jako je radost, smutek, hněv, závist nebo strach. Samostatná definice pojmu je však nemožná, pokud ji chápeme jako jednoduchou zážitkovou kvalitu.

Slovo emoce pochází z francouzského slova emotion a latinského slova emotere, což v překladu znamená vzrušovat. I slovník spisovné češtiny z roku 1978 vykládá slovo emoce jako vzrušení. V angličtině se slovem emoce rozumí silný cit, vzrušený stav mysli nebo jakýkoliv jiný cit. Slovo cit tedy v některých případech můžeme použít jako synonymum slova emoce. Autoři jako Kregg, Crutchfield a další rozdělují emoce do šesti tříd.

1. Primární emoce, jimiž jsou například radost, smutek, zlost nebo strach.
2. Emoce související se smyslovou stimulací, jako je například bolest, hnus, rozkoš nebo hrůza.
3. Emoce související se sebehodnocením člověka, například stud, hrdost, pocit viny.
4. Emoce týkající se jiných lidí, například láska, nenávisť, soucit.
5. Emoce hodnotící - krása, humor, údiv.
6. Nálady, jako je mrzutost, úzkost, špatná nálada.<sup>1</sup>

V různých psychologických publikacích a slovnících jsou uváděny významy pojmu emoce různě, ale ve většině z nich se objevují podobné nebo stejné názory a definice tohoto pojmu. Několik z nich si uvedeme:

Prvním takovým názorem je ten, že se jedná o komplexní citový stav doprovázený charakteristickými a žláзовými aktivitami. Druhou definicí pak může být komplexní chování organismu. Třetí posuzuje emoce jako mentální stav charakterizovaný a doprovázený motorickými jevy, které se k něčemu vztahují.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 8-10 s. ISBN 80-200- 0763-6.

<sup>2</sup> HOLEČEK, Václav. MIŇHOVÁ, Jana. PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda u Pelhřimova : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2003. 97 s. ISBN 80-86473-50-3

Čtvrtá pak jako stav mysli, který je doprovázen určitým chováním. Poslední pátá jako odpověď organismu na určitý podnět.<sup>3</sup>

Emoce mají tři stránky: první z nich je vnitřní zážitek, což znamená, že každá emoce nás nějak ovlivní uvnitř a jsou s ní spojeny různé pocity. Druhá poukazuje na z vnějšku pozorovatelné chování a třetí na fyziologické změny. Všechny tyto změny jsou zachytitelné pomocí vhodné techniky.

Emoce nám pomáhají reagovat na různé výzvy našeho života. Jedná se tedy ve shrnutí o velmi komplexní jevy a jejich charakteristickým rysem je velká citlivost a proměnlivost. Bez změn v klasických okolnostech se emoce může proměňovat. V první situaci se může daná emoce vzbudit, kdežto v druhé, mnohdy stejně typické, se může utlumit. I přesto, že další duševní procesy, jako je paměť a myšlení, jsou také citlivé na situace a souvislosti, ve kterých probíhají, takovou mírou citlivosti, jakou pozorujeme u emocí, jiné mentální procesy nedisponují. Že jsou emoce složitým procesem, dokazuje i fakt, že se každá projevuje v celé řadě forem. Není jen jeden typ lásky, smutku, strachu a dalších emocí, ale existují jejich různé typy. Vysvětlení emocí je tedy pro mnoho psychologů na světě velice složitý úkol, který je vede k názoru, že nemá smysl pokoušet se o všeobecný koncept emocí.

V odborné literatuře se však můžeme setkat nejen s názory, že pojem cit a emoce se dají chápat jako synonymum, ale i s tím názorem, že by měly být rozlišeny. Tuto teorii pronesl L. Schmidt – Atzert, který soudil, že oba pojmy nejsou synonymy. Jeden se podle něho vztahuje k prožívání člověka, to je tedy cit. Například když někdo řekne, že cítí úzkost. Druhý je mnohem rozsáhlejší a kromě citu zahrnuje také tělesný stav a výraz. Pojem emoce je podle něho tedy významově nadřazený a širší než samotný pojem cit. Cit bychom mohli chápat jako prožitkovou, čistě psychickou složku emoce.<sup>4</sup>

Výzkumy emocí se vždy prováděly především v laboratořích na zvířatech, jimiž byly nejčastěji krysy. Přímé důkazy proto, že emoce existují i u zvířat nemáme, ale předpokládáme je. Na zvířatech se emoce zkoumaly většinou z toho důvodu, že vyvolat je u člověka v laboratorním prostředí je velmi složité.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup>HOLEČEK, Václav. MIŇHOVÁ, Jana. PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda u Pelhřimova : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2003. 97 s. ISBN 80-86473-50-3

<sup>4</sup>NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 10 s. ISBN 80-200- 0763-6.

<sup>5</sup>NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 11 s. ISBN 80-200- 0763-6.

Tato skutečnost je dána tím, že se nedokážeme pořádně odpoutat od myšlenky, že situace je navozená, není skutečná a odlišuje se od reality, což je hlavním důvodem toho, že mnohem více víme o emocích u krys než o emocích u lidí. Získat tedy přesné údaje o lidských emocích není možné.

Víme, že se některé funkce lidského organismu mění vlivem emočního napětí. Různá rčení jako „Srdce vzplálo láskou.“ nám říkají, že emoce nazývaná jako láska, má vliv na aktivitu srdce. Toto tvrzení platí i u výraznějších emocí. Je tomu tak od středověku, kdy se srdce považovalo za sídlo citů a necitlivý člověk byl popisován jako člověk bez srdce.

Emoce jsou v lidském životě tedy velice důležitým základem již od nepaměti.<sup>6</sup> Ne ve všech zemích a kulturách bychom mohli emoce rozdělit stejným způsobem, protože každá populace je odlišná, každá prožívá jinak společenské hodnoty morální, estetické, intelektuální nebo city. Rozdíly mezi kulturami vyplývají z ekonomického, sociálního i politického hlediska vzhledem ke kulturní tradici daného národa.<sup>7</sup>

## 1.1 Vznik emocí

Emoce u člověka vznikají neočekávaně a víme o nich, že je nelze uměle navodit. Člověk je schopný představit si vzpomínku, situaci nebo věc, která může vyvolat určitou emoci, ale nelze ji kompletně vyvolat v takové míře, ve které by se projevila ve skutečné reálné situaci. Emoce pro nás znamenají určitý cíl chování, každý člověk se chce v životě setkávat s příjemnými věcmi jako je klid nebo radost. Zároveň se lidé snaží vyhýbat těm méně příjemným věcem, kterými jsou bolest nebo utrpení. Určitou emoci si můžeme svým způsobem trochu přivodit sami například ve chvíli, kdy si koupíme něco hezkého, co nám udělá radost a vyvolá to v nás tedy příjemnou emoci. Vždy mají emoce charakter reaktivní, protože vyvolávají u člověka určitou reakci. U těchto reakcí bychom mohli rozdělit dvojí vyvolání, a to vnitřními a vnějšími podněty. Reaktivní povaha emocí je velice důležitá. Emoce vznikají vždy při něčem pro člověka významném a vzrušujícím. Jak jsme již uvedli, emoce nelze uměle vyvolat, což vybízí k otázce, zda je možné emoce úmyslně kontrolovat ve chvíli, kdy se objeví, což by znamenalo úmyslné zbavení se bolesti nebo smutku.

---

<sup>6</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 11 s. ISBN 80-200- 0763-6.

<sup>7</sup> STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 1998. 11-12 s. ISBN 80-7040-266-0

V případě zbavování se emocí mluvíme spíše o těch nepříjemných, málokdo by se chtěl ve svém životě zbavovat příjemných emocí, těmi se totiž naopak snažíme nahradit emoce nepříjemné.<sup>8</sup> Jakékoliv potlačování emocí může být dlouhodobým a náročným procesem. Některé emoce, jako je například hluboký smutek v náročné životní situaci, kterou může být smrt blízkého, nebo hněv či nenávisť, jsou velice plíživé a vtíravé. Člověk tedy není schopen je plně potlačit, dokáže však kontrolovat výraz těchto emocí jako je mimika, gesta a další.

Doprovodné jevy, jako je například pocení, jsou ale jednou z věcí, kterou ovládnout nemůžeme. Samozřejmě, že popsané ovlivňování emocí není úplné, přesné a dokonalé. Přestože se člověk snaží, objevují se nechtěná gesta, jako zatnutí zubů nebo mhouření očí.

Emoce mohou být vyvolány vnějšími situacemi, jimiž mohou být různé překážky nebo nebezpečí, které leží na naší cestě k cíli, nebo vnitřními situacemi jako je hlad či žízeň.<sup>9</sup>

### 1.1.1 Vnější podmínky pro vznik emocí

Emoce z vnějšího hlediska vznikly jako akty hodnocení biologického významu, důležité pro přežití organismu. Základní zdroj emocí jsou tedy významné životní situace. Tyto situace můžeme rozdělit do dvou kategorií. První jsou situace, které považujeme za důležité pro celý daný druh, což souvisí především s biologickou funkcí. Ty druhé jsou situace významné pro dané individuum. Pokud vezmeme v potaz inter nebo intraindividuální hledisko, zjistíme odlišnosti v podobných nebo srovnatelných situacích. Na tutéž situaci může každý jedinec reagovat jinak, někomu může přijít stejná věc velice závažná, jinému jako hloupost. Významný podíl zde mají opět potřeby jako životní aktivita, která určuje některé vztahy. Prostředky k dosažení cílů nebo cíle samotné se mohou stát hodnotami, což souvisí i s emocemi. Životně významné jsou i hodnoty, pojetí toho, co je pro nás správné, užitečné nebo přináší uspokojení a vyhnutí se nebezpečí.

Platí tedy, že emoce dávají vznik hodnotám. „Získání, ztráta nebo urážení hodnot je spojeno s emocemi“. L. Schmidt-Atzert (1996, s.33) uvádí každodenní životní události, které vyvolávají emoce. Z přehledu je patrné především to, že se jedná převážně o situace sociální. Pokud hovoříme o situacích a podmínkách, kdy emoce vznikají, musíme rozlišovat dva typy situací, a to reálné a imaginární.

---

<sup>8</sup> STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 1998. 13 s. ISBN 80-7040-266-0

<sup>9</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 13 s. ISBN 80-200- 0763-6.

Ať už se jedná o situace, které proběhly, proběhnou nebo zrovna probíhají, můžeme říci, že imaginární situace mohou vyvolávat silné emoce stejně jako ty reálné, ale nejsou vždy stejně silné. Představení nebezpečí, urážky mohou vyvolat jen krátké emoce, které však nedosáhnou stejné síly jako skutečné situace.<sup>10</sup>

<b>Emoce</b>	často uváděná událost nebo situace
<b>Strach</b>	a) dopravní situace; násilné zločiny, podstupování rizika b) nebezpečí škod nebo smrti; nové situace, nebezpečí sociálního odmítnutí c) dopravní situace; interakce s cizinci; nové události
<b>Smutek</b>	a) problémy se vztahy; neúspěch; smrt blízko stojící osoby (bytosti) b) smrt milované osoby; přervání vztahu, nežádoucí událost c) problémy s přáteli nebo příbuznými; dočasné oddělení (rozloučení), neúspěch
<b>Hněv</b>	a) osobní vztahy; poškození vlastnictví; mezilidské problémy b) nespravedlnost; reálná nebo hrozící bolest; zraněná očekávání c) bezohledné chování, které zraňuje sociální normy, nespravedlivé zacházení
<b>radost</b>	a) vztahy k přátelům; zážitky úspěchu; uspokojení potřeby b) obdržení toho, co bylo chtěno; úspěch, úcta, respekt, chvála, které byly získány c) vztahy k přátelům a příbuzným, setkání, úspěch

Obr. NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000, s. 106<sup>11</sup>

Na toto téma proběhla řada výzkumů, která zkoumala prožívání každodenních situací. Bohužel jsou tyto výzkumy umělé. Pokusnými a zkoumanými osobami byli většinou studenti, kteří měli za úkol zaznamenání svých aktivit a prožívání během nich po dobu třiceti dnů čtyřikrát denně. Výsledky nejsou jednotné, což odpovídá nejednotné metodice daného výzkumu. Popisy studentů jsou pak různě děleny do kategorií. Tento výzkum zjistil určitou souvislost a podobu, protože mezi příjemné věci patřil většinou čas strávený s přáteli a mezi nepříjemné patřil například velmi často pocit osamělosti.

<sup>10</sup> MACHAČ, Miloš. MACHAČOVÁ, Helena. HOSKOVEC, Jiří. *Emoce a výkonnost*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 13-14 s. ISBN 14-498-88

<sup>11</sup> Obr. NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 106 s. ISBN 80-200- 0763-6.

L. Schmidt- Atzert (1996, 39 – 40) uvedl jako zdroj emocí ještě další události, které nazval jako „velké“. Jedná se o události našeho života, které jsou velmi silné a nedějí se tak často.<sup>12</sup>

Mohli bychom je rozdělit na negativní, mezi něž patřily války, úrazy, úmrtí a katastrofy, a dále pak na pozitivní, kam bychom zařadili svatbu nebo narození dítěte. Kdybychom převedli tyto stavy na stres, mohli bychom říct, že se jedná o dvě formy stresu, negativní distres a pozitivní eustres.

Výzkumy také dokázaly, že katastrofy týkající se většího počtu lidí, jako jsou změny, krize nebo revoluce, nezanechají takovou odezvu jako situace týkající se pouze jednotlivce.<sup>13</sup>

### **1.1.2 Vnitřní podmínky pro vznik emocí**

Jak jsme již uvedli, a v mnoha odborných publikacích je zdůrazňováno, emoce souvisejí s děním naší duše. Jsou tedy uvědomovanou složkou duševního života, která byla ve starších dobách nazývána výstižně jako „hnutí mysli“, což bylo velice příhodné, neboť ve chvíli, kdy se neděje v našem okolí nic významného, je mysl v klidu a celkově nevzrušená. Vnitřní stavy jsou důležitou stránkou ovlivňující lidské emoce stejně jako dokázaná souvislost emocí s fyzickým a psychickým stavem organismu. Víme, že úbytek zásoby energie v buňkách těla je popisován jako únava, že poruchy orgánů mohou mít odezvu v emocích, poruchy krevního oběhu jsou spojeny s úzkostí, naopak tuberkulóza pak s nadměrnou euforií. Nejen tyto fyzické stavy ovlivňují naše emoce. Dalším faktorem může být ovlivnění mentálními procesy, kterými jsou například vzpomínky. Vnitřním zdrojem emocí jsou zejména představy, myšlení a snahy.

Emoce jsou dále propojovány s potřebami člověka. Obsah těchto potřeb reprezentuje motivy chování. Jedná se hlavně o psychické potřeby člověka, které samy vyjadřují nedostatky v biologickém nebo sociálním směru osoby. Pokud tomu tak je, prožíváme různé stavy napětí, které nás pudí k nějaké aktivitě, díky které se potřeby uspokojí.<sup>14</sup>

## **1.2 Vývoj emocí**

Emoce podléhají individuálnímu vývoji zahrnujícímu dětství, dospívání, dospělost, až po stáří, stejně jako ostatní psychické funkce. Emoce dětí se liší od dospělých mnoha znaky.

---

<sup>12</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1997. 89 s. ISBN 80-200-0628-1

<sup>13</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1997. 90 s. ISBN 80-200-0628-1

<sup>14</sup> STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 1998. 14 s. ISBN 80-7040-266-0

Popisovány jsou i různé teorie psychického vývoje, které kladou důraz především na vrozenou psychofyzickou stránku osobnosti, kam patří dědičnost a vrozené emoce.<sup>15</sup>

Důležitá je pak individuální zkušenost daného jedince, kterou v raném dětství zabezpečuje především rodinná výchova ve fázi primární socializace. Můžeme říci, že raná emocionální zkušenost dítěte je nejdůležitější činitel osobnosti. Kontakt matky a dítěte je zdrojem sociálního učení, jehož podstatným činitelem je raná emocionální zkušenost. Základním činitelem učení jsou odměny a tresty, které jsou emočně založené.

V dětství se jedná o neverbalizovanou a často nevědomou zkušenost, která ale může získat formu nežádoucích sklonů a postojů dítěte. Jedním z aspektů této zkušenosti je tzv. separační úzkost, která se může objevit už v sedmém nebo osmém měsíci věku u dítěte, které je často necháváno samo a pláčem vyžaduje příchod matky.<sup>16</sup>

V jednoduchém experimentu byly rozděleny devítiměsíční děti do čtyř skupin, ve kterých byly následně pozorovány v konkrétních situacích. První skupina byla tvořena dětmi, které měly u sebe matku. Druhá skupina byla tvořena dětmi, v jejichž blízkosti byla neznámá dospělá osoba, třetí skupinu tvořily děti, které měly k dispozici velké množství oblíbených hraček a v poslední skupině byly samotné děti. Z průzkumu jasně vyšlo, že jediné děti, které neplakaly, byly z první skupiny, tj. z té, kde byla přítomna jejich matka.

Každé dítě pociťuje přítomnost matky jako jistotu, její nepřítomnost pak jako nejistotu. Přesně tímto způsobem se vyvíjí tzv. bazální jistota a nejistota, což je jinak řečeno emoční úzkost. Bohužel je to emoční komplex, který pak dítě může provázet celým životem a poznamenávat ho. Na bazální jistotu pak navazuje i bazální důvěra vůči světu, která je spojena s tvořivým postojem. Naopak bazální nedůvěra je spojena s postojem obranným. Může tak dítě provázet po celý život, ať už v pozitivním nebo negativním smyslu. Již v novorozeneckém věku projevuje dítě větší orientaci na živého člověka než neživé předměty.<sup>17</sup>

Ve třicátém týdnu pak dokáže reagovat na zamračení pláčem a na smích usmáním, rozpozná již obličeje známé a neznámé. Většina dětí preferuje blízkost matky, která od něj může být vzdálena dál než otec. V raném věku se objevuje budování citové vazby mezi dítětem a matkou, protože právě ona je v jeho prvních měsících a letech života nejbližší. Tato závislost na matce je ještě zřetelná v předškolním věku.

---

<sup>15</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1997. 91 s. ISBN 80-200-0628-1

<sup>16</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997. 91 s. ISBN 80-200-0628-1

<sup>17</sup> LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. 203 s. ISBN 80-7169-195-X

Proto je velice důležité budovat zdravé citové vztahy, aby nedošlo k dlouhodobé deprivaci, která pak pro další život může být nezvratnou. Dětské emoce se vyznačují různými znaky, z nichž nejdůležitější je, že dětské city jsou krátkodobé. To znamená, že mají krátký průběh a odeznívají rychle. Dále jsou dětské city labilní, velmi snadno se mění a mohou přejít rychle do protikladu. Určitým paradoxem je skutečnost, že jsou sice výrazově silné, ale současně velmi povrchní, což si můžeme uvědomit ve chvíli, kdy dítě dokáže na malé zklamání reagovat dlouhým pláčem. Dětské city jsou dále nepotlačitelné a velice expresivní. Kritickým obdobím pro city člověka je období dospívání, kdy mladá osobnost hledá vlastní identitu, probouzí se zde první lásky a sexuální touhy. Mnohdy je člověk zaplavován pocity, které nedokáže vysvětlit, je citlivý, velice těžko reaguje na zesměšnění a podobné problémy, nedokáže pořádně řešit konflikty, často nechce vyjadřovat svoje pocity.

Po tomto období přichází období adolescence, kdy dochází ke zklidnění a člověk dokáže lépe ovládat a stabilizovat svoje nálady, stejně jako se srovnává zaměřením na zájmy a hodnotová orientace. Vznikají zde pevná a trvalá přátelství i další vlastnosti v citovém životě člověka. Jsou však popisovány některé rozdíly v psychickém vývoji mezi dívkami a chlapci nejen v tomto věku. Všeobecně je vývoj obou pohlaví dost podobný, některé rozdíly jsou však již popsány nebo jsou zatím neurčité. V období novorozeneckém jsou dívky zdravější, vyspělejší a disponují lepší koordinací i přesto, že mají menší sílu a objem svalů. Bývají drobnější a citlivější na některé podněty. Chlapci jsou v tomto věku většinou aktivnější v pohybu, dráždivější, ale udrží méně očního kontaktu.<sup>18</sup>

I vývoj řeči je trochu odlišný u opačných pohlaví. Dívky začínají mluvit v průměru dříve než chlapci, samozřejmě tomu tak není ve všech případech. I v dalších letech kolem 11. – 13. roku mají dívky lepší výsledky v testech verbálních dovedností. Chlapci naopak v tomto věku mají lepší prostorovou představivost. Ve srovnání u sociálního chování se dívky a chlapci liší mírou agresivity.

Musíme zde i uvést, že různými experimenty a antropologickými výzkumy byl tento fakt potvrzen ve všech kulturách. V předškolním věku si chlapci i dívky hrají většinou ve skupinách, obvykle tvoří skupiny stejného pohlaví.

---

<sup>18</sup> LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 1998. 201-203 s. ISBN . ISBN 80-7169-195-X



Názor, který již nějakou dobu přetrvává, a to, že dívky mají hlubší vztah k druhým lidem, se nikdy nepotvrdil. Nebylo ani nikdy dokázáno, že by se projevy připoutání k rodinné osobě vyskytovaly častěji a ve větší míře u dívek.<sup>19</sup>

Naopak někteří antropologové ukazují, že i někteří chlapci vyjadřují větší míru závislosti na matce. Značný rozdíl vyplynul jen ve starosti o malé děti. Dívky již v předškolním věku ukazují tendenci starat se a chránit mladší děti, chlapci reagují naopak agresivně. I ve školním prospěchu se setkáme s rozdíly mezi chlapci a dívkami. Dívky většinou dosahují školní zralosti dříve než chlapci a obvykle je u nich v menší míře požadováno odložení školní docházky.

Prospěch dívek v prvních třídách školní docházky je většinou o něco lepší než u chlapců, naopak chlapci poté ve vyšších ročnících předčí dívky v některých předmětech, jako je například matematika, fyzika nebo chemie. Z tohoto důvodu dnes trvá názor, že mentální vybavení u děvčat je univerzálnější, zatímco u chlapců specializovanější.<sup>20</sup>

Během dospívání se často ukazují rozdíly mezi dívkami a chlapci vlivem pohlavních hormonů, rozdíly se však ukazují i v mladším věku, protože jsme zvyklí připisovat určité hračky dívkám a chlapcům, stejně jako určité chování.

Souhrnem se dá říci, že ve vývoji děvčat a chlapců dnes nalzáme více shod než rozdílů. Socializační postupy jsou závislé biologicky i vlivem společenského vývoje. Přenášejí se z generace na generaci, některé zůstávají a některé se mění. Následně přichází období dospělosti, které je často spojeno s realismem, adaptací a následnou péčí o rodinu a odpovědností vůči partnerovi či manželovi. V tomto věku jsou zdrojem emocí okruhy rodinné, jako je manželství, rodina, zaměstnání nebo zájmy člověka. Dospělý již zná své jistoty a lpí na nich. Důležitý je pro něho jeho životní status a touží po vysoké životní úrovni, aby jednou zabezpečil svoji rodinu. Poslední fáze, kterou představuje stáří, je zdrojem sociálního citění a zhoršeného fyzického stavu. Bohužel ho provází i takové situace, jako je odchod do důchodu, úbytek fyzických sil, osamělost, úmrtí partnera a v mnoha případech může člověk upadnout do depresí. Stáří bývá vůči okolí nedůvěřivé a umíněné stejně jako dětský věk.<sup>21</sup>

---

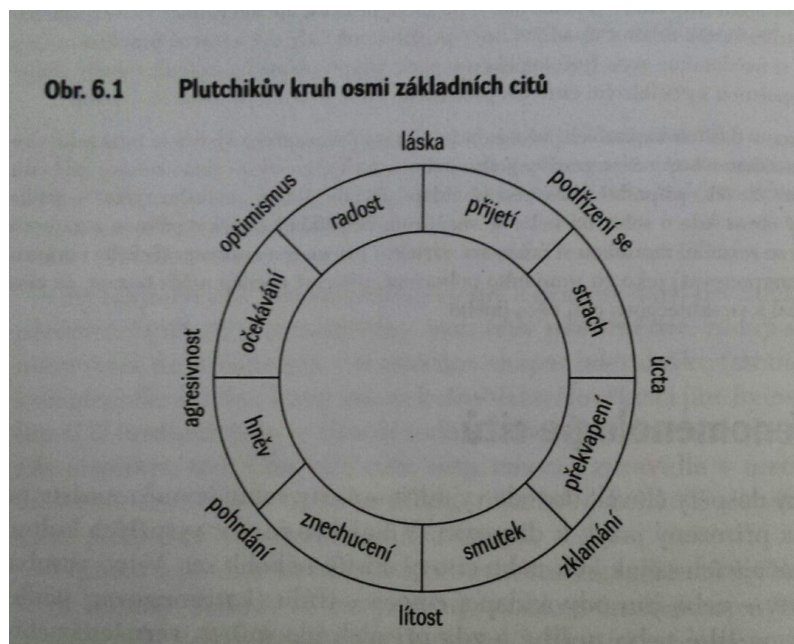
<sup>19</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 174-176 s. ISBN 80-200-0763-6

<sup>20</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum, 2004. 164-165 s. ISBN 80-246-0841-3

<sup>21</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie : Příručka pro studenty*,. Praha : Portál, 2005. 104 s. ISBN 80-7178-923-2

Psycholog M. Lewis prokázal, že jednoduché emoce a jejich typické mimické výrazy jsou vrozené a závislé na mozkové aktivitě. Mezi tyto jednoduché emoce patří radost, strach, smutek, opovržení, vztek nebo překvapení a jsou popisovány již u novorozenců. Postupem času a pozdějším věkem jsou tyto emoce různě modifikovány vyššími nervovými centry a vyvíjí se tak nové emoce, jako je pýcha, stud, vcítění nebo vina. Obecně můžeme říci, že máme jen několik vrozených emocionálních reakcí a citových složek, které pak mohou tvořit široké spektrum citového života. Na jednoduché cítění spojené s přežitím organismu dále navazuje sociální cítění, jehož součástí jsou sociální vztahy a symboly. Tyto vztahy a symboly ovlivňují kulturní, ekonomické, materiální a sociální hodnoty.<sup>22</sup>

### Plutchikův kruh 8 základních citů



Obr. 2 ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie : Příručka pro studenty*. Praha : Portál, 2005. 106 s. ISBN 80-7178-923-2<sup>23</sup>

### 1.3 Výraz emocí

Mezi výrazové prostředky lidských emocí patří především mimika nebo pantomimika. Mimika je výraz svalstva našeho obličeje, pantomimika je pak výrazem celkového držení těla. Novějším termínem, který popisuje výraz těla a pohyby je kinetika, mnohdy nazývaná jako „řeč těla“. Při zjišťování výrazu emocí byla zkoumána především první zmíněná mimika.

<sup>22</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 63-66 s. ISBN 80-200-0763-6

<sup>23</sup> Obr. 2 ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie : Příručka pro studenty*. Praha : Portál, 2005. 106 s. ISBN 80-7178-923-2

Mohli bychom říct, že výraz lidských emocí je dnes samostatně zkoumaným odvětvím a můžeme se s ním setkat již u středověkých a starověkých myslitelů, jako byl Aristoteles nebo Theofrastos. Bylo by možné uvést celou řadu autorů, kteří se zabývali výrazem lidských emocí. K jejich studiu výrazně přispěl například Charles Darwin, který tvrdil, že výraz emocí je pozůstatkem účelné reakce biologického typu. Darwin uvedl tři principy výrazu emocí. První výraz byl vyloženě reakcí za nějakým účelem, jednalo se například o vlky odhalující tesáky. Ti ukazují uvedeným způsobem vztek a přípravu ke kousnutí. Druhý výraz byl pak opakem účelného biologického typu, jednalo se o lísání kočky nebo psa, kteří tím ukazují pánovi přátelský postoj.<sup>24</sup>

Naopak příkrčení a plazení těchto zvířat ukazuje strach a podřízenost. Třetí jsou pak výrazy emocí ovlivněné probíhajícími nervovými procesy, kdy může přeskočit přebytečná nervová energie a nejedná se tedy o účel z biologického hlediska.

Do této kategorie bychom mohli zařadit křeče, třes nebo chvění. Ne všechny výrazy jsou stejné, zlost může vypadat jinak u člověka, kterému ujel autobus těsně před tím, než ho doběhl, a jinak se může projevovat zlost u člověka, který si rozbil hodinky. Můžeme tedy říci, že výraz emocí se může odlišovat podle toho, čím byla situace zaviněna, jestli nešikovností nebo jinou osobou. To samé platí v pohybu. Jinak bude utíkat člověk, který si jde zaběhat ve slunečném odpoledni a jinak člověk, který utíká před pronásledovatelem. V každém pohybu a výrazu se promítá povaha daného jedince a všechny tyto výrazy jsou tedy jedinečné. Můžeme z nich usoudit nebo prožívat duševní stav jiného člověka, jeho city a snahy.<sup>25</sup>

Informace o výrazu emocí přinesl J. C. Coleman, který uváděl, že mezi pohlavími jsou rozdíly v identifikování emocí. Ženy jsou podle něho mnohem vnímavější a úspěšnější v identifikaci výrazu emocí jiných osob. Obecně můžeme také uvést pravidlo, že příjemné emoce jsou mnohem snadněji identifikovatelné než emoce nepříjemné. Kdybychom se chtěli zaměřit na různé části obličeje člověka, horní polovina je pro některé emoce odhalitelnější. Jedná se například o hněv nebo úžas, pro spodní část obličeje je zase výrazný smích nebo usmívání, které signalizuje radost. Pro posuzování emocí je velice důležité zaměřit se na obličej jako na celek a ne jen na jednu část.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 66 s. ISBN 80-200-0763-6

<sup>25</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 67 s. ISBN 80-200-0763-6

<sup>26</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie : Příručka pro studenty*. Praha : Portál, 2005. 111 s. ISBN 80-7178-923-2

Samozřejmě výraz emocí závisí na konkrétní osobě a kultuře národa. Pokud ztratíme milovaného člověka, vyvolá to smutek snad ve všech kulturách. Rozdíly jsou pak v tom, jakým způsobem a jak výrazně ukazujeme zármutek navenek.<sup>27</sup>

#### 1.4 Lidská osobnost a emoce

Emoce jsou procesy lidské psychiky, které se odehrávají v určitém čase a nějakou dobu vždy trvají. Můžeme je rozdělit na psychické reakce a stavy, které trvají déle. Jsou jimi například nálady. Psychickými procesy odpovídá člověk na danou situaci, tato odpověď je však determinována psychickým zpracováním situace. Důležitá je zde nejenom naše paměť, ale také zkušenosti a naše vnitřní psychofyzické vybavení. Právě uvedené vybavení člověka tvoří strukturovaný a dynamický celek, který je dnes nazýván pojmem osobnost. V moderním a populárním světě je za osobnost považován slavnější člověk, který něčeho dosáhl. Ať už se jedná o odvětví hudební, herecké nebo sportovní. V psychologii je osobností označován každý člověk.<sup>28</sup>

Osobnost můžeme tedy chápat jako souhrn dispozic determinujících psychické reakce, k čemuž patří způsob zpracování situace na kognitivní, tedy poznávací úrovni, dále na úrovni emotivní a motivační. Psychické reakce jsou tedy interakcí mezi situací a osobností. Výsledkem tohoto působení mezi situací a osobností je psychický obraz situace.

Tedy způsob, jakým na danou situaci reagujeme. Většina akcí naší psychiky souvisí s faktem, že každá osobnost reaguje jiným způsobem, každá má jiné vlastnosti a dispozice, jako jsou temperament, intelekt, postoj nebo motiv.<sup>29</sup>

V reakci člověka se uplatňují i takové možnosti jako konkrétní psychický stav v danou chvíli, jeho citové rozpoložení, únava. S emocemi souvisí i řada problémů či nezvládnutí některých situací, agrese, vztek a další nežádoucí aspekty. Důležitá je pro každého z nás emocionální kontrola, s níž souvisí i některá nervová onemocnění, během kterých má člověk s kontrolou emocí větší problém. Emocionální kontrola je závislá především na sebeovládání v negativním smyslu. Jedním z možných příkladů kontroly emocí je vyhnutí se nepříjemným situacím, kde by o sobě emoce mohly dát vědět. Například, pokud nemusíme letět letadlem, když máme panickou hrůzu z létání, vyhneme se této možnosti dopravy.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie : Příručka pro studenty*. Praha : Portál, 2005. 112 s. ISBN 80-7178-923-2

<sup>28</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 187 s. ISBN 80-200-0763-6

<sup>29</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 188 s. ISBN 80-200-0763-6

<sup>30</sup> GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5

## 1.5 Emocionalita a emocionální inteligence

S lidskou emocionalitou souvisí i emocionální inteligence, což je komplexní způsobilost řešit emocionální problémy. Poprvé byl tento termín uveden P. Saloveyem a J.D. Mayerem (1990). Samozřejmě se ale významem blíží pojmu sociální inteligence, který byl popsán už E. L. Thorndikem (1921). Velice populární knihou Daniela Golemana (1995) byla publikace s názvem *Emoční inteligence*, kde autor vycházel z typologie inteligence H. Gardnera (1993). Zde byla chápána emocionální inteligence jako úspěšné zvládnutí mezilidských vztahů, které předpokládá i sebeovládání. Pokud bychom se snažili porovnat emocionální inteligenci s obecnou, neplatí u nich žádná vysoká spojitost. Znamená to tedy, že člověk s vysokou emocionální inteligencí rozhodně nemusí disponovat i vysokou inteligencí obecnou. Mohli bychom zde uvést i fakt, že obecná inteligence, kterou bychom mohli dát do spojitosti se školním vzděláním, nekoreluje s životní úspěšností. Inteligentní lidé sice bývají většinou vzdělaní, ale nezaručuje jim to, že budou v životě úspěšní.

Tento fakt se dá vysvětlit tím, že obecná inteligence není zárukou dobré životní úrovně, pokud k ní nepřipojíme jistou míru snaživosti, ale i politických a ekonomických možností.<sup>31</sup>

Pokud jsme si řekli, že obecná inteligence je komplexem kognitivních dispozic, díky kterým řešíme praktické a teoretické problémy a nesouvisí nějak výrazně se sociální inteligencí, existuje ještě další mezilidský vztah, který potřebuje zvláštní druh inteligence, kterou Thorndike nazval sociální a Goleman inteligencí emocionální.

Goleman ve své knize přejal znaky, které stanovil Gardner, aby vymezil svou definici emocionální inteligence. Ta tvoří soubor 5 hlavních níže popsaných oblastí:

1. Důležitá je zde znalost vlastních emocí, schopnost vědomě rozpoznat city v ten okamžik, kdy vzniknou. Uvědomění vlastních citů je nezbytné a velmi důležité pro porozumění sobě samému a hlubší pochopení psychologie. Tato možnost nám dává příležitost se rychle a správně rozhodnout.
2. Dalším důležitým bodem je podle Golemana zvládnutí vlastních emocí, což znamená umění naložit se svými city tak, aby odpovídaly dané situaci. Měli bychom umět zklidnit sami sebe, pokud jsme rozčilení, vyhnout se pocitům sklíčenosti, úzkosti nebo strachu.

---

<sup>31</sup> GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5

3. Všechno toto sebeovládání vychází z naší schopnosti uvědomit si sami sebe a posoudit situaci, ve které jsme. Lidé, kteří mají správně rozvinutou tuto schopnost, se dokáží rychle vzpamatovat ze životních šoků nebo zklamání.
4. Další schopností by měla být motivace sebe samotného, měli bychom umět zapojit city do naší snahy takovým způsobem, aby vedly k získání vědomostí, znalostí, tvořivosti a úspěšnosti. Tato motivace vede k tomu, abychom dokázali odložit vlastní uspokojení, ale abychom také dokázali potlačit zbrkllost a další schopnosti. Lidé, kteří toto dokáží, jsou mnohem výkonnější.
5. Následujícím bodem je vnímání emocí jiných lidí. Jinými slovy je tato schopnost označována jako empatie neboli vcítění a rozvíjí se u jedince s rostoucím sebeuvědoměním. Díky ní dokážeme určit a poznat to, co si ostatní lidé přejí. Lidé s touto schopností vynikají v zaměstnáních, kdy se o někoho mohou starat. Příkladem by mohl být učitel, lékař nebo manažer.
6. V neposlední řadě je velice důležité tzv. „umění mezilidských vztahů“, které používáme při rozvíjení a uplatnění již zmíněné empatie.
7. Spokojené mezilidské vztahy velmi závisí na tom, jestli je člověk schopný vcítit se do jiných lidí a jednat podle toho.<sup>32</sup>

Goleman ve své knize říká, že „všechny emoce jsou ve své podstatě popudy k jednání“. Proto, abychom byli v životě úspěšní ve svých vztazích, musíme spolehlivě poznávat emoce své, stejně jako emoce druhých lidí.

Díky tomu si můžeme uvědomit, co chceme v životě dělat a co chtějí jiní lidé. Goleman ve své knize popisuje názor, že obecná inteligence souvisí s životním úspěchem jen z dvaceti procent. Bohužel emoční inteligence je mravní problém ve chvíli, kdy je zneužívána na úkor někoho jiného. Inteligentní lidé mohou být svým způsobem zrůdy v mravní inteligenci. Lidé dokáží dobře odhadnout, po čem jiní touží a stejně tak dobře to dokáží využít ke svým účelům. Žádoucí a hlavní je tedy spojení emocionální inteligence a etického cítění, aby člověk dokázal jednat eticky a správně.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5

<sup>33</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. 185-187 s. ISBN 80-200-0763-6

## 2 Učení

Existuje velké množství různých druhů a procesů učení jak u člověka, tak u zvířat, stejně jako mnoho výzkumů na toto téma. Učení je však pojem, který nemůžeme omezit jenom na vzdělávací proces a jeho průběh, protože se týká i dalších forem interakce mezi přírodou a člověkem. Člověk si již od svého narození neustále osvojuje zkušenosti, které potřebuje k ovládnutí přírody, společnosti i sebe samotného. Abychom mohli tvořivě pracovat, musíme se neustále učit. Potřeba učit se je v dnešní době stejně potřebnou jako potřeba pracovat, především pro moderního člověka. Na téma učení bylo vypracováno mnoho pedagogických i psychologických teorií, prezentací, výzkumů i publikací a zvýšený zájem o téma je viditelný. Úloha, kterou má dnes učení v pedagogické i obecné psychologii souvisí se vztahem učení k činnosti člověka a k jeho bytí ve společnosti.<sup>34</sup>

Lidská společnost je opřena o schopnost člověka učit se stejně tak, jako se společnosti zvířat opírají o svoje instinktivní chování. Právě díky tomu má člověk schopnost přizpůsobovat se novým životním podmínkám.

Na rozdíl od zvířat a ostatních živočichů nespočívá lidské učení jenom v získávání individuálních zkušeností, ale i ve společenských podmínkách jeho bytí. V procesu tohoto učení přebírá mladá generace zkušenosti té starší a tvořivě je rozvíjí.

Člověk si v průběhu svého vývoje osvojil schopnost získávat a zpracovávat v krátké době velké množství informací, které jsou pro jeho život nezbytné. Pro společnost je velice důležité rozvinout tuto schopnost člověka v co největší míře.<sup>35</sup>

Díky nové moderní době, rozvíjení moderních, počítačových, průmyslových i chemických technologií, je učení nezbytnou součástí k získání zaměstnání a k dosažení produktivního života a stává se tak nutnou součástí tvořivé a kooperativní práce. Psychologie a pedagogika tak dospěla ke stanovisku, že učení nemůžeme chápat jenom jako přípravu na život, až budeme dospělí, ale naopak tvořivý život a aktivní činnost dospělých předpokládá neustálé učení.

V moderním světě se učení stává jedním z hlavních prostředků, který formuje lidské síly a způsobem duchovní existence života člověka.<sup>36</sup>

S tím souvisí i mnoho kurzů a vzdělávání při zaměstnání, které mají zajistit odbornou a pracovní připravenost člověka.

---

<sup>34</sup> HOLEČEK, Václav. MIŇHOVÁ, Jana. PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda u Pelhřimova : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2003. 98-99 s. ISBN 80-86473-50-3

<sup>35</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1997. 92 s. ISBN 80-200-0628-1

<sup>36</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie : Příručka pro studenty*. Praha : Portál, 2005. 111 s. ISBN 80-7178-923-2

Dnes je pro nás velmi důležitou koncepcí rozvoj člověka v harmonickou a všestrannou osobnost. Stará škola byla chápána v encyklopedickém smyslu, dnes již není cílem přebujelé množství informací, které vlivem rozvoje vědy a techniky rychle zastarávají a jsou mnohem rychleji zapomínány. Také nemůžeme říct, že dnes se má škola a výchova zaměřovat jen na formování schopností žáků a rozvíjení jejich zájmů bez ohledu na učební obsah a strukturu učiva, jak to mu bylo dříve. Novější pedagogický přístup překonal stanovisko, že je možné oddělit osvojování učební látky od rozvoje duševních schopností žáků. Novější pedagogické směry upouštějí především od encyklopedického pojetí učiva a snaží se koncipovat učivo, které se má opírat o základní vědecké pojmy a jejich struktury. Nově jsou popisovány a formovány i výchovné problémy, které souvisí s rozvojem osobnosti, schopnostmi a zájmy žáků. Dalším cílem dnešního vzdělávání je naučit žáky učit se a učit se efektivně.

Pokud bychom chtěli celkově vysvětlit a popsat definici učení, mohli bychom říci, že se jedná o formu činnosti, při které jedinec mění svoje chování a své vlastnosti pod vlivem vnějších podmínek a v závislosti na výsledcích svého jednání. Učení je tedy základní regulační proces, který formuje činnost i psychické vlastnosti člověka.

Učitel může v určitém výchovném cíli využívat zákonitosti učení k tomu, aby vytvořil u žáka dovednosti, psychické vlastnosti, které chce.<sup>37</sup>

## 2.1 Vliv emocí na učení

Vliv emocí na psychické funkce člověka je známý. Můžeme o nich říci již z předchozích kapitol, že integrují, organizují a ovlivňují duševní život každého člověka a jsou tak jedním ze zdrojů motivace.

Dalo by se říci, že duševní život každého člověka je již od raného věku utvářen a ovlivňován jeho zkušenostmi, jinak řečeno psychologickou terminologií – učením. Pojem učení v tomto případě popisuje vliv zkušeností na změnu v našich psychických činnostech. Tento proces probíhá z hlediska osobnosti člověka buď záměrně, což je učení v užším slova smyslu. V tomto případě se jedná o proces vzdělávání nebo sebevzdělávání.<sup>38</sup>

Druhou možností je proces probíhající spontánně, který si více či méně uvědomujeme nebo naopak neuvědomujeme vůbec, protože probíhá pod vlivem nových zkušeností, a to je učení v širším smyslu. Jako příklad můžeme uvést poznatek, že člověk se stává nedůvěřivým, dokáže nedůvěřivě jednat, pokud je několikrát zklamán.

---

<sup>37</sup> LINHART, Josef. *Psychologie učení*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 11-12 s.

<sup>38</sup> LINHART, Josef. *Základy psychologie učení*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 105 s.



Během mnoha let byly v psychologii vytvořeny různé koncepty a teorie učení a v každé z nich se určitým způsobem vždy projevil důraz na vliv emocí. Již psycholog E. L. Thorndike popisoval tzv. zákon efektu. Jedná se o vliv činitelů úspěchu a neúspěchu, tedy pozitivního nebo negativního důsledku chování na upevňování či utlumování asociací mezi podnětem a reakcí. Podstatou učení je podle něho vytváření právě těchto asociací mezi podnětem a reakcí. Na základě úspěšné reakce dochází k pozitivnímu upevnění s pozitivními důsledky, naopak na základě neúspěšné reakce dochází k negativnímu upevnění s negativními důsledky. Jako příklad můžeme uvést dítě, které pozdraví známého člověka, protože je toto chování jeho rodiči pozitivně odměňováno a zpevňováno, proto danou reakci provádí. Opačným důkazem může být dítě, které se naučí víckrát nesáhnout na horkou žehličku, protože se o ni popálilo. V tomto případě byla uvedena negativně zpevňovaná reakce, kdy bylo dítě potrestáno.

Problém učení a motivace je samozřejmě mnohem složitější, ale jejich základním činitelem jsou tresty a odměny. Tímto způsobem se člověk učí dosahování odměn a vyhýbání se trestům.

Z pohledu Thorndika i dalších myslitelů je tedy zřejmé, že rozhodující úlohu hrají emoce příjemného a nepříjemného, kdy touha po příjemném vede k úspěchu a ochotě opakovat pozitivní situace a naopak.<sup>39</sup>

U popsaného zpevňování se objevuje i možnost sebezpevňování, kdy člověk není závislý jenom na vnějších odměnách nebo trestech, ale jeho chování je kontrolováno vnějšími podněty, morálními hodnotami a etickým cítěním. Jako příklad etického cítění můžeme uvést city, jako je hrdost, stud, což jsou vnitřní motivy. Člověk je v mnoha situacích ochoten jednat určitým způsobem i bez ohledu na důsledky, například disident může být stíhán, zatčen nebo vězněn, ale jeho vnitřní přesvědčení je silnější než negativní důsledek.<sup>40</sup>

Emoce tedy fungují jako podstatné faktory učení a odpovídají za učení apetencím nebo averzím, rozhodují tím o zaměření chování. Vzorce chování, tedy to, jak chování probíhá v konkrétní situaci je ovlivněno také situací, ve které děj probíhá. Jednoho cíle můžeme dosáhnout mnoha způsoby. Jde spíše o výběr prostředků, kterými chceme cíle dosáhnout, ale ani ten není čistě jen kognitivní záležitostí. Mnohdy některé způsoby chování nepoužijeme, přesto, že by mohly být účinné, ale pro konkrétního jedince mohou být nemorální. Osobní morální hodnoty jsou funkcí etického cítění.

---

39 LINHART, Josef. *Psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 11-12 s.

<sup>40</sup> LINHART, Josef. *Psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 13 s.

Emoce se uplatňují i u učení v užším slova smyslu. Jedná se o druhy učení, které jsou obvykle motivovány určitými zájmy nebo touhou po dosažení konkrétní kvalifikace, se kterou je spojen sociální status. Učení a motivace představují jednotu, která společně funguje a vyjadřuje princip zpevnování.<sup>41</sup>

## 2.2 Motivace

Problémy, které se týkají motivace, jsou rozsáhlé a doposud není tato kapitola zdaleka uzavřenou. Motivace se stejně jako emoce týká regulování směru a zároveň i síly chování. Obecně můžeme říci, že pojem motivace vznikl z latinského slova *movére*, což znamená hýbat se nebo pohybovat. Motivace člověka je proces, který se vztahuje k některým příčinám chování a zajišťuje aktivizaci člověka, dává nám konkrétní cíl a jeho zaměření.

Mohli bychom říci, že bez motivace by nemohla existovat žádná konkrétní a smysluplná činnost člověka. Všechno, co děláme, děláme za nějakým účelem. Chodíme do škol, abychom se něco naučili a případně získali dobré zaměstnání.

Kromě určitého povzbuzení žáka a jeho aktivizace spadá pod motivaci ještě mnoho dalších věcí, jako je prožívání, přání či snažení. Pokud bychom chtěli uvést jednu z definic motivace, dalo by se říci, že motivace je souhrn vědomých i nevědomých faktorů, které jsou základem chtění a jednání člověka. Tyto podněty nás v činnosti podněcují, zaměřují a regulují naše chování. Ke každému činu tedy existuje nějaká pohnutka, jsme něčím motivováni.<sup>42</sup>

Motivaci můžeme rozdělit z hlediska místa, ze kterého vychází. Tedy jestli pohnutky pro určitý čin vycházejí z okolního prostředí, jako jsou například odměny, tresty, pochvaly, pokárání, příkazy nebo prosby, tak je nazýváme incentivy. Druhé, v tomto případě vnitřní pohnutky, jako jsou potřeby, pudy, emoce, návyky, postoje zájmy, ty pak nazýváme introitivy. Zajímavá je formulace Paula Mallona, který použil definici: „*Motivace je vnitřní pohon člověka nebo určitá jiskra. Jediná osoba, kterou můžete motivovat, jste vy sám.*“<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1997. 93 s. ISBN 80-200-0628-1

<sup>42</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 68-69 s. ISBN 80-200-0763-6

<sup>43</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 70 s. ISBN 80-200-0763-6

## Pásmo optimální motivace

Obr. č. 10: Pásmo optimální motivace

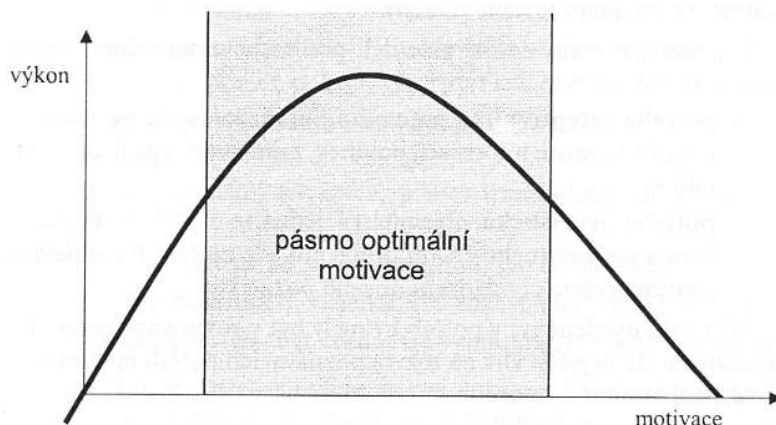


Schéma nám ukazuje optimální pásmo motivace. Mohli bychom říci, že nejvyššího výkonu člověk dosahuje ve chvíli, kdy má motivace střední sílu. Mála motivace nás nevede k žádnému nebo k velmi malému výkonu. Naopak zase příliš velká motivace vede ke stresu, zmatkům a tedy k zákonitému poklesnutí výkonu.<sup>44</sup>

### 2.3 Emoce a motivace

Otázka emocí a motivace byla do určité míry popsána v odstavci znázorňujícím vliv emocí na učení. Ale pojetí motivace jako procesu, který nějakým způsobem zaměřuje a udržuje konkrétní a cílené chování, nám umožňuje konstituovat psychické důvody chování. Odměny a tresty mají motivující vliv. Řada emocí svým názvem vyjadřuje současně i motivaci. Například ve chvíli, kdy slovo strach může současně vyjádřit motiv úniku.<sup>45</sup> Pokud bychom se podívali zpět na učení, vystupuje motivace především ve vztahu k pojmu zpevnění. Motivace propůjčuje kvalitu zpevnění vnitřnímu či vnějšímu podnětu.

Zpevňujícím podnětem pro hladovějícího člověka je potrava. Motivující vliv pak mají především odměny nebo tresty právě proto, že člověk se snaží znovu dosahovat odměnám, které nastaly v určité chvíli stejně, jako má tendenci vyhýbat se trestům. Podstatou tohoto zpevnění i motivace jsou tedy emoce. Emoce a motivace spolu velmi úzce souvisejí, protože procesy motivace prožíváme jako snahy, které jsou podporovány vědomím cíle.

<sup>44</sup> Obr. č. 3. NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 113 s. ISBN 80-200-0763-6

<sup>45</sup> HOLEČEK, Václav. MIŇHOVÁ, Jana. PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2003. 112 s. ISBN 80-86473-50-3

Pokud si uvědomíme motivační stav potřeby, která vyjadřuje nějaký nedostatek a motivační funkci k uspokojení potřeb, jedná se o dva aspekty motivace. Při prvním vznikne potřeba, která může být prožívána jako určité napětí, které prožíváme jako nepříjemné. Při druhém aspektu pak vidíme uspokojení potřeby, které prožíváme jako příjemné. Z toho vyplývá, že proces motivace probíhá od jednoho emocionálního stavu (napětí či nelibosti), k druhému emocionálnímu stavu, kterým je uvolnění nebo libost.<sup>46</sup>

## 2.4 Motivace žáků ve vyučování

Pokud bychom chápali učební činnost jako formu poznávání, která je realizována ve školním prostředí v konkrétním sociálním kontextu jako reakce na požadavek školy, poté budeme uvažovat o třech možnostech motivace. Popisujeme tedy tři skupiny potřeb, pro které se učební činnost stává komplexně incentivou. Důležité jsou tedy poznávací potřeby, v jejichž procesu získáváme nové poznatky. Jako druhé pak sociální potřeby, které se projevují v průběhu učební činnosti nebo po ní, kam patří i potřeba sociálních vztahů a jako třetí potřeby výkonové, což je především úroveň obtížnosti úkolů, které jsou na žáka kladeny.<sup>47</sup>

Dopady výkonové motivace na učení žáka podrobněji popisuje Heckhausen (1980). Pokud máme jako učitelé najít optimální přístup, jak přistupovat k motivaci u žáků, potom musíme zjistit, která z uvedených druhů potřeb u žáka převažuje. K motivaci můžeme přistupovat dvěma způsoby. Tím prvním je vytvoření takových podmínek, které budou obsahovat co nejvíce silných incentív pro určitou skupinu vyjmenovaných potřeb. To bude mít za následek vznik motivace vycházející u většiny žáků z aktualizace daných potřeb.

Jako příklad bychom mohli uvést, že různé soutěže a formy soutěžení ve výuce budou u žáků aktualizovat především potřebu sociální, kdežto učení problémové bude aktualizovat především žákovy poznávací potřeby.<sup>48</sup>

Druhým způsobem, kterým můžeme přistupovat k motivaci, je respektování dominantních potřeb určitých žáků a individualizovat některé prvky naší výuky právě s ohledem k těmto žákům. Například budeme vybírat téma různých cvičení a úloh s ohledem na zaměření a zájmy žáků, osobní reakci přizpůsobíme úrovni jejich sociálních potřeb a obtížnost úkolů pak přizpůsobíme úrovni žákových výkonových potřeb.

---

<sup>46</sup> MACHAČ, Miloš. MACHAČOVÁ, Helena. HOSKOVEC, Jiří. *Emoce a výkonnost*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 43 s. ISBN 14-498-88

<sup>47</sup> MACHAČ, Miloš. MACHAČOVÁ, Helena. HOSKOVEC, Jiří. *Emoce a výkonnost*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 44 s. ISBN 14-498-88

<sup>48</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. 68-69 s. ISBN 80-200-0763-6

Abychom mohli tyto dva způsoby motivace propojit a realizovat v praxi, je důležité znát tři úrovně uvedených potřeb a jejich projevy v podmínkách školy, principy jejich fungování a charakteristiky žáků, u kterých daná potřeba převažuje.<sup>49</sup>

Pokud učební motivace plyne z poznávacích potřeb, pak je řeč především o vnitřní motivaci, protože zmiňovaná činnost sama uspokojuje danou potřebu. Pokud jsou však pomocí učební činnosti uspokojovány nezávislé potřeby, pak hovoříme o motivaci vnější. Vnitřní motivace bývá samozřejmě považována za kvalitnější a stálejší než motivace vnější, v mnoha případech se ale může stát, že účinnější může být navození vnější motivace. Kromě motivace vnitřní existuje ještě jedna velmi hodnotná forma motivace, kdy spojíme učební činnost s osobní perspektivou žáka.

Pokud bychom chtěli popsat motivování žáka konkrétně ve výuce, motivuje tedy vyučující žáky dvěma způsoby. Prvním z nich je vědomé navozování vhodných podmínek, které jsou bohaté na vnější podněty. Druhý způsob je pak nevědomý a zařadíme sem především konkrétní působení na jednotlivé žáky. Motivace však nemusí dopadnout přesně podle představ, tedy pozitivně. Někdy se setkáme i s případy negativní motivace, jejímž výsledkem je nechuť k učení a snaha dostat se pokud možno co nejrychleji ze školy.<sup>50</sup>

V interakci mezi žákem a učitelem probíhá vedle motivace sociální, kterou učitel navozuje svou vlastní osobností tím, jaký je, chováním, mimikou i gesty, pak ještě interakce mezi ním a žákem, která je zdrojem poznávacích motivačních procesů. Tyto procesy spočívají ve vzájemném očekávání a očekávaném chování. Učitel tedy může jak vědomě tak nevědomě působit na žáka pozitivní či negativní motivací, která se pak projeví na žákově výkonu.

Velmi důležité je ve vyučování motivování aktualizací potřeb žáků. Učitel může navodit takové podmínky, které aktualizují určité potřeby jeho žáků.<sup>51</sup>

První možností je aktualizovat poznávací potřeby a zájmy žáků. K tomu může být použito problémové vyučování, názorné vyučování a tak dále. Druhá možnost je ovlivnění sociálního klimatu ve třídě způsobem, kterým učitel výuku vede, což může být demokratické, autoritativní, frontální nebo skupinové vyučování.

---

<sup>49</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 70 s. ISBN 80-200-0763-6

<sup>50</sup> MACHAČ, Miloš. MACHAČOVÁ, Helena. HOSKOVEC, Jiří. *Emoce a výkonnost*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 33 s. ISBN 14-498-88

<sup>51</sup> HOLEČEK, Václav. MIŇHOVÁ, Jana. PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2003. 114 s. ISBN 80-86473-50-3

Třetí možností je zvolení způsobu hodnocení žáků, a to dvojím způsobem, výběrem vztahové normy hodnocení, kde jsou srovnávány výkony žáků v rámci celé třídy a volbou následků, kde jsou využity odměny a tresty, u nichž záleží na frekvenci, formě a intenzitě.

Bohužel pokud mluvíme o motivaci, tak nejen v tom pozitivním smyslu, ale i v tom negativním. Za zdroj negativní motivace je považována především frustrace žákových potřeb. Za největší projev frustrace považujeme nudu a strach, naopak pokud učitel dokáže své žáky motivovat jakýmkoliv způsobem, bývá vyučování efektivní ke spokojenosti učitele i žáků.<sup>52</sup>

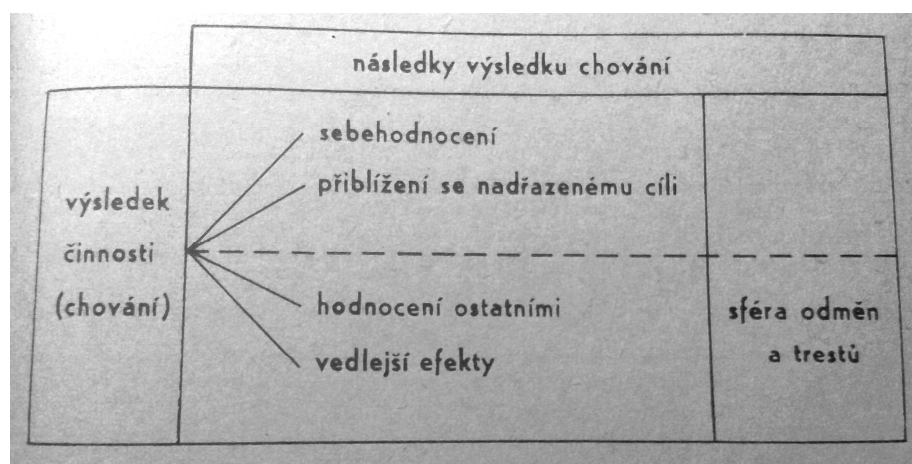
## 2.5 Odměny a tresty

V širším smyslu můžeme říci, že odměnou pro člověka je uspokojení kterékoliv z jeho potřeb a trestem její frustrace. Především pak ve výchovně vzdělávacím procesu, který charakterizuje kladení určitých požadavků na každého žáka.<sup>53</sup>

V užším slova smyslu chápeme odměny a tresty jako důsledky splnění nebo nesplnění zadaných požadavků.

Odměny a tresty mohou být chápány jako hodnocení ostatních lidí, což je prováděno především formou pochvaly nebo pokárání, nebo jako vedlejší efekty, které jsou vázány na výsledek činnosti v podobě vnějších pohnutek, příkladem může být třeba dostání kola za vysvědčení.<sup>54</sup>

Obrázek číslo 4 – následky výsledku chování



<sup>52</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 25 s. ISBN 80-04-23487-9

<sup>53</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*, Praha : Grada, 2011. 119 s. ISBN 978-80-247-3474-3

<sup>54</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 26 s. ISBN 80-04-23487-9

Oboje jsou tak významnou složkou motivace chování. Odměny a tresty jsou očekávanými následky chování, které mají pozitivní nebo negativní hodnotu pro potřeby. Pochvaly a pokárání frustrují nebo uspokojují především sociální potřeby, tresty pak frustrují potřebu psychického a fyzického bezpečí.<sup>55</sup>

Odměny a tresty se uplatňují dvojím způsobem, buď se jedná o funkci motivační, nebo informační. U informační funkce je to především funkce, která podává zpětnou vazbu, která je v případě odměny úplná. Žák je díky ní informován o tom, že chování odpovídá požadavkům, které jsou na něj kladeny. Pokud se jedná o trest, není informace úplná, protože žák ví, že chování neodpovídá požadavkům, které jsou na něj kladeny, ale trest nesděljuje, jak má žák pokračovat dále. Tato informace chybí. Použití odměn a trestů je ve výuce důležité, protože očekávání odměny zvýší opakování tohoto chování v budoucnosti a naopak očekávání trestu toto chování sníží.<sup>56</sup>

### 2.5.1 Odměny

Typickou odměnou ve školním prostředí směřovanou od učitele k žákovi je pochvala. Žák pochvalu od učitele nechápe jenom jako obyčejné konstatování toho, že jeho chování je správné, ale i ve smyslu osobního vztahu učitele k němu a důvěry. (Hrabal, 1979)

Pochvala žákovi poskytne nejen sebeuplatnění, ale vzbuzuje jeho touhu po úspěchu nebo k ní alespoň nějakým způsobem přispívá. Aby pochvala dosáhla důsledku, který chce, je třeba ji používat správně.

Pravidla pro použití pochvaly jsou známá, ale pokusíme se vyjmenovat alespoň ta, která jsou nejdůležitější pro motivaci. Prvním takovým pravidlem je spojení pochvaly s prováděnou činností. Je důležitá zvláště pro děti mladšího věku nebo děti se sníženou rozumovou schopností. Tyto děti nechápou, že pochvala je následkem nějakého chování, prožívají krátkodobě a oddálení pochvaly je pro ně takřka jako by pochvala nebyla. Jejich prožívání se týká především přítomnosti. Druhým bodem v používání pochval je jejich frekvence a častota.<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Obr. č.4 HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 147 s. ISBN 80-04-23487-9

<sup>56</sup> PETTY, Goefrey. *Moderní vyučování*, z anglického originálu přeložil: Štěpán Kovařík. Praha: Portál, 2004. 40 s. ISBN 80-7178-978-X40

<sup>57</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 26 – 27 s. ISBN 80-04-23487-9

Nemůžeme žáky chválit za každé správné řešení, protože by se pro ně pochvala stala rutinní součástí a dále už by nepodněcovala takové chování, o které nám díky ní jde. Pokud žák začíná s novou látkou, je důležité ho náležitě motivovat, postupně ale frekvenci pochval trochu snižujeme. Třetím bodem je intenzita pochval. Všichni učitelé mají svůj konkrétní styl a možnosti pochval, ať už se jedná o lehké přikývnutí nebo hlasité chválení výkonu.<sup>58</sup>

Aby se pochvaly rychle neokoukaly, je nutné mít jich v záloze co nejvíc a co nejbohatší repertoár.<sup>59</sup>

### 2.5.2 Tresty

Hlavním cílem všech trestů, a to nejen ve školním prostředí je, zabránění nežádoucímu chování. Ve výchovném prostředí ještě pak existuje jedna možnost, a tou je potrestání dítěte ve chvíli, kdy nesplnilo zadaný úkol. V případě trestů je tak trochu na žákovi, jestli mu opakování nežádoucího chování stojí za to a smíří se tedy s negativním a nepříjemným následkem nebo si raději odpustí nevhodné chování a následek poté nepříjde. Ne u každého žáka je však reakce kladná. Jsou žáci, kteří se poučí, situaci přijmou a už ji neopakují.

Poté jsou žáci, kteří trest přijmou jen na oko a s trestem vnitřně nesouhlasí. A pak jsou žáci, kteří hlasitě nesouhlasí, protestují a chování opakují.<sup>60</sup> I při použití trestu stejně jako při použití pochval musíme dodržovat určité zásady. První z nich je přesné stanovení toho, jaké chování bude trestané.

V této oblasti je velice důležitá jistota dítěte, která musí být podpořena, jak rodiči, tak učiteli. Ve chvíli, kdy náladový rodič jednou jeden a ten samý skutek potrestá a podruhé ne, dává dítěti možnost nereagovat na něj, protože ztratilo jistotu, zda se opravdu jedná o nevhodné chování. Trest musí být úměrný míře chování a přiměřený. Každého žáka bychom za stejný přestupek měli potrestat stejným způsobem.<sup>61</sup>

Otázkou jsou i formy trestů a srovnání trestu psychického s fyzickým. Mnohým z nás by se mohlo zdát, že tresty psychické jsou o něco humánnější.

---

<sup>58</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1998. 125 s. ISBN 80-200-0628-1

<sup>59</sup> HELUS, Zdeněk, HRABAL, Vladimír. *Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*, Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984

<sup>60</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabela. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 28 s. ISBN 80-04-23487-9

<sup>61</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabela. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 50 s. ISBN 80-04-23487-9



Bohužel průzkumy prokázaly, že takto často trestané děti mají poté citlivé sebevědomí, které není pružné a může být spojeno s neustálým pocitem viny, s úzkostí nebo neurotičností. Fyzické tresty, pokud jsou neúměrné, zvyšují agresivitu žáka a ponižují ho. Nicméně je dokázáno, že mírné fyzické tresty tento dopad nemají. Můžeme říci, že pokud jsou časté přísné tresty, pak se jedná o projev bezradnosti a bezmocnosti trestajícího. Jednou z nejčastějších forem trestů jsou zákazy, mezi které patří zákaz sledování televize, hraní na počítači, používání mobilního telefonu a podobné věci. Většinou jsou to zákazy, které se týkají toho, co dítě nejvíc používá nebo toho, co ho zajímá. Tresty jsou mnohem spornější formou motivace než odměny a v případě, že nejsou správně používány, mohou přivodit mnohem horší následky.<sup>62</sup>

## 2.6 Negativní účinky odměn a trestů

Jak jsme již řekli, pochvaly a pokárání nemají většinou jen pozitivní odezvu. Negativní účinky se objevují především ve chvíli, kdy jsou odměny či tresty využívány nadměrně. Přílišné chválení může způsobit návyk na pochvalu nebo zpochybňování vlastních schopností. Návyk na pochvalu poznáme podle toho, že žák je na ni příliš zaměřen a spíše než o dosažení určitého výkonu mu jde právě o ni. Je mu jedno, jakým způsobem odměny dosáhne, hlavně že jí dosáhne za jakýchkoliv okolností.

Většinou pak takoví žáci dospějí k tomu, že se snaží získat co největší počet pochval a odměn, ale s co nejmenším úsilím. S tím však vyvstává další problém, kdy může být zlý vůči spolužákům, nehledí na druhé a jde mu jen o vlastní dobro a pochvalu.<sup>63</sup>

Toto zaměření na odměnu odvádí žáka od původní práce a činnosti, mnohdy ani neví, proč daný úkol dělá. Cílem je jen pochvala. Motivace touto formou tak bývá ztracena, protože si na ni žák velmi rychle zvykne. Druhou formou negativního účinku pochvaly je například to, když je žák chválen za velmi snadné úkoly, které splnil.

Může mít na dítě až zpochybňující dopad, kdy má pocit, že jeho schopnosti jsou tak malé, že si zaslouží pochvalu i za jednoduchý úkol. Žák pak může mít pocit, že nemá naději na větší úspěch.

Negativní účinky trestů mají bohužel stejně špatné dopady jako negativní účinky odměn. Barkóczy a Potnoky (1972) uvádí, že pokud jsou tresty příliš přísné a vysoké, objevuje se ve spojení s nimi strach.

---

<sup>62</sup> ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*, Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980, s. 300 ISBN 14-225-87

<sup>63</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabela. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 151 s. ISBN 80-04-23487-9

Pak je žák v úzkostném stavu, kdy je slovo strach neodmyslitelně spojeno se slovem škola. To má většinou za následek přepisování známek, chození za školu, vyhýbání se testům, práci i učitelům. Trest může vyvolat až neurotické stavy, pokud je provázen strachem a úzkostí. Bohužel, ať už se jedná o negativní dopady odměn nebo trestů, vždy zanechají v osobnosti nějaké negativní trvalejší rysy.<sup>64</sup>

Pokud je trest opakován často a ve větší míře, může ho žák pochopit jako normální agresi v mezilidských vztazích. Jakmile se mu pak naskytne příležitost, bude se do role trestajícího rád stavět on sám. Pokud děti strádají mezilidským kontaktem, mají tendenci na sebe různě upozorňovat, což by mohlo nastat i v tomto případě. Chovají se nelaskavě, neohleduplně upoutávají na sebe pozornost.

Během let došlo ke značnému rozdílu, jak jsou tresty ve výchově chápány dnes a jak tomu bylo dříve. V dřívějších dobách byly povolovány tresty fyzické, a to i ve školním prostředí, dnes tomu tak není. Praxe byla často mnohem vázanější na trest než na odměnu. Zdůraznění odměn a trestů a volba jejich druhu není jen otázkou účinnosti a prostředku výchovy, ale také otázkou mezilidských vztahů a otázkou etiky.<sup>65</sup>

## 2.7 Potřeby a motivace

Na motivaci bychom se mohli podívat ze dvou pohledů. Z prvního pohledu by měl učitel mít možnost zvyšovat efektivitu učení žáka, měl by správně pracovat s jeho motivačními činiteli a pohnutkami a vzbudit tak jeho zájem o vyučování. Z druhého pohledu by pak měl tyto motivační činitele žáka rozvíjet, motivovat a zakládat nové motivy.

Tyto dva pohledy nemůžeme oddělovat už jen z toho hlediska, že motivace žáků k učení závisí na rozvinutí jejich motivačních pohnutek a naopak rozvoj motivačních pohnutek závisí na způsobu motivování učitelem, jeho práci s žáky a organizačních formách výuky. Dále je důležité vědět, že v motivovaném prostředí by měla výuka probíhat. Prostředí by mělo být také sociálně příjemné, žák během učení plní požadavky, úkoly a podává určité výkony. Vzhledem k těmto skutečnostem můžeme tedy uvažovat o třech zdrojích motivace. Těmi jsou potřeby poznávací, sociální a výkonové.<sup>66</sup>

---

<sup>64</sup> Helus, Zdeněk. Hrabal, Vladimír. *Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 89 s.

<sup>65</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 147-148 s. ISBN 14-498-88

<sup>66</sup> <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/09/marta-franclova-jana-bartova-motivace.html>

### 3 Výkonové potřeby a jejich vznik

Během vývoje každého jedince je rozvíjena nejen jeho fyzická a duševní stránka, ale jsou rozvíjeny i další druhy potřeb, které se váží k osobnosti každého člověka. Tyto potřeby jsou motivačním zdrojem chování a činnostem, které směřují jedna k osamostatňování sebe sama, potvrzení a celkového prosazení vlastního já i k jeho obraně, pokud se cítí být ohroženo. Úplně první se u dítěte objevuje potřeba samostatnosti, která se nejvýrazněji projevuje kolem třetího roku. Obzvláště citelná je pak ve škole. Žák je ve škole kontrolován, veden, dostává se do interakce s učitelem i ostatními žáky a potřebuje být o něco více nezávislý a samostatně se rozhodovat.<sup>67</sup>

Pokud učitel nedá žákovi možnost být alespoň v některých chvílích svéprávným, žák se tak stává pasivním a může se u něho postupem času projevit odpor ke škole. Kromě potřeby samostatnosti se dále rozvíjí i potřeba kompetence. Tyto dvě potřeby spolu úzce souvisí hlavně v tom, že potřeba kompetence by měla žákovi zajistit pocit, že něčemu rozumí a je někým, kdo něco umí. Je popsáno mnoho případů, kdy velmi chytří nebo nadaní žáci neuplatňují toto nadání ve škole právě proto, že trpí pocitem nedostatku vlastní kompetence. Další potřebou, kterou bychom mohli zmínit, je potřeba úspěšného výkonu, jejíž základ bychom měli nalézt už ve výchově a rodině mnohem dříve.

S ní pak souvisí potřeba vyhnutí se neúspěchu. Potřeba úspěšného výkonu patří do oblasti, kdy dítě potvrzuje vlastní já. Potřeba vyhnutí se neúspěchu pak do oblasti, kdy dítě svoje já brání. Obě potřeby se vyvíjí ruku v ruce při většině činností, které žáci vykonávají a které jsou nějak hodnoceny okolím. Ve chvíli, kdy je dítě v raném věku schopno vykonávat některé činnosti samo, stává se centrem požadavků a nároků, které v největší míře klade matka. Již kolem čtvrtého roku si dítě osvojuje schopnost sebehodnocení. Příčiny tohoto vývoje a vůbec rozdílů ve vývoji výkonových potřeb vidí *Heckhausen (1977)* v tom, jaké nároky byly kladeny na přesnost a výkon dítěte při jeho vývoji a růstu, jestli byly přiměřené nebo dítě nějak zatěžovaly.<sup>68</sup>

V těchto případech dochází samozřejmě k vytvoření rozdílného systému vnitřní motivace, který je založen na síle dvou základních výkonových potřeb, potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu.

---

<sup>67</sup> MACHAČ, Miloš. MACHAČOVÁ, Helena. HOSKOVEC, Jiří. *Emoce a výkonnost*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 155 - 157 s. ISBN 14-498-88

<sup>68</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 55-56 s. ISBN 14-498-88

Základem potřeby úspěšného výkonu je podle Heckhausena podmíněn časnými, ale přiměřenými požadavky kladenými na dítě spojené s povzbuzováním. Každé dítě si takto osvojuje adekvátní úroveň nároků a ví, čeho dokáže s vynaložením sil dosáhnout. Dítě, u kterého převažuje potřeba úspěšného výkonu, přičítá svůj úspěch svým výborným a pozitivním vlastnostem a neúspěch bere jako svoje nedostatečné vynaložení sil pro věc. Pokud je dítě takto správně vedeno, většinou má v pozdějším věku více vytrvalosti a je odolné vůči neúspěchu. Naopak pokud se u dítěte projeví potřeba vyhnoutí se neúspěchu, je pravděpodobně zakódována již v dětství, kdy na něho byly kladeny nepřiměřené nároky a místo toho, aby si tak utvořilo obraz o své nárokové úrovni, které dokáže dosáhnout, má často nadnesené vidění těchto nároků, kterých může dosáhnout jen stěží.<sup>69</sup>

Selhávání a neúspěch ho pak nutí k tomu, aby vyhledávalo mnohdy velmi lehké úkoly a kladlo si malé cíle. Pokud se mu pak něco povede, většinou tento úspěch přikládá náhodě a štěstí mnohem více než vlastní pílí a zásluze<sup>70</sup>. Neúspěch si pak vysvětluje nedostatkem svých sil, což často vede k sebedoceňování.

V praxi se můžeme setkat i s případy, kdy je dítě v dětství podceňováno v samostatnosti a výkonu, v tomto případě pak dochází k celkovému zabrzdění rozvoje výkonových potřeb a nedostatečnému rozvoji vlastního výkonu. Výkonová orientace dítěte samozřejmě nezáleží jen na něm, na učitelích a školských zařízeních, ale především na rodičích. V rodině, kde jsou oba rodiče orientováni na potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnoutí se neúspěchu, je většinou atmosféra taková, že dítě je již velmi brzy schopno hodnotit svůj výkon a stává se vůči úspěchu a neúspěchu citlivé. Potřeba výkonu se postupně osamostatňuje s růstem dítěte a jeho autonomií. Důležité je i hledisko rodičů, kteří vytvářejí pro dítě podmínky, používají tresty a pochvaly.<sup>71</sup>

Je dokázáno průzkumy, že lidé, kteří byli v dětství často chváleni a odměňováni, jsou v dospělosti orientováni spíše na potřebu úspěšného výkonu.

---

<sup>69</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabela. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 57 s. ISBN 80-04-23487-9

<sup>70</sup>HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabela. *Školní výkonová motivace*,  
[http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/24\\_Skolni\\_vykonova\\_motivace\\_zaku.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/24_Skolni_vykonova_motivace_zaku.pdf)

<sup>71</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabela. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 58 s. ISBN 80-04-23487-9

Naopak děti, které byly často kritizovány a podceňovány, jsou naopak orientovány spíše na potřebu vyhnoutí se neúspěchu.<sup>72</sup>

### 3.1 Dynamika výkonové motivace

Motivace jako taková je v podstatě založena na představě nezávislosti potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu. První model, který byl v této oblasti uznáván je Atkinsonův z roku 1964. Tento model počítá s faktem, že základem výkonové motivace je potřeba úspěšného výkonu, potřeba vyhnoutí se neúspěchu, stupeň přitažlivosti výkonu pro daného jedince a subjektivní pravděpodobnost výsledku, který očekáváme. Výsledek pak odpovídá převaze jedné nebo druhé potřeby. Tuto dynamiku výkonové motivace bychom mohli vyjádřit vzorcem.

$$V = P_{úv} - P_{vn}$$

V – výsledek

$P_{úv}$  – potřeba úspěšného výkonu

$P_{vn}$  – potřeba vyhnoutí se neúspěchu

Výsledek by nám tedy ukázal, která potřeba u žáka převažuje.<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 198. 299 s. ISBN 14-225-87

<sup>73</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 57 s. ISBN 80-04-23487-9

### 3.2 Výkonová motivace a školní prostředí

Důležitou součástí týkající se výkonové motivace ve škole jsou její základní problémy v tomto prostředí. Každá potřeba vyžaduje určitý výkon. Žák do školy přichází s určitým zaměřením a po většinu času je objektem hodnocení. Toto hodnocení přisuzuje určitou úroveň pro jeho výkony i srovnání s ostatními žáky. Každý žák se v takovou chvíli dostává do určité role, která je mu připisována, ať už se jedná o roli žáka nadprůměrného, průměrného nebo podprůměrného. Všechny vyjmenované možnosti mají značný vliv na žákovu motivaci a podávaný výkon. Postupně každý žák získává zkušenosti s úspěšným nebo neúspěšným výkonem a podle toho se následně vytvářejí specifické výkonové potřeby, o kterých jsme se již zmínili. Pro žáka s potřebou úspěšného výkonu bude škola znamenat trochu jiný obraz než pro žáka s vyšší potřebou vyhnouti se neúspěchu<sup>74</sup>.

K tomu, abychom mohli jako učitelé přistupovat k žákům individuálně a vybírat obtížnost daných úkolů tak, abychom je především přizpůsobili jim, musíme znát jejich výkonové zaměření. V této části si popíšeme pravděpodobné chování u žáků s vyhraněnou výkonovou orientací. První typ žáků jsou ti, u nichž převažuje potřeba úspěšného výkonu. (Hrabal 1979) Takoví žáci mají většinou tendenci nevzdát se a vytrvale řešit úkoly i přes množství překážek<sup>75</sup>.

Ve většině případů si vybírají úkoly se střední obtížností. Příliš lehké úlohy pro ně nejsou zajímavé, mají rádi různé soutěže. Pokud se jim něco povede nebo nepovede, tak tuto zkušenost vnímají jako dobrou informaci o svých schopnostech a možnostech do budoucna. V plánování jsou pracovití a nepotýkají se s přílišnou úzkostí. Úlohy, které takovým žákům vybereme, by měly odpovídat jejich schopnostem a využívat daný potenciál. Jsou – li však žáci nedostatečně rozvinuti v sociální oblasti vztahů, je pro ně lepší vymyslet úkoly s menší mírou soutěživosti a takové, které je přimějí spolupracovat s ostatními žáky a rozvíjet tak svoje sociální potřeby. Druhý typ žáků jsou ti, u nichž převažuje potřeba vyhnouti se neúspěchu. Při převaze této potřeby bychom mohli říci, že každá situace ve škole, kdy je na žáka kladen nějaký požadavek, ve kterém musí nasadit všechny svoje síly, aby dosáhl cíle, je u něho provázena strachem ze selhání a nesplnění. Většina žáků se proto takovým situacím snaží vyhýbat. Při srovnávání s ostatními žáky se necítí dobře, někteří dokonce ohroženě. Na ohrožení pak mohou reagovat mnoha způsoby, které si popíšeme.

---

<sup>74</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 58 s. ISBN 80-04-23487-9

<sup>75</sup> ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 300 s. ISBN 14-225-87

Mohou mít tendenci uplatňovat se jen v případech, kdy jsou si stoprocentně jisti svým výkonem. Nebo ve chvílích, kdy jsou si stoprocentně jisti neúspěchem i u ostatních. Například pokud je položená otázka tak těžká, že ani nikdo ze spolužáků pravděpodobně neví odpověď. Poslední situací může být řešení únikem, kdy se žák snaží ve škole podvádět, opisovat, nedostavovat se na zkoušení nebo písemné práce. Každý učitel by se měl snažit přistupovat ke svým žákům individuálně, přizpůsobovat jim úkoly, které jsou na ně kladeny. Obě tyto možnosti jsou z hlediska motivace velmi důležité pro to, abychom s motivací žáků mohli pracovat a abychom ji vůbec znali.<sup>76</sup>

Ať už se jedná o jedny nebo druhé žáky, vždy je pro ně hlavním motivačním činitelem úspěch, na což by se ve škole nemělo zapomínat. Odborná literatura dále upozorňuje na další, ještě nezmíněnou potřebu, a to potřebu vyhnout se úspěchu. Ta je dosti zvláštní v porovnání se dvěma předešlými, ale setkáváme se i s ní. Například ve chvíli, kdy máme ve třídě žáka, který odpověď stoprocentně ví, ale přesto se nepřihlásí. Tyto případy jsou popsány především ve chvíli, kdy má žák pocit, že by odpověď mohla ohrozit jeho vztah ve třídě a ve skupině spolužáků.

Nadaný žák, který je vyspělý v sociální oblasti, pravděpodobně nebude ve třídě podávat takový výkon, jaký by mohl, právě proto, aby se příliš neodlišoval od ostatních spolužáků a nevyčníval z davu.<sup>77</sup>

### **3.3 Uplatnění výkonových potřeb ve třídě**

Jak jsme již popsali v předešlých kapitolách, výkonová motivace je založena především na potřebě úspěšného výkonu a potřebě vyhnout se neúspěchu. Pokud potřeba úspěšného výkonu převládá, chová se žák ve výkonové situaci adekvátním způsobem a jeho úroveň výkonu odpovídá schopnostem. Z toho však nelze vyvodit domněnku, že pokud budeme mít ve třídě všechny žáky výkonově orientované a schopné pracovat na úrovni jejich schopností, nebude ve třídě žádný neprospívající žák. Neprospěchem nemůžeme nazývat takové žáky, jejichž prospěch neodpovídá tomu, jaký výsledek bychom očekávali třeba na základě testu inteligenčních schopností.

---

<sup>76</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 65-66 s. ISBN 80-04-23487-9

<sup>77</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*, Praha: Portál, 2010- 140 s. ISBN 978-80-7367-755-8

Je samozřejmostí, že výkonová orientace je ve srovnání s potřebou vyhnout se neúspěchu lepší variantou, která má pozitivnější vliv na školní úspěšnost žáka. Existuje kolem nás ale podle průzkumů řada žáků, u kterých toto tvrzení neplatí.

I přes zjištění, že v některých třídách převažuje potřeba úspěšného výkonu (Krog a kol., 1977), patří zde někteří žáci mezi neprospívající. Můžeme si pro příklad uvést i výzkum, který se týká žáků 4. a 5. třídy, kteří byli z důvodu neprospěchu přeřazeni do zvláštní školy. Čekalo se u nich, že by tím mohla být poškozena jejich motivace a zhorší se pohled na sebe sama. Překvapivý opak byl ale pravdou, mnohonásobně se u nich zvýšila struktura motivace, zvýšila se představa o vlastním nadání a zmenšil se strach a obava ze zkoušek. Odborníci došli k závěru, že je to možná z toho důvodu, že ve zvláštní škole se žáci cítili silnější, nesetkávali se s neúspěchem v takové míře. V původní škole, kde byli, nemohlo být do plné míry uplatněno jejich výkonové zaměření, kdežto ve zvláštní škole ano. Tam se cítili silní, najednou byli nejlepšími jedinci ve třídě. I zde se můžeme přesvědčit, že potřeby jsou nejdůležitějším druhem motivů, jejich uspokojení je v životě jedince velmi důležité.

Začali se tedy po přechodu na jinou školu chovat adekvátně tak, jak to odpovídalo jejich věku a znalostem. Důležitou otázkou pro odborníky zde tedy bylo, jak vytvořit optimální podmínky tak, aby žáci nebyli neustále ve styku s neúspěchem a mohli se výkonově uplatnit a rozvíjet ve škole, kde byli.<sup>78</sup>

Zde se setkáváme i s problémem vztahové normy, kdy se učitelé značně liší v hodnocení žáků právě z hlediska této vztahové normy. Jsou učitelé, kteří používají sociálně vztahovou normu, což znamená, že žáky posuzují v určitém časovém průřezu. Pokud však využijeme tuhle normu, je z ní zřejmé, kdo ve třídě patří mezi ty lepší a kdo mezi horší žáky. Bohužel z této normy není patrné, na kolik se žák zlepšuje nebo zhoršuje. Učitel vidí výkon žáka v souvislosti s výkonem celé třídy. Abychom však mohli toto třídní srovnávání provádět, je nutné, aby bylo provedeno přímo ve vyučování a většinou pomocí nějaké standardizované normy. U testů mívají žáci těchto učitelů stejný čas na vypracování, což umožňuje posouzení žáků a jejich vzájemné srovnání. Bohužel výsledkem zde je, že ti výkonově silnější žáci tak pracují i na jednoduchých úlohách, naopak výkonově slabší se musejí vypořádávat s obtížnými úlohami.

---

<sup>78</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabela. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 140-142 s. ISBN 80-04-23487-9



To samozřejmě vede k tomu, že existuje část žáků ze třídy, která je stále úspěšná a pak ta část, která je stále neúspěšná. Tato skutečnost vede k faktu, že jsou stále připisovány úspěchy či neúspěchy stabilním příčinám, jako je nadání nebo chování žáka.<sup>79</sup> Tato zaujatost ovlivňuje výkonové očekávání učitele. Ten chválí žáky, kteří podávají nadprůměrný výkon, a kárá ty, kteří podávají výkon podprůměrný.<sup>80</sup>

Druhou skupinou jsou ti učitelé, kteří využívají individuální vztahové normy a posuzují výkony jednotlivých žáků vzhledem k jejich výkonové historii, což znamená, že posuzuje v průřezu určitého času jejich výsledky. Takový učitel nevolí standardizované dotazníky a testy, ale takové úlohy, které jsou tvořeny na základě aktuálního školního výkonu daného žáka. Při této formě vyučování se setkáváme s takovými případy, kdy žáci v jedné třídě pracují na rozdílných a jinak obtížných úkolech. Odměny, tresty, pochvaly i pokárání se pak řídí právě těmito výsledky.<sup>81</sup>

Snažíme se tak vytvořit alespoň pozitivní podmínky pro většinu žáků, přičemž můžeme doufat, že se odrazí i na jejich motivaci. Zkrátka nebudeme přizpůsobovat žáky zadaným úkolům, ale zadané úkoly žákům.<sup>82</sup>

Takové vyučování a výsledky pak vedou k tomu, že učitel i žák připíše úspěch či neúspěch variabilním příčinám, kterými může být motivace, zájmy nebo obsah vyučování. Učitelé, kteří si všímají těchto změn a této motivace, jsou pak flexibilnější a dokáží vidět žákovy úspěchy i neúspěchy střízlivě v určitém časovém horizontu. To vše se objeví v jejich stylu výuky, v používání odměn a trestů. Tato individuální vztahová norma podle průzkumů pozitivně ovlivňuje žáka v tom, že má poté menší strach ze zkoušky a jeho neúspěch je jen málokdy připsán nedostatečnému nadání.<sup>83</sup>

---

<sup>79</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 67 s. ISBN 80-04-23487-9

<sup>80</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha : Portál, 2008. 30 s. ISBN 978-80-7367-314-7

<sup>81</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 68 s. ISBN 80-04-23487-9

<sup>82</sup> HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1982

<sup>83</sup> KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie (Psychologie osobnosti a zdraví žáka)*. Brno : Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, 2006. s. 121 s. ISBN 80-210-4077-7

### 3.4 Vlivy snižující žákovu výkonnost

Pokud budeme mluvit o vlivech ve školním prostředí, které mají negativní dopad na žákovu výkonnost, obecně bychom tak mohli nazvat situace, které u žáka navozují intenzivní pocity nelibosti, strachu, úzkosti a nejistoty, a to tím způsobem, že brání uspokojení některé z jeho aktuálních potřeb. (Mager, 1971)<sup>84</sup>

Většinou se jedná o frustraci sekundárních potřeb kromě fyziologických. Fyziologické potřeby totiž škola frustruje málokdy. Učitel i spolužáci mohou vytvářet frustraci u sociálních potřeb. Důležitým momentem v pohledu na frustraci potřeb je chvíle, kdy je nějakým způsobem omezena potřeba úspěšného výkonu u žáka. Výzkumy totiž dokazují, že v normálních běžných třídách jsou slabší žáci většinou frustrováni. Zde opět narazíme na sociální vztahovou normu, kdy je většina na ně kladených požadavků nastavena tak, že nemohou dosáhnout úspěchu. Pokud tento stav přetrvává delší dobu, dostaneme se do chvíle, kdy u žáka začne převažovat potřeba vyhnout se neúspěchu a strach z neúspěchu. Pokud bychom zmínili frustraci poznávacích potřeb, tak i ta je ve škole objevována ve větším měřítku, než bychom si mohli myslet. Škola je přeci zdrojem poznatků a informací. Můžeme se zde však setkat i s nudou. V této kapitole není možné věnovat se všem podmínkám, které frustrují jednotlivé potřeby žáků, proto vyjmenujeme dvě, který mají velký negativní vliv na žáka, a to je nuda a strach ve škole. Nuda ve škole je dnes opomíjeným problémem. Většinou se ale jedná o takový prožitek, který určuje emotivní prožitek žáka ze školy a přispívá k negativnímu hodnocení. Pokud bychom se na nudu podívali z hlediska potřeb, pak se jedná o frustraci potřeb poznávacích. V tuto chvíli by nás mohlo napadnout, že nudou ve škole by mohli trpět třeba jen nadanější žáci, opak je ale pravdou. Nuda se týká všech žáků, tedy jak těch s výborným, středním nebo naopak špatným prospěchem.<sup>85</sup>

Zajímavý je průzkum Robinsona z roku 1975. Ten zjistil, že nuda ve výuce má dva zdroje, tím prvním je monotónnost a stereotypnost učiva. Tím druhým je pak nezajímavost látky a pocit neúčinnosti do budoucího života.

Obě možnosti jsou příčinou toho, že žák není dostatečně stimulován a vzniká tak vnitřní napětí. Máme několik reakcí na nudu ve škole. Tou první může být možnost, že se žák stáhne do sebe. Vyvíjí nadměrnou fantazijní aktivitu, kdy si představuje něco jiného.

---

<sup>84</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 69 s. ISBN 80-04-23487-9

<sup>85</sup> HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 159 s. ISBN 80-04-23487-9

Druhou možností je agresivní chování, kdy žák projevuje nelibost, agresivitu většinou vůči učiteli nebo spolužákům, někdy i vůči učebním pomůckám. Poslední možností, kterou se žák při nuditě zabavuje, je zvýšená aktivita, kterou učitel ve většině případů bere jako nevychovanost. Žák si v tuto chvíli s něčím hraje, dívá se z okna. Často slýchané reakce jsou: „Jestli tě to nebaví, můžeš odejít.“ apod. Pokud nuda přetrvává, vede většinou k nízké aktivitě a neoblíbenosti předmětu, což je začarovaný kruh, ze kterého se špatně dostává ven.

Výzkum, který jsme zmínili, se odehrával formou šetření, kam bylo zahrnuto 4617 žáků ve věku 13 - 16 let.<sup>86</sup> Vyplývalo z něho, že nedostatek aktivity vede až k záškoláctví, odporu ke škole a tendenci brzy školu opustit. Bohužel, nuda většinou nezůstane jen v jednom předmětu a má tendenci šířit se jako lavina i do dalších a může tak přerůst ve školní nudu. Druhým faktorem je potom strach ve škole. Definovat bychom ho mohli jako frustraci potřeby bezpečí.<sup>87</sup>

Definice v psychologii říká, že se jedná o signální emoci, která je vázána na předmět, který je vnímán jako ohrožující. Prožívání strachu je u každého jedince individuální. Můžeme říci, že jsou lidé úzkostní a neúzkostní, strach však prožívají oba typy. Pro nás jako učitele by mělo být důležité přizpůsobovat především úkoly žákům a ne naopak.<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> MACHAČ, Miloš. MACHAČOVÁ, Helena. HOSKOVEC, Jiří. *Emoce a výkonnost*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 158 s. ISBN 14-498-88

<sup>87</sup> MACHAČ, Miloš. MACHAČOVÁ, Helena. HOSKOVEC, Jiří. *Emoce a výkonnost*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 159 s. ISBN 14-498-88

<sup>88</sup> PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace*, Grada publishing: Praha, 2010. 16 s. ISBN 978-80-247-3447-7

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4 Obsah výzkumu a jeho cíl**

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak je na tom několik tříd základní školy s motivací. Tedy čím jsou žáci ve výuce motivováni, jaké rozdíly jsou mezi žáky i třídami. Hlavní úkol spočíval ve srovnání potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu u zkoumaného vzorku žáků. Při výzkumu jsme použili dva druhy dotazníků. Oba dotazníky zkoumaly konkrétní žáky, kteří v daných výzkumech vyšli úzkostní a motivovaní strachem. V další části práce jsme porovnali pohled učitele a samotného žáka na jeho výkon, kde se projevil v mnoha případech rozdílný pohled na žáky z jejich hlediska a z hlediska vyučujících. Konkrétně jsme při výzkumu použili Hrabalův motivační dotazník (MV6) a pro učitele dotazník sedmistupňové škály podle Vorwerga.

#### **4.1 Metody výzkumu a sběr dat**

Pro výzkum v diplomové práci jsme vybrali kvantitativní dotazníkovou metodu. Uvedenou metodu jsme zvolili pro její přednost, kterou bylo sebrání velkého množství dat za poměrně krátkou dobu. Použili jsme již uvedený Hrabalův motivační dotazník (MV6), který byl a je určen žákům základní školy, dívkám i chlapcům. V první řadě jsme žákům vysvětlili účel dotazníků a dodali informace o tom, proč ho mají vyplnit. Seznámili jsme je s informacemi, že odpovědi poskytnuté v dotaznících použijeme pouze pro výzkum v této práci a nikde jinde. V dalším kroku jsme seznámili vyučující s potřebami dotazníku, určeném pro ně, což bylo velmi důležité pro další pokračování diplomové práce a následné srovnání vyhodnocených dat. V dotaznících se objevily i informace a údaje o žákovi, konkrétně jeho jméno a třída, do které patřil. Samotný dotazník obsahoval dvanáct otázek, u každé z nich měli žáci možnost výběru z pěti odpovědí. Svou odpověď vždy zakroužkovali. Odpovědi na prvních šest otázek po sečtení ukázaly číslo, které bylo porovnáváno s tabulkami a normami pro potřebu úspěšného výkonu či potřebu vyhnout se neúspěchu u žáků základní školy.

#### **4.2 Hrabalův motivační dotazník**

Tento dotazník je nástrojem pro měření školní výkonové motivace, která se skládá z potřeby dosažení úspěšného výkonu a z potřeby vyhnout se školnímu neúspěchu, tedy z obavy ze selhání. Poměr mezi těmito potřebami ovlivňuje žákův výkon, pohled na učení a jeho efektivitu. Pokud je vyučující seznámen s poměrem obou potřeb u žáků, má pak možnost volit adekvátně a přiměřeně náročnost úkolů či požadavků, které jsou na žáky kladeny. Nejen v případě jednotlivých žáků, ale i v případě celé třídy.

U žáků s převažující pozitivní motivací, kteří mají rozvinutou potřebu úspěšného výkonu a nízkou obavu z neúspěchu nebo selhání, může učitel tento potenciál v hodinách využívat. Naopak u žáků, u kterých převažuje negativní pocit a obava ze selhání, může učitel pomoci tuto výkonovou orientaci napravit nebo hodně ovlivnit.

Zkoumat výkonovou motivaci u žáků je z našeho hlediska velice důležité, protože vztah a pohled na výkon není u všech žáků stejný. Většina žáků se u zadaných úkolů potýká s různými pocity, část se snaží dosáhnout úspěchu a vyhnout se neúspěchu přesto, že pociťují jisté obavy.

Někteří u úkolů pociťují jen obavy, jiní jsou jimi naprosto zaujati. Někoho špatná známka ještě více demotivuje a klesá tím jeho úsilí ve studiu, někoho naopak nabudí, aby podával lepší výkon a snažil se mnohem více.

Všechny tyto možnosti souvisí jak s motivací, učením, vnitřními pochody žáků, tak i rodinným prostředím. Někteří žáci rádi soutěží a plní různé úkoly, jiní zůstávají v těchto případech raději pozadu a soutěživým situacím se vyhýbají. Problémy mnohdy nastávají i ve chvíli, kdy vyučující položí žákům otázku a ve třídě nastane hrobové ticho. V praxi se setkáváme se žáky, kteří se přihlásí, pokud jsou si jisti správnou odpovědí. Pak ale také s těmi, kteří se i v případě stoprocentní jistoty nepřihlásí. Poznáváme se i žáky, kteří odpověď neví, ale přesto zkusí odpovědět a pak s těmi, kteří ji neví, a proto neodpovídají.

Pokud se pokusíme dané poznatky nějak shrnout, dojdeme k závěru, že výkonová zaměřenost žáků se projevuje především v jejich postoji k úspěchu nebo neúspěchu a v cílech, které preferují.

Všechny tyto cíle a postoje jsou ovlivňovány žákovou osobností, jeho zaměřením, charakteristikou, sebepoznáním, sebedůvěrou i sebepochybováním. Výkonová motivace podmiňuje aspirační úroveň žáka a je nutné se jí věnovat, protože souvisí s rozvíjením osobnosti a pohledu na učení.

### **4.3 Výzkumné šetření**

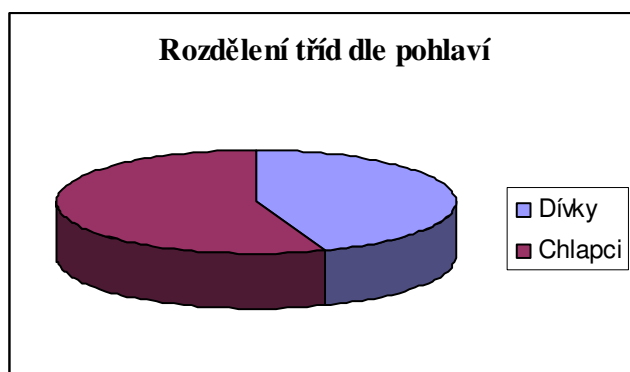
Pro výzkumný vzorek jsme vybrali žáky nejmenované základní školy, kterou jsem navštívila prvních devět let povinné školní docházky. Dohromady jsme dotazník rozdali do čtyř tříd, v nichž každá měla průměrně kolem 25 žáků, sebrali jsme 101 dotazníků. Žáci byli při vyplňování velmi vstřícní, pouze u jednoho dotazníku se stalo, že nebyla vyplněna zadní strana, kterou žák zřejmě přehlédl. Jinak se úspěšně vrátily vyplněné všechny zadané dotazníky. Dívek bylo dohromady 45 a chlapců bylo 56.

Pro přehlednost přikládáme grafy. První naznačuje celkové množství žáků s rozdělením dívek a chlapců, druhý pak konkrétní rozložení dívek a chlapců v daných zkoumaných třídách.

**Tabulka č. 1** - Celkové množství dívek a chlapců

<b>Základní škola</b>	<b>Dívky</b>	<b>Chlapci</b>
<b>Počet žáků</b>	45	56

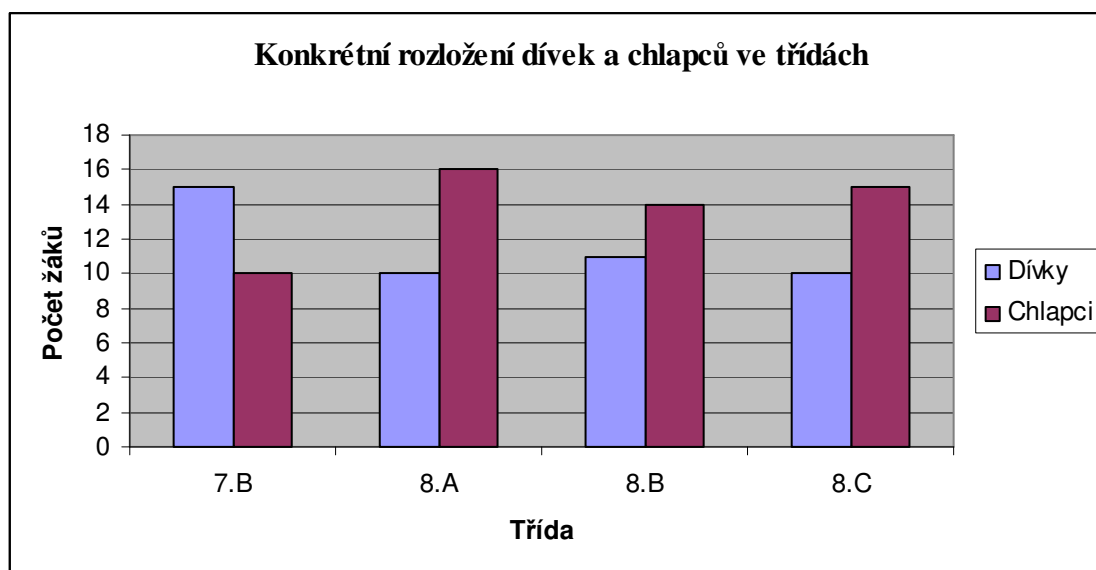
**Graf č. 1.** Rozdělení tříd dle pohlaví



**Tabulka č. 2** - Konkrétní rozložení dívek a chlapců ve třídách

<b>Třída</b>	<b>Dívky</b>	<b>Chlapci</b>
<b>7.B</b>	15	10
<b>8.A</b>	10	16
<b>8.B</b>	11	14
<b>8.C</b>	10	15

**Graf č. 2 – Konkrétní rozložení dívek a chlapců ve třídách**



#### 4.4 Průběh výzkumu

Před samotným dotazníkovým šetřením jsme v první řadě podali dotaz na základní školu a jejího pana ředitele, jestli jsou ochotni umožnit rozdání dotazníků a zkoumání tříd na půdě jejich školy a získat tak údaje o žácích.

Po odsouhlasení školou jsme dotazník upravili pro potřeby žáků tak, aby do něho mohli zapsat údaje o své osobě a třídu, do které patří. Dotazníky jsme zadali jak žákům, tak vyučujícím, všem jsme je předali osobně. Tento kontakt se nám pro vypracování diplomové práce zdál nejlepší.

Dotazníky třídní učitelé většinou vyplňovali v hodinách, kdy vyučovali svoji třídu nebo v hodinách suplování, aby nebyla narušena struktura hodin a tříd. Hrabalův motivační dotazník jsme zadali do tříd v průběhu měsíce října a listopadu 2014. Žáky i vyučující jsme seznámili s účelem, za jakým dotazník rozdáváme, upozornili jsme je na anonymitu odpovědí a seznámili jsme je s faktem, že vyhodnocená data budou použita pouze pro účely této práce.

Ke sběru dat jsme použili nejen uvedený Hrabalův motivační dotazník určený především žákům, ale také pak dotazník sedmistupňové škály podle Vorwerga, který byl určen vyučujícím. Tuto škálu vyučující vyplňovali již na konkrétní žáky, a to během měsíce ledna 2015. Žákům jsme sdělili pokyny k vyplnění dotazníku, věděli tak, že se mohou během vyplňování na cokoliv zeptat v případě, že jim otázky nebudou jasné. Představení a vyplnění dotazníků trvalo v průměru kolem 25 minut a návratnost byla stoprocentně úspěšná.

## **4.5 Odborné výzkumy k diplomové práci**

### **Postoje chlapců a dívek ke školním předmětům**

Zdroj: *Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování*

Autor: Isabella Pavelková (2002)

Katedra pedagogické a školní psychologie, Pedagogická fakulta UK, Praha

Tématem diplomové práce jsou projevy emocí ve výkonových situacích u žáků základní školy a především pak motivace k učení. Cílem této části práce bylo nalezení dalších výzkumů, které se zabývají motivací a podobným tématům, které s ní souvisejí. Jako první bychom mohli uvést výzkum Isabelly Pavelkové, který se týkal odlišnosti přístupu k učení z hlediska dívek a chlapců. Jedná se o téma, o kterém často hovoří jak učitelé a rodiče, tak samotní žáci. Nejnovějším výzkumem na toto téma je výzkum, na kterém se podíleli: *Rendl, Škaloudová z roku 2004*. Tyto výzkumy zachycují realitu českých škol a upozorňují na rozdíly mezi dívkami a chlapci a jejich vyrovnávání se se změnami a vyššími požadavky škol.

V tomto příspěvku se zaměříme na výzkumy, které byly realizovány v posledních patnácti letech a zabývaly se odlišností dívek a chlapců v oblasti motivace k učení. Při výzkumech motivace se setkáváme s dvěma základními důrazy.

Některé výzkumy jsou zaměřeny analyticky, kdy pracujeme zejména na úrovni jednotlivých motivačních pohnutek k učení, tedy na typu motivace jak z pohledu žáka, tak z pohledu učitele. (*Hrabal, Pavelková 1993, Pavelková 1996, 2002, Pavelková, Frencl 1997*). V dalších výzkumech se pak autoři zabývají i globálnějším problémem, a to komplexními motivačními faktory, jako jsou postoje žáků ke škole (učení), k jednotlivým předmětům, jejich přitažlivosti, oblíbenosti, obtížnosti a významu, který pro žáky má. Takové výzkumy byly provedeny také *Isabellou Pavelkovou v roce 2002*.

Pokud bychom chtěli srovnat chlapce, dívky a jejich motivační pohnutky k učení, měli bychom se opřít především o dva výzkumy.

### **1. VÝZKUM (Isabella Pavelková, Miloslav Frencl 1997)**

#### **Výzkum v oblasti motivace žáků z hlediska dívek a chlapců**

Jedná se o výzkum realizovaný před 15 lety, výzkumným vzorkem bylo 957 žáků sedmých a osmých tříd.



Tento výzkum naznačil, že ze sledovaných pohnutek, kterými byla *sociální motivace – afiliace i prestiž, poznávací motivace, morální i motivace výkonová – složka strachu i výkonu*, u obou měření žáci uvádějí jako svoji výkonovou motivaci, tedy i pohnutku k učení, dobrý pocit z dobrého výkonu. Na druhém místě se pak umístila kognitivní motivace, tedy touha po poznávání nových informací.

Rozdíly jsme pak zaznamenaly mezi žáky u dalších druhů motivace jako je morální motivace a obava z neúspěchu. Slabou pohnutkou k učení je podle žáků sociální motivace, především pak prestižní motivace. Z pohledu pohlaví naznačuje uvedený výzkum rozdíly mezi dívkami a chlapci, které jsou v obou ročnících podobné. Výkonová motivace zůstává u obou měření na prvním místě, t-testy pak ukazují, že více a významněji tento druh motivace uvádějí dívky. V oblasti motivace poznávací se rozdíl mezi dívkami a chlapci neukázal. Pokud bychom si pak chtěli uvést jako pohnutku obavu z neúspěchu, tak v tomto případě nebyl rozdíl mezi dívkami a chlapci v sedmém ročníku, ale setkali jsme se s ním v osmém, kde vysoce významněji uvádějí tuto pohnutku opět dívky. Zajímavý pohled se pak naskytl v oblasti pohledu na sociální motivaci (afiliace). V sedmém ročníku se totiž ukázal významný rozdíl mezi dívkami a chlapci a v osmém ročníku dokonce velice významný rozdíl, kde je uvedená pohnutka mnohem častěji uváděna chlapci. V sedmé třídě pak také chlapci mnohem častěji volili potřebu prestižní motivace než dívky.

Pokud bychom se snažili srovnat pohled žáků a učitelů, i zde dojdeme k rozdílu, a to k tomu, že samotní žáci preferovali výkonovou motivaci jako pohnutku k učení mnohem významněji a silněji, než jejich učitelé.

Dokonce i pohled na poznávací motivaci byl pak žáky hodnocen silněji, než jak očekávali jejich vyučující. Naopak u obavy z neúspěchů byla v sedmém ročníku tato motivace vnímána silněji vyučujícími než žáky. Výrazná odlišnost se ve výzkumu poté ukázala i u prestižní motivace, protože učitelé touhu po vyniknutí vnímali silněji než žáci. U morální motivace se názory žáků a učitelů celkem shodují.

Pokud bychom se chtěli zaměřit na další rozdíl v tomto výzkumu, mohli bychom uvést zajímavost a významné rozdíly u dvou typů motivace, a to morální motivace a poznávací. Učitelé totiž podle výzkumu předpokládali, že chlapci budou více motivováni poznávací motivací a dívky pak motivací morální.

Možná je to díky zakořeněnému názoru rychlejšího morálního dospívání dívek než chlapců. Z pohledu žáků však v těchto druzích motivace žádný významný rozdíl nebyl.

## 2. VÝZKUM (Isabella Pavelková, 2000 - 2001)

Popsaný a uvedený výzkum bychom mohli porovnat s dalším výzkumem, který byl realizován v roce 2000 a 2001 a měl podobný charakter. Výzkumný vzorek tehdy tvořilo 428 žáků a 267 učitelů. V tomto výzkumu byla motivace žáků zjišťována metodou M-1 a M-2. Tyto metody byly vyvinuty k podrobnější analýze pohnutek žáků k učení. U žáků byla v tomto případě hledána úroveň poznávací motivace a motivace seberozvojové, sociální motivace (afiliace a prestiž), instrumentální motivace, morální motivace, odměny a tresty. Důležitým bodem výzkumu bylo zjišťování četnosti výskytu jednotlivých motivačních pohnutek u žáků, ale také významnost, kterou jim sami žáci připisují. Pokud bychom výsledky srovnali s předešlým výzkumem, dojdeme k velké řadě shod, a to jak z hlediska žáků, tak z hlediska učitelů. Z pohledu žáků se opět setkáváme na prvních místech s výkonově rozvojovou motivací, poznávací a případně pak i se sociální motivací. Hlavní zjištění a výsledky, které přinesl první uvedený výzkum, tento druhý výzkum potvrzuje. Výkonovou motivaci u sebe popisují více žáci než vyučující, obavy z neúspěchu pak častěji předpokládají vyučující více než samotní žáci.

Dalším výzkumem, který bychom mohli uvést je výzkum Isabelly Pavelkové a Vladimíra Hrabala. (*Hrabal, V., Pavelková, I., Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky. Vladimír Hrabal, Isabella Pavelková, Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011*) Tento výzkum byl proveden v jedné osmé třídě pomocí Hrabalova motivačního dotazníku, aby autoři ukázali vyučujícím, jak dotazníky vyhodnotit.

### Vyhodnocení

Práce s výsledky postupuje ve třech krocích:

1. Převedení hrubých skóre žáků a třídních průměrů (PÚV a PVN) na skóre standardní a vypsání do tabulky.
2. Přiřazení jednotlivých žáků a celé třídy k interpretačním typům.
3. Srovnání rozložení skóre obou potřeb ve třídě s normou pro žáky (viz graf 1 a 2). Výpočet percentilového zastoupení jednotlivých standardních skóre pro obě potřeby a srovnání s percentilovým rozložením referenční skupiny tříd uvedeným v tabulce norem pro třídy (fakultativní).

### Výkonové zaměření jednotlivých žáků

Tab. 1. Tabulka žáků, hrubých skóre a standardních skóre

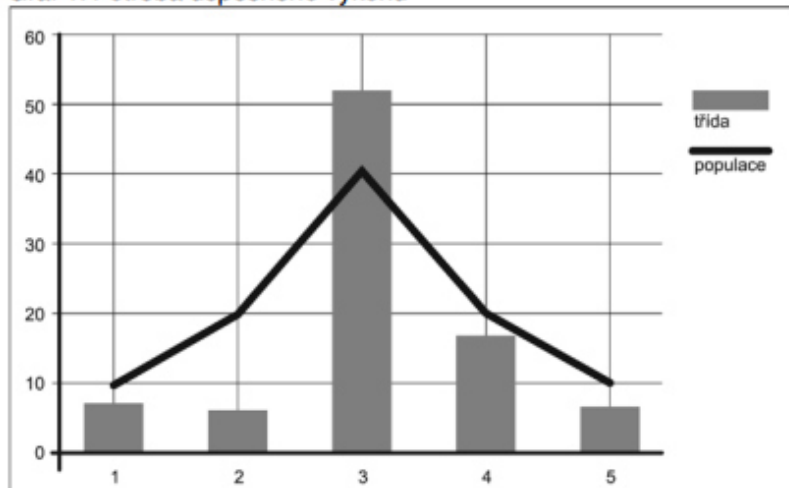
Jméno žáka	PÚV	PVN	PÚV - standardizovaný skóre	PVN - standardizovaný skóre
Daniela	26	23	4	4
Jonáš	23	15	3	2
Angelika	23	14	3	2
Sabina	20	15	2	2
Nikola	27	17	4	3
Klára	23	18	3	3
Monika	22	21	3	3
David	28	18	5	3
Michal	23	15	3	2
Erik	22	14	3	2
Artur	23	20	3	3
Nikola	22	12	3	1
Hana	21	19	3	3
Ondřej	27	14	4	2
Martin	18	16	2	2
Judita	23	18	3	3
Filip	27	21	4	3
Karina	22	13	1	1
Leoš	22	20	2	3
Ingrid	26	22	3	4
Diana	23	9	1	1
Jakub	18	17	2	3
Petr	23	11	3	1
Kateřina	30	12	5	1
Zdeněk	22	16	3	2
Martin	27	16	4	2
Helena	22	23	3	4
Vanda	20	25	2	5
Lucie	24	15	3	2
<b>Průměr třídy</b>	<b>23,34</b>	<b>16,86</b>		

**Na základě výsledků je možno doporučit:** Zvláštní pozornost učitele z hlediska výkonové motivace by měly mít: Daniela (4-4), Vanda (2-5), Ingrid (3-4) a Diana (1-1). Zatímco v případě Vandy a Ingrid by měla učitelova snaha být zaměřena na zjištění směru působení obavy z neúspěchu z hlediska zvýšení školní výkonové motivace (případně na úkor jejich psychické rovnováhy), nebo její snížení – tendenci k vnitřní dezorganizaci ve výkonové situaci, v případě Daniely by se měl učitel zaměřit na odhalení principu jejího aspiračního chování a jeho následné regulace. Jiný případ je pak Diana, v jejím případě jde nejspíše o zvážení možnosti adekvátního rozvoje výkonové motivace nebo vyhledání jiných motivačních zdrojů.

### Srovnání diagnostikované třídy s referenční normou základních škol

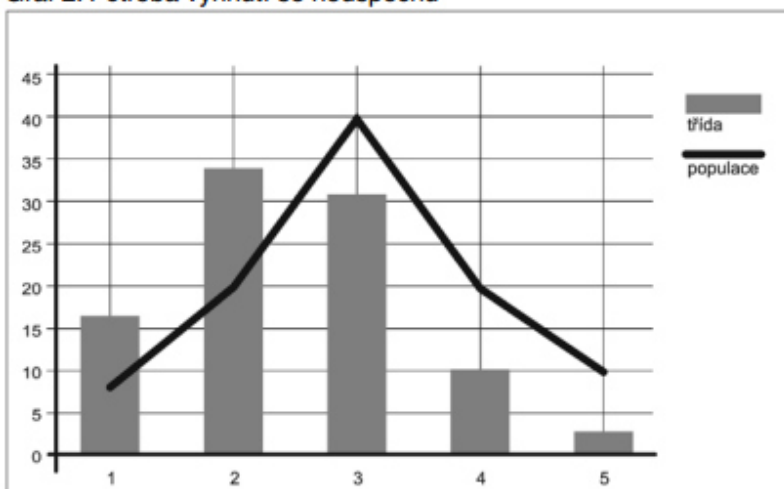
Má-li učitel zájem, může srovnat svou třídu s referenčním vzorkem z hlediska zastoupení jednotlivých skóre. Následující grafy (1, 2) ukazují rozložení standardních skóre potřeby úspěšného výkonu (PÚV) a standardních skóre potřeby vyhnouti se neúspěchu (PVN) s normou v procentech.

Graf 1. Potřeba úspěšného výkonu



Z grafu můžeme odečíst, že trend třídy je určován více než polovinou žáků, kteří udávají potřebu výkonové motivace o průměrné intenzitě, druhá polovina je rozdělena do části se silnou potřebou vysokého školního výkonu a menší skupinou se slabou potřebou vysokého školního výkonu.

Graf 2. Potřeba vyhnouti se neúspěchu



Graf ukazuje, že v dané třídě je výkonová tendence posunuta ve směru malé obavy před vyhnutím se neúspěchu a že se v tomto případě jedná o trend třídy spíše než o vyhraněnou tendenci několika žáků. (Ve třídě převažují standardní skóre 1, 2 a 3.)

Poslední výzkum nám tedy ukázal celkem výkonově orientovanou třídu. V našem výzkumném šetření jsme se ale setkali s průměrně motivovanými třídami a dokonce se dvěma úzkostnými třídami. Hrabalův motivační dotazník by měl ve své třídě vyzkoušet každý vyučující, protože je to jistě zajímavý pohled na žáky zase z jiné stránky a pohledu.

## 5 Výsledky dotazníků

Všechny dotazníky jsme úspěšně vybrali, odpovědi vypsali na samostatný papír, dále bodově ohodnotili a s následným sečtením bodů a přepočítali podle norem potřeb úspěšného výkonu a potřeb vyhnout se neúspěchu pro žáky základní školy.

Odpovědi žáků jsme vyhodnotili podle norem Hrabalova motivačního dotazníku, a to v rozmezí od jednoho do pěti bodů u každé otázky.

Z prvních šesti otázek jsme získali hrubý skóre pro potřebu úspěšného výkonu, který jsme následně přepočítali na standardní skóre. Daný přepočet jsme provedli v souladu s normami a s dopomocí tabulky, která ukazuje tyto normy pro žáky základní školy.

**Tabulka č. 3 – Normy pro potřebu úspěšného výkonu – jednotliví žáci**

<b>Potřeba úspěšného výkonu (jednotliví žáci)</b>	
<b>Hrubý skóre</b>	<b>Standardní skóre</b>
28 až 30	5 Velmi vysoká potřeba
25 až 27	4 Vysoká potřeba
21 až 24	3 Průměrná potřeba
18 až 20	2 Nízká potřeba
Do 17	1 Velmi nízká potřeba

V druhé části dotazníku jsme shrnuli a vyhodnotili zbylých šest otázek, které jsme na stejném principu bodově ohodnotili a sečetli, díky čemuž odpovědi ukázaly hrubý skóre potřeby vyhnout se neúspěchu u žáka. V obou částech mohli žáci získat minimálně 6 bodů a maximálně 30 bodů. I zde jsme pro přehlednost přiložili normovou tabulku pro vyhodnocení druhé části Hrabalova motivačního dotazníku.

**Tabulka č. 4 - Normy pro potřebu vyhnout se neúspěchu – jednotliví žáci**

<b>Potřeba vyhnout se neúspěchu</b>	
<b>Hrubý skóre</b>	<b>Standardní skóre</b>
25 až 30	5 Velmi vysoká obava
22 až 24	4 Vysoká obava
17 až 21	3 Průměrná obava
14 až 16	2 Nízká obava
Do 13	1 Velmi nízká obava

### 5.1 Celkové vyhodnocení dotazníků třídy 7.B

V této třídě jsme dotazník rozdali 25 žákům, z toho bylo 14 dívek a 11 chlapců. Průměrný hrubý skóre u potřeby úspěšného výkonu vyšel 22,68. Průměrný hrubý skóre z potřeby vyhnoutí se neúspěchu vyšel 17,80, i za předpokladu, že jeden chlapec zřejmě přehlédl poslední stránku dotazníku a na několik otázek neodpověděl. Po vyhodnocení dotazníků jsme vypočítali hrubý skóre, který jsme následně s pomocí tabulkových norem pro žáky základní školy přepočítali na standardní skóre. Po vyhodnocení výsledků jsme tedy zjistili, že standardní skóre pro potřebu úspěšného výkonu, vyšel v této třídě po přepočtení na číslo 3, což je průměrná potřeba úspěšného výkonu. Do této kategorie podle norem spadají žáci s hrubým skóre 21 až 24 bodů za předpokladu, že maximálně mohli dosáhnout 30 bodů a minimálně 6 bodů. Při potřebě vyhnoutí se neúspěchu nám vyšlo při vyhodnocení dotazníku v hrubém skóre číslo 17,80. Po přepočtení tedy průměrný standardní skóre pro potřebu vyhnoutí se neúspěchu vymezuje číslo 2, což je nízká obava z neúspěchu. Pro přehlednost jsme přiložili tabulky s průměrnou potřebou úspěšného výkonu (tabulka č.1) a potřebou vyhnoutí se neúspěchu (tabulka č. 2) v 7.B. Průměrné potřeby a obavy v dané třídě jsme v tabulce tučně vyznačili.

**Tabulka č. 5 – Potřeba úspěšného výkonu v 7.B podle norem pro třídy základní školy**

<b>Potřeba úspěšného výkonu v 7.B</b>	
<b>Hrubý skóre</b>	<b>Standardní skóre</b>
24,06 a více	5 Velmi vysoká potřeba
22,90 – 24,05	4 Vysoká potřeba
<b>21,70 – 22,89</b>	<b>3 Průměrná potřeba</b>
20,31 – 21,69	2 Nízká potřeba
Do 20,30	1 Velmi nízká potřeba

**Tabulka č. 6 - Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 7.B podle norem pro třídy základní školy**

<b>Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 7.B</b>	
<b>Hrubý skór</b>	<b>Standardní skór</b>
20,59 a více	5 Velmi vysoká obava
19,44 – 20,58	4 Vysoká obava
18,00 – 19,43	3 Průměrná obava
<b>16,81 – 17,99</b>	<b>2 Nízká obava</b>
Do 16,80	1 Velmi nízká obava

V této třídě jsme zaznamenali jednoho žáka, kterým byl Josef. Jména jsme pro účel práce změnili a zadali jiná pro jednodušší orientaci ve výsledcích a přepočtech bodů z dotazníků. Josefovi vyšel hrubý skór z potřeby úspěšného výkonu 28 bodů, standardní skór je tedy číslo 5, což je velmi vysoká potřeba úspěšného výkonu. Dalším bodem práce pro nás bylo zjistit, jak vyjde u chlapce potřeba vyhnoutí se neúspěchu, která po vyhodnocení ukázala číslo 15, což je v přepočtení na standardní skór číslo 2, tedy nízká obava z neúspěchu. Žák je podle výsledku pozitivně motivován.

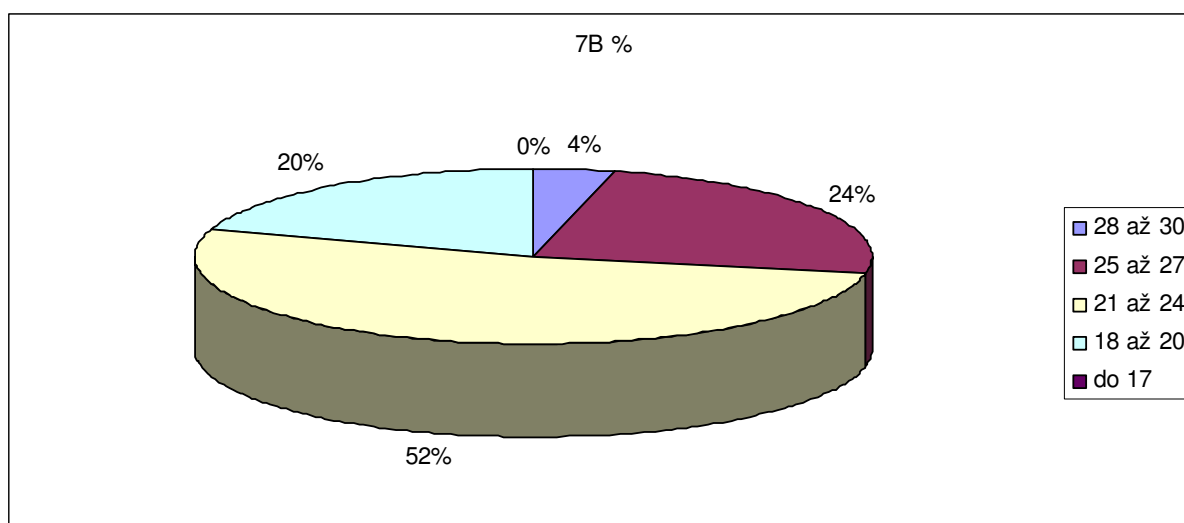
Další nejvyšší dosažené body v této třídě byly 27 bodů, toto číslo se objevilo dvakrát. Prvním žákem s počtem 27 bodů u potřeby úspěšného výkonu byl Josef B. Ke srovnání ještě uvedeme, že jeho hrubý skór u potřeby vyhnoutí se neúspěchu byl 21 bodů, tedy standardní skór s číslem 3, což značí průměrnou obavu. Josef má tedy vysokou potřebu úspěšného výkonu a průměrnou obavu z neúspěchu. Třetím žákem, který dosáhl 27 bodů, byl Michal. I u něho tedy můžeme uvést vysokou potřebu úspěšného výkonu, potřebu vyhnoutí se neúspěchu jsme nevypočítali přesně, jelikož chlapec zapomněl doplnit poslední otázky, které by tyto informace poskytly.

Bohužel v dané třídě jsme nezaznamenali pouze žáky s pozitivní motivací, ale také žáci s převažující obavou a strachem z neúspěchu. Nejvyšší bodový rozdíl jsme vypočetli u dívky Karolíny, u níž vyšel hrubý skór v potřebě úspěšného výkonu 21 bodů, což značí průměrnou potřebu úspěšného výkonu a u potřeby vyhnoutí se neúspěchu pak vyšlo číslo 26, což značí velmi vysokou obavu z neúspěchu.

### 5.1.1 Potřeba úspěšného výkonu v 7. B

Po vyhodnocení všech dotazníků jsme vytvořili přehledné tabulky, které mapují procentuální stav této třídy, aby tak zaznamenaly jak srovnání s normami pro třídy základní školy, tak srovnání s normami pro jednotlivé žáky. Z výsledků je zřejmé, že velmi vysokou potřebu úspěšného výkonu mají v této třídě 4% žáků (1), vysokou potřebu úspěšného výkonu pak 24% žáků (6), průměrnou potřebu 52% žáků (13), nízkou potřebu 20% žáků (5) a velmi nízkou potřebu 0% žáků (0), tedy ani jeden se do této kategorie neřadil.

**Graf č. 3 – Potřeba úspěšného výkonu v 7.B (konkrétní žáci)**

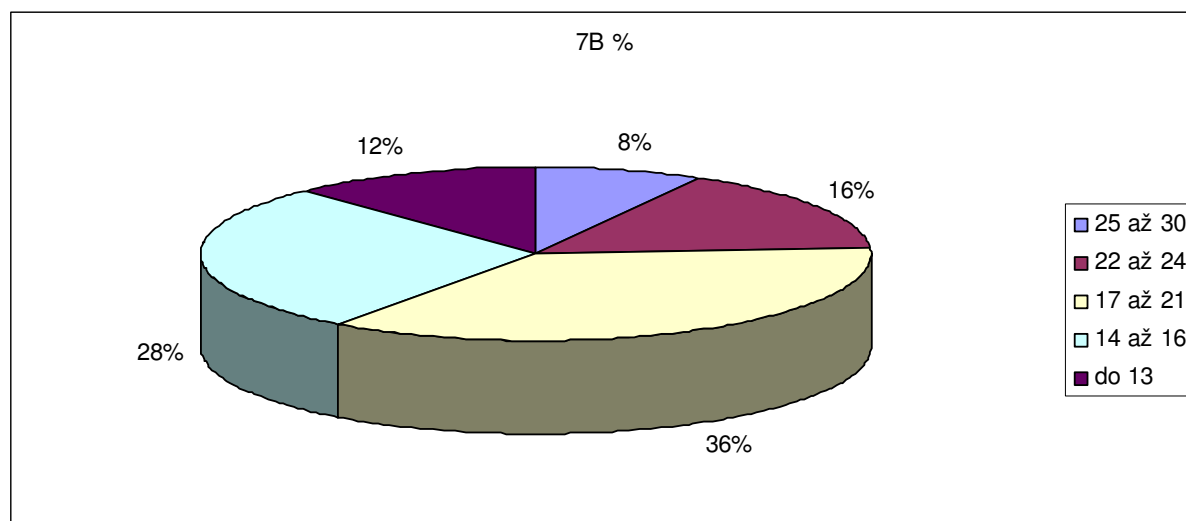


### 5.1.2 Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 7.B

V 7.B jsme vypočítali také potřebu vyhnoutí se neúspěchu a vyšla v tomto složení: Velmi vysokou obavu z neúspěchu v této třídě uvedlo 8% žáků (2), vysokou obavu z neúspěchu pak 16% žáků (4), průměrnou obavu z neúspěchu 36% žáků (9), nízkou obavu 28% žáků (7) a velmi nízkou obavu 12% žáků. (3)



**Graf č. 4** - Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 7.B (konkrétní žáci)



## 5.2 Vyhodnocení dotazníků třídy 8.A

V dané třídě dotazník vyplnilo 26 žáků, z toho 10 dívek a 16 chlapců. U této třídy musíme zmínit, že se jedná o třídu matematickou.

Její třídním učitelem tedy bývá vyučující s aprobací matematiky a hodinová dotace na tento předmět je větší. Pro možnost vstupu do matematické třídy je zařazen prostor mezi 5. a 6. třídou, kdy některé děti mohou odejít na osmileté gymnázium, některé do matematické třídy v rámci zkoumané základní školy. Průměrný hrubý skóre u potřeby úspěšného výkonu jsme vypočítali v této třídě na 21,15 a průměrný hrubý skóre z potřeby vyhnoutí se neúspěchu na 19,73, což je poměrně vysoké číslo. Po vyhodnocení výsledků je tedy jasné, že standardní skóre pro potřebu úspěšného výkonu vyjde v této třídě průměrně na číslo 2, což značí nízkou potřebu úspěšného výkonu. Dále jsme vypočetli v 8.A obavu z neúspěchu s číslem 19,73, což je číslo poměrně vysoké a po vyhodnocení tak vyjde vysoká obava z neúspěchu. Možná je to dáno právě tím, že je třída matematická a jsou na ni ohledně tohoto i dalších předmětů kladeny o něco větší nároky. Proto nebylo moc velkým překvapením, že ve zkoumané třídě nebyl ani jeden žák, který by dosáhl většího počtu bodů než 28, což ukazuje, že velmi vysoká potřeba úspěšného výkonu se zde neobjevila ani jednou. Nejvyšší počet bodů byl 26 a dosáhla ho pouze jedna dívka z celé třídy. Magdaléna měla vysokou potřebu úspěšného výkonu a po přepočtení obavy z neúspěchu jí vyšlo 20 bodů, tedy průměrná obava. Překvapivý výsledek jsme měli u dvou chlapců, a to Dominika a Nikolase. Oba chlapci měli průměrný skóre u potřeby úspěšného výkonu 17 bodů, což je po přepočtení na standardní skóre číslo 1, tedy velmi nízká potřeba úspěšného výkonu.

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu ukázala průměrný skór 26 bodů, což je po přepočtení číslo 5, tedy velmi vysoká obava z neúspěchu. Chlapci neseděli vedle sebe v lavici, tedy nebylo možné, aby výsledky nějak opisovali, navíc nevěděli, jak se dotazník vyhodnocuje, takže by pro ně ani nemělo smysl něco opisovat. Tato čísla nás opravdu překvapila.

Pro přehlednost přikládáme tabulky s průměrnou potřebou úspěšného výkonu (tabulka č. 1) a potřebou vyhnoutí se neúspěchu (tabulka č. 2) v 8.A. Výsledky jsme vyznačili tučně.

**Tabulka č. 7 - Potřeba úspěšného výkonu třídy 8.A podle norem pro třídy základní školy**

<b>Potřeba úspěšného výkonu v 8.A</b>	
<b>Hrubý skór</b>	<b>Standardní skór</b>
24,06 a více	5 Velmi vysoká potřeba
22,90 – 24,05	4 Vysoká potřeba
21,70 – 22,89	3 Průměrná potřeba
<b>20,31 – 21,69</b>	<b>2 Nízká potřeba</b>
Do 20,30	1 Velmi nízká potřeba

**Tabulka č. 8 - Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 8.A podle norem pro třídy základní školy**

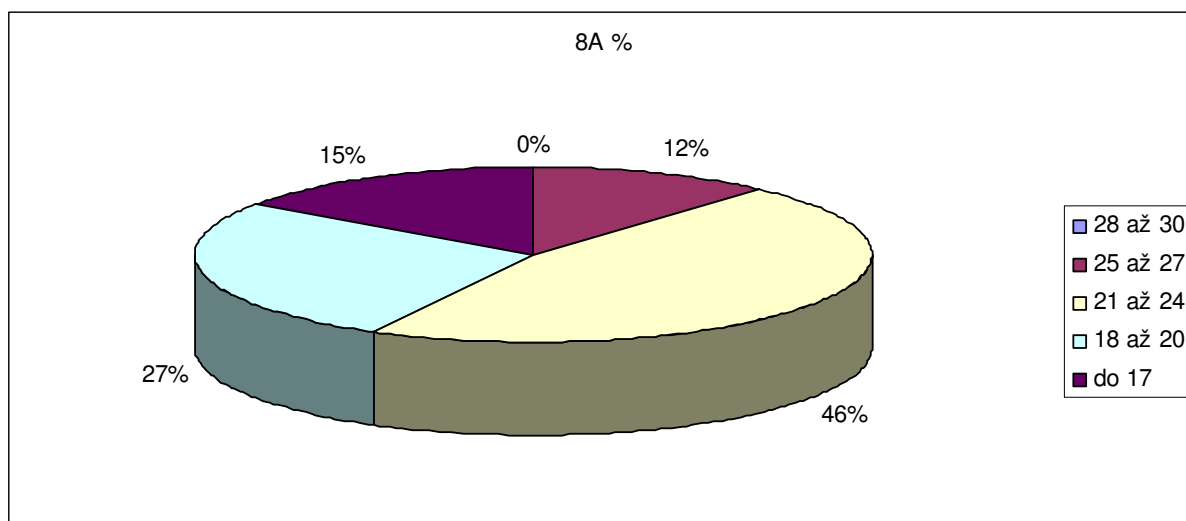
<b>Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 8.A</b>	
<b>Hrubý skór</b>	<b>Standardní skór</b>
20,59 a více	5 Velmi vysoká obava
<b>19,44 – 20,58</b>	<b>4 Vysoká obava</b>
18,00 – 19,43	3 Průměrná obava
16,81 – 17,99	2 Nízká obava
Do 16,80	1 Velmi nízká obava

### **5.2.1 Potřeba úspěšného výkonu v 8. A**

I v případě této třídy jsme vytvořili procentuální graf s přehledným vyobrazením potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu v 8.A u konkrétních žáků.

Velmi vysokou potřebu úspěšného výkonu mělo 0% žáků (0). Vysokou potřebu jsme vypočetli u 11,54% žáků (3), průměrnou potřebu poté u 46,15% žáků (12), nízkou potřebu u 26,92% žáků (7) a velmi nízkou potřebu u 15,38 % žáků (4), což je ve srovnání se 7.B, kde nebyl ani jeden žák s nízkou potřebou úspěšného výkonu celkem velký rozdíl.

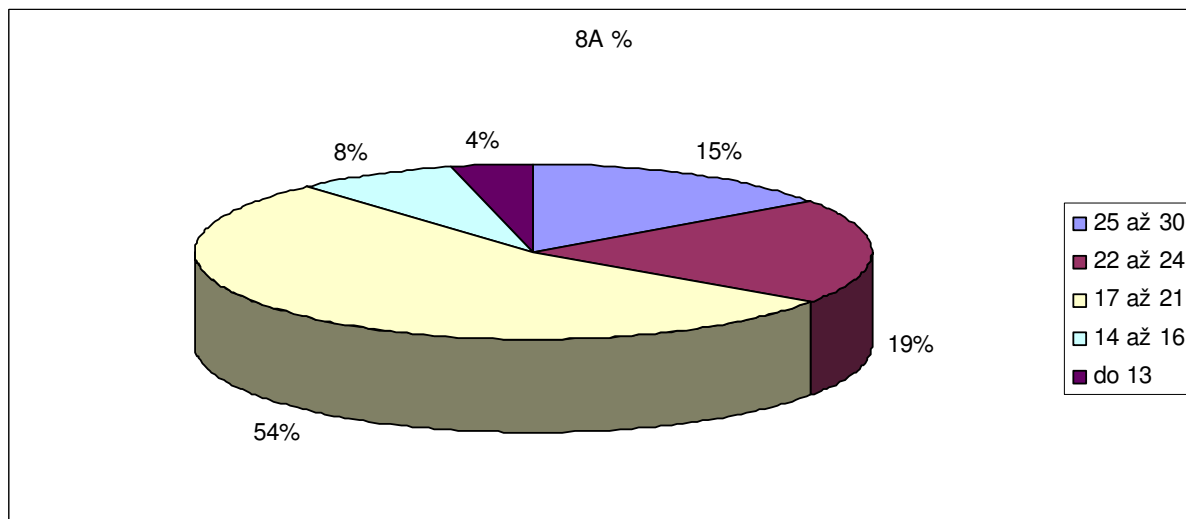
**Graf č. 5 - Potřeba úspěšného výkonu v 8.A (konkrétní žáci)**



### 5.2.2 Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 8.A

Potřebu vyhnoutí se neúspěchu jsme vypočítali v 8.A procentuálně takto: Velmi vysokou obavou disponovalo 15% žáků, vysokou obavou z neúspěchu pak 19,2 % žáků, průměrnou obavou 53,8% žáků, nízkou obavou 7,6 % žáků a velmi nízkou obavou 3,85 % žáků.

**Graf č. 6 – Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 8.A (konkrétní žáci)**



### 5.3 Vyhodnocení dotazníků třídy 8. B

Další třídou, ve které jsme dotazníky rozdali, byla 8. B. V této třídě dotazník vyplnilo 25 žáků, z toho bylo 11 dívek a 14 chlapců.

Průměrný hrubý skór z potřeby úspěšného výkonu jsme vypočetli na číslo 22,76 a u vyhnutí se neúspěchu na číslo 18,80. Dotazník vyplnili všichni žáci.

Po vyhodnocení dotazníků jsme se setkali opět s hrubým skórem, který jsme následně přepočítali na standardní skór. Výsledky jsme porovnali s normami pro třídy základní školy. Po vyhodnocení výsledků je tedy jasné, že standardní skór pro potřebu úspěšného výkonu, vyšel v této třídě po přepočtení na číslo 3, což je průměrná potřeba úspěšného výkonu. Při potřebě vyhnutí se neúspěchu pak vyšlo vyhodnocením dotazníku v hrubém skóru číslo 18,80. Po přepočtení tedy průměrný standardní skór pro potřebu vyhnutí se neúspěchu vymezuje číslo 3, což je průměrná obava z neúspěchu. V této třídě jsme zaznamenali hned dva žáky s hrubým skórem v potřebě úspěšného výkonu nad 28 bodů, což je velmi vysoká potřeba úspěšného výkonu. Jednalo se o chlapce Tomáše, kterému pak vyšel hrubý skór pro obavu z neúspěchu na 12 bodů, což je velmi nízká obava z neúspěchu. Tomáš má tedy vysokou potřebu být úspěšný a nízkou obavu z neúspěchu. Druhým žákem, který dosáhl na 28 bodů, byla dívka, a to Gabriela, která má tedy podle výpočtů také velmi vysokou potřebu úspěšného výkonu. U potřeby vyhnutí se neúspěchu jí pak vyšlo číslo 18 jako hrubý skór, což by ji řadilo ke standardnímu skóru číslo 3, tedy průměrné obavě z neúspěchu. Z hlediska převážení obavy nad potřebou vyšlo opět několik žáků, kteří nemají tak velkou potřebu úspěšného výkonu, zato mají velkou potřebu vyhnutí se neúspěchu.

Mezi takové žáky ve třídě patří Laura, které sice potřeba úspěšného výkonu vyšla 21 bodů, což zařadíme k průměrné potřebě úspěšného výkonu, zároveň ale potřeba vyhnutí se neúspěchu vyšla 28 bodů, což je opravdu velké číslo a značí velmi vysokou potřebu vyhnutí se neúspěchu.

Pro přehlednost jsme opět přiložili tabulky s průměrnou potřebou úspěšného výkonu (tabulka č. 1) a potřebou vyhnutí se neúspěchu (tabulka č. 2) v 8.B. Výsledky jsme v tabulkách vyznačili.

**Tabulka č. 9 - Potřeba úspěšného výkonu v 8.B podle norem pro třídy základní školy**

<b>Potřeba úspěšného výkonu v 8.B</b>	
<b>Hrubý skór</b>	<b>Standardní skór</b>
24,06 a více	5 Velmi vysoká potřeba
22,90 – 24,05	4 Vysoká potřeba
<b>21,70 – 22,89</b>	<b>3 Průměrná potřeba</b>
20,31 – 21,69	2 Nízká potřeba
Do 20,30	1 Velmi nízká potřeba

**Tabulka č. 10 - Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 8.B podle norem pro třídy základní školy**

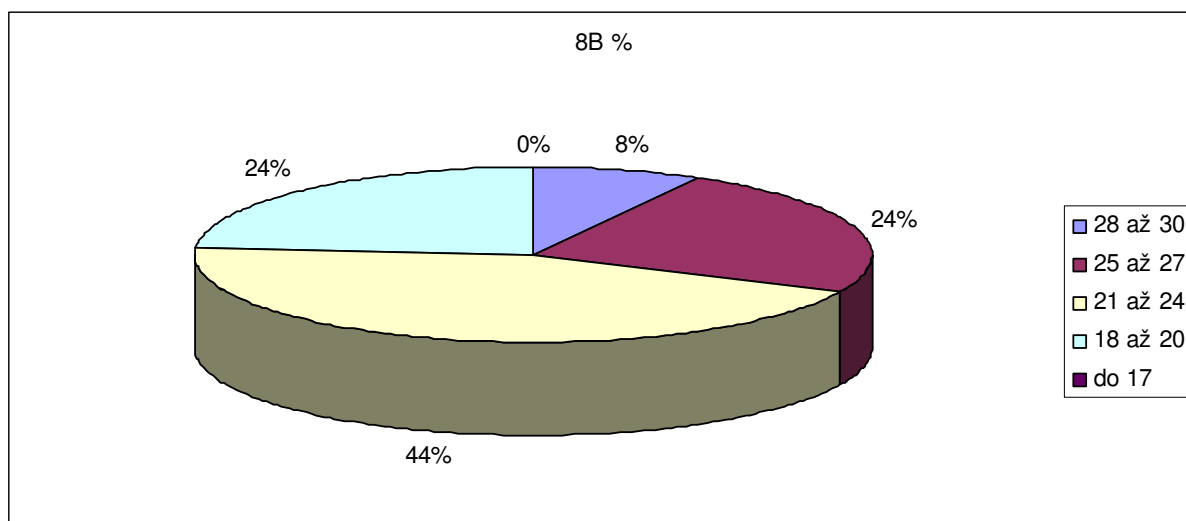
<b>Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 8.B</b>	
<b>Hrubý skór</b>	<b>Standardní skór</b>
20,59 a více	5 Velmi vysoká obava
19,44 – 20,58	4 Vysoká obava
<b>18,00 – 19,43</b>	<b>3 Průměrná obava</b>
16,81 – 17,99	2 Nízká obava
Do 16,80	1 Velmi nízká obava

### **5.3.1 Potřeba úspěšného výkonu v 8.B**

Po vyhodnocení všech dotazníků jsme znovu vytvořili přehledné tabulky, které mapují procentuální stav této třídy, tedy i její konkrétní rozvržení. Dále pak rozvržení žáků a jejich výkonových potřeb a obav z neúspěchu.

Z nich je zřejmé, že velmi vysokou potřebu úspěšného výkonu má v této třídě 8% žáků (2), vysokou potřebu úspěšného výkonu pak 24% žáků (6), průměrnou potřebu 44% žáků (11), nízkou potřebu 24% žáků (6) a velmi nízkou potřebu 0% žáků (0), tedy ani jeden se do této kategorie neřadil. Velmi nízká potřeba úspěšného výkonu se tedy v této třídě neobjevila ani jednou.

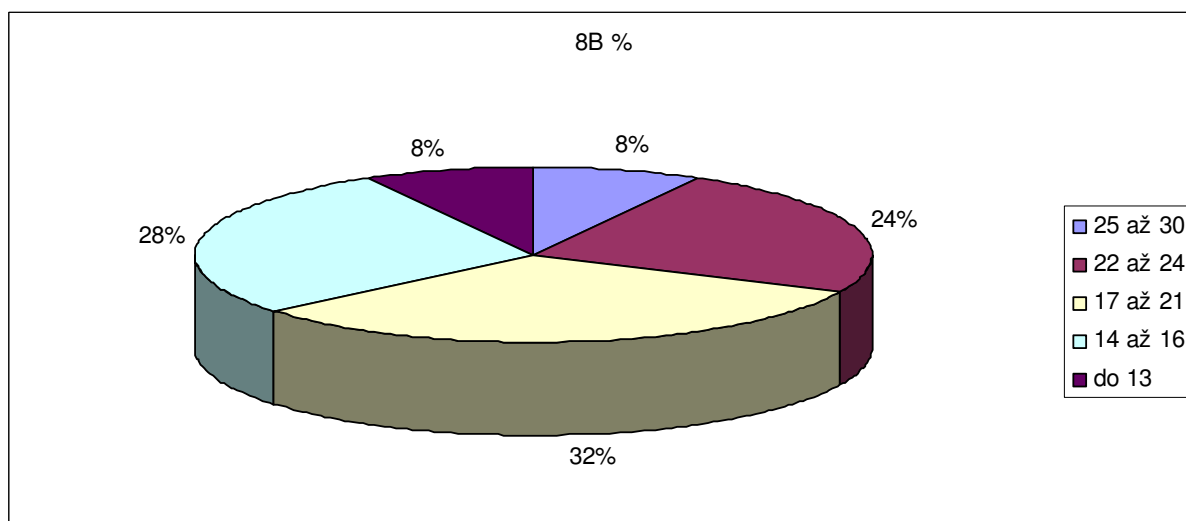
**Graf č. 7 - Potřeba úspěšného výkonu v 8.B (konkrétní žáci)**



### 5.3.2 Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 8.B

V této třídě jsme vypočetli velmi vysokou potřebu vyhnoutí se neúspěchu u 8% žáků (2), vysokou potřebu u 24% žáků (6), průměrnou potřebu u 32% žáků (8), nízkou potřebu u 28% žáků (7) a velmi nízkou potřebu u 8% žáků (2).

**Graf č. 8 - Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 8.B (konkrétní žáci)**



### 5.4 Vyhodnocení dotazníků třídy 8.C

Poslední třídou, ve které jsme dotazníky rozdali, byla 8. C. V této třídě je vyplnilo 25 žáků, z toho bylo 10 dívek a 15 chlapců. Všechny dotazníky byly řádně vyplněny. Průměrný hrubý skóre u potřeby úspěšného výkonu vyšel v této třídě 20,80 a průměrný hrubý skóre potřeby vyhnoutí se neúspěchu vyšel 19,68.

Po přepočtení je tedy jasné, že standardní skóre pro potřebu úspěšného výkonu vychází pod číslem 3, tedy průměrná potřeba úspěšného výkonu. Potřeba vyhnoutí se neúspěchu po vypočtení ukázala číslo 4, což je vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu.

V této třídě jsme zaznamenali jednoho žáka, který dosáhl počtu 28 bodů a řadil se tak do standardního skóre číslo 5, což je velmi vysoká potřeba úspěšného výkonu. Tímto žákem byl Michal. U daného chlapce vyšel poté standardní skóre v potřebě vyhnoutí se neúspěchu na číslo 3, což je průměrná potřeba vyhnoutí se neúspěchu. Dalším žákem, který dosáhl alespoň na 27 bodů, byla dívka, Kristýna. U té jsme potřebu úspěšného výkonu vypočítali na číslo 4, což je vysoká potřeba úspěšného výkonu a naopak na číslo 2 u potřeby vyhnoutí se neúspěchu. Toto číslo značí nízkou potřebu vyhnoutí se neúspěchu.

Pro přehlednost jsme přiložili tabulky s průměrnou potřebou úspěšného výkonu (tabulka č. 1) a potřebou vyhnoutí se neúspěchu (tabulka č. 2) v 8.C.

**Tabulka č.11 - Potřeba úspěšného výkonu v 8.C podle norem pro třídy základní školy**

<b>Potřeba úspěšného výkonu v 8.C</b>	
<b>Hrubý skóre</b>	<b>Standardní skóre</b>
24,06 a více	5 Velmi vysoká potřeba
22,90 – 24,05	4 Vysoká potřeba
21,70 – 22,89	3 Průměrná potřeba
<b>20,31 – 21,69</b>	<b>2 Nízká potřeba</b>
Do 20,30	1 Velmi nízká potřeba

**Tabulka č. 12 - Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 8.C podle norem pro třídy základní školy**

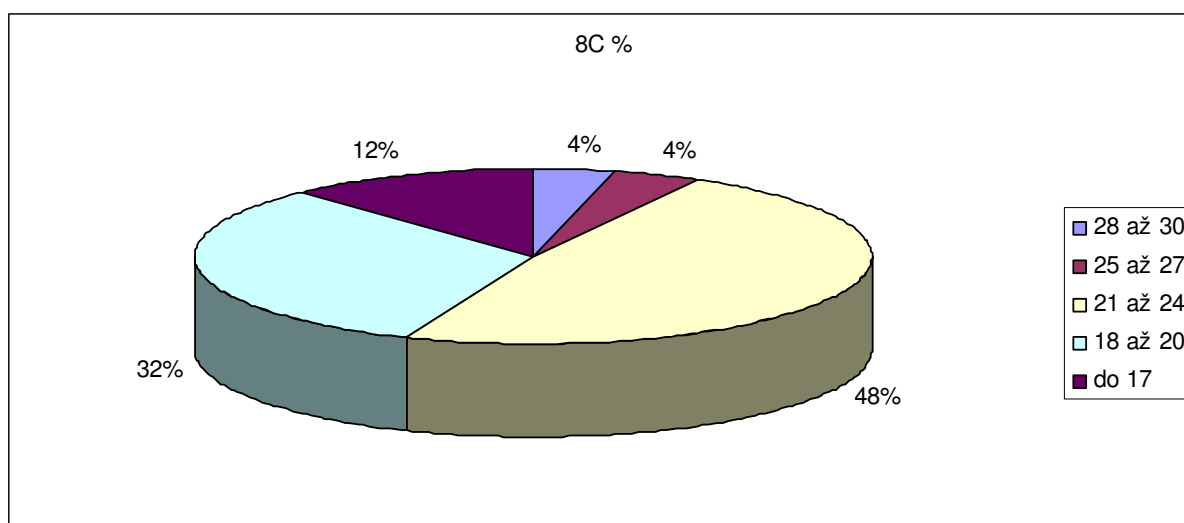
<b>Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 8.C</b>	
<b>Hrubý skóre</b>	<b>Standardní skóre</b>
20,59 a více	5 Velmi vysoká obava
<b>19,44 – 20,58</b>	<b>4 Vysoká obava</b>
18,00 – 19,43	3 Průměrná obava
16,81 – 17,99	2 Nízká obava
Do 16,80	1 Velmi nízká obava

### 5.4.1 Potřeba úspěšného výkonu v 8.C

Po vyhodnocení všech dotazníků jsme vytvořili přehledné tabulky, které mapují procentuální stav této třídy, i dvě tabulky pro přehlednost výsledků celé třídy.

Procentuální přepočet potřeby úspěšného výkonu vyšel tímto způsobem: Velmi vysokou potřebu úspěšného výkonu mají v této třídě 4% žáků (1) žáků, vysokou potřebu úspěšného výkonu pak také 4% žáků (1), průměrnou potřebu 48% žáků (12), nízkou potřebu 32% žáků (8) a velmi nízkou potřebu 12% žáků (3).

**Graf č. 9** - Potřeba úspěšného výkonu v 8.C (konkrétní žáci)

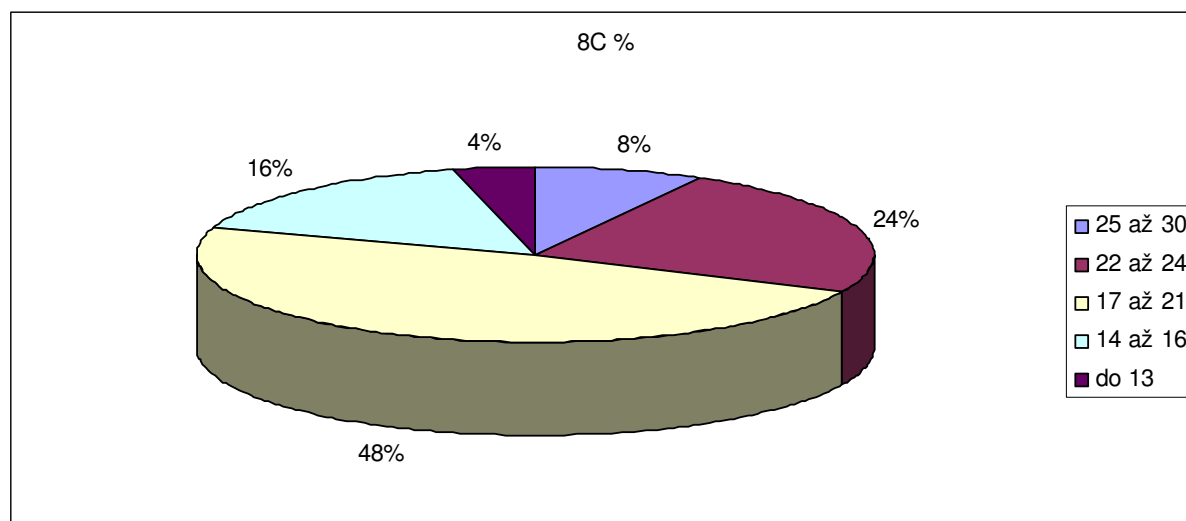


### 5.4.2 Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 8.C

V 8.C jsme vypočetli velmi vysokou potřebu vyhnoutí se neúspěchu 2% žáků (2), vysokou potřebu vyhnoutí se neúspěchu pak 24% žáků (6), průměrnou potřebu 48% žáků (12), nízkou potřebu 16% žáků (4) a velmi nízkou potřebu vyhnoutí se neúspěchu 4% žáků (1).



**Graf č. 10** - Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 8.C (konkrétní žáci)



## 6 Typy žáků podle výkonových potřeb

Můžeme říci, že ne vždycky se všechny normy shodují s realitou. K žákům je třeba mít individuální přístup, ale myslíme si, že Hrabalův motivační dotazník nikdy není na škodu. Pokud má vyučující zájem zjistit třídní motivaci, je tohle jeden z nejlepších prostředků, jak se podívat na žáky i z jiného pohledu, než kam bychom je zařadili osobně a se subjektivním zaujetím. V další kapitole se snažíme podat informace o tom, jací jsou ve většině případů žáci spadající do různých standardních skóre a poměrů mezi potřebou úspěšného výkonu a potřebou vyhnoutí se neúspěchu.

### 6.1 Žáci s vysokou potřebou úspěšného výkonu a nízkou potřebou vyhnoutí se neúspěchu

Obecně platí, že žáci s poměrem čísel PÚV (5,4) a PVN (1,2) mají vysokou potřebu úspěšného výkonu a nízkou potřebu vyhnoutí se neúspěchu. Tito žáci mají ve škole mnoho výhod, nejsou tolik ovlivňováni obavou, ať už z hlediska motivace či ne. K novým úkolům přistupují adekvátně.

Většinou jsou pro plnění školních potřeb motivováni, jsou vytrvalí a pracovití. Škola je pro ně výzvou, rychle umí rozeznat podstatné a nepodstatné úkoly a pracují dobře. Nejsou zbytečně úzkostní. Většinou mají tendenci se nevzdávat, pokud mají na výběr, sáhnou po úkolech, které jsou středně těžké. I když nemají možnost rozhodnout se v obtížnosti úkolů, vypracovávají všechny. Ty středně těžké s větší motivací, ty lehké poté s menší mírou zaujetí. Nemají problém porovnávat se s rovnocennými partnery a soutěže ve škole je uspokojují. Chtějí být úspěšní a svůj úspěch připisují svým schopnostem a úsilí. Neúspěchy pak posuzují jako nedostatek úsilí nebo neadekvátní obtížnost zadání.

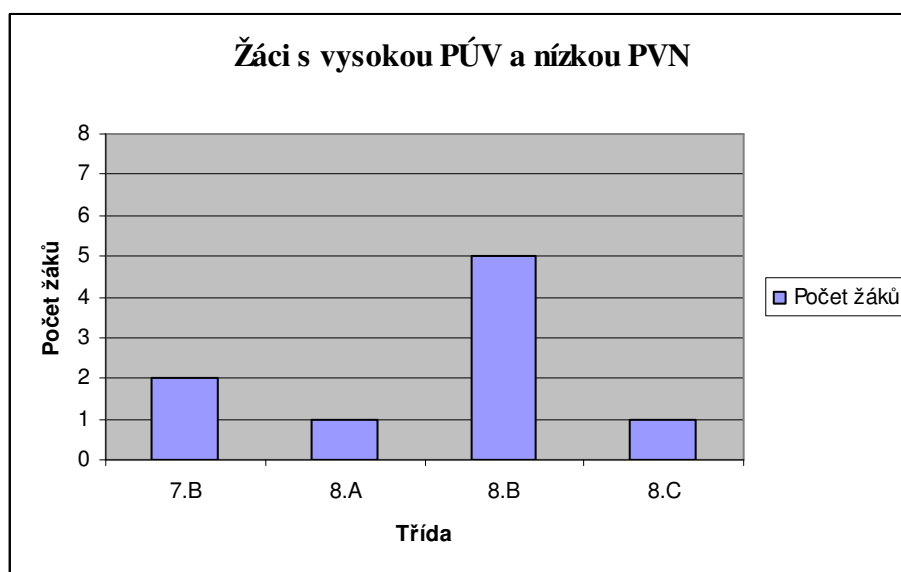
Jsou motivováni, ať jsou úspěšní či naopak. Většinou jsou to žáci, kteří plánují do budoucna, silně se angažují. Vhodné je pro ně spojení s poznávací a sociálně afiliční motivací. Nevhodné pak spojení se sociálně prestižní motivací, kdy mohou mít tendence příliš a neohledupně bez citlivosti prosazovat sebe sama nad ostatní. Ze všech 101 vyplněných dotazníků spadalo do popsané kategorie pouze devět žáků. Dva z nich byli ze 7.B, jeden z 8.A, pět z 8.B a jeden z 8.C.

Žáci s vysokou potřebou úspěšného výkonu a nízkou potřebou vyhnutí se neúspěchu na uvedené základní škole.

**Tabulka č. 13 – Žáci s vysokou PÚV a nízkou PVN**

Třída	7.B	8.A	8.B	8.C
Počet žáků	2	1	5	1

**Graf č. 11 - Žáci s vysokou PÚV a nízkou PVN**



## 6.2 Žáci s nízkou potřebou úspěšného výkonu a vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu

Do této kategorie spadají žáci, kteří mají nízkou potřebu úspěšného výkonu a vysokou potřebu vyhnutí se neúspěchu. V tomto případě se jedná o žáky, kteří jsou motivováni strachem. Při práci je doprovází úzkost a strach z neúspěchu. Pozorujeme u nich snahu vyhnout se výkonovým situacím. Každá situace, ve které by nemuseli uspět, jim působí pocit selhání. Nemají rádi soutěže, neradí se do nich zapojují. Pokud jim dáme vybrat, zvolí si většinou lehké úkoly nebo velmi těžké. U lehkých úkolů je to zpravidla proto, že mají pocit úspěšného výkonu, pokud úkol dokončí.

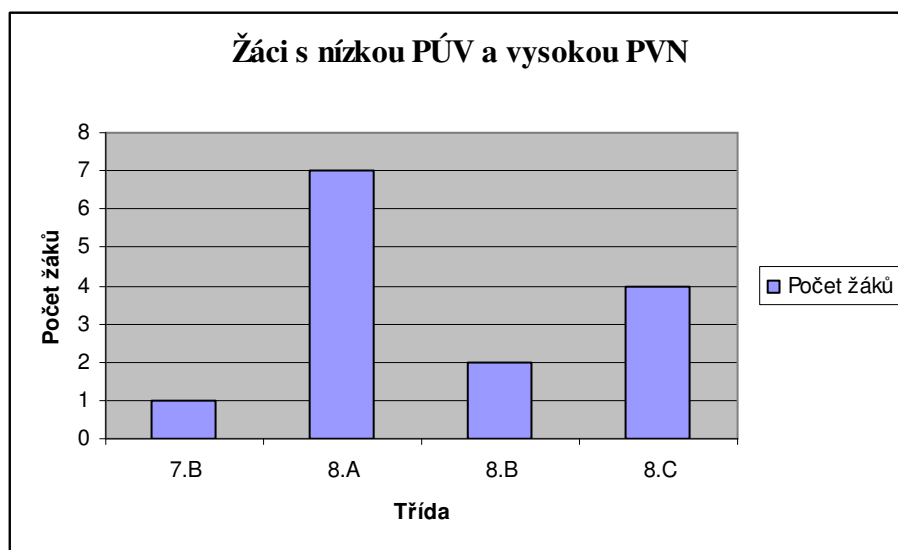
U těžkých je tomu pak naopak, vybírají si je, protože ví, že v nich uspět ani nemohou. Přesto, že je u nich hlavním motivačním pohonem strach, mohou to být žáci velmi pečliví a pilní. Objevuje se u nich absence ve škole, mají snahy podvádět nebo opisovat. Většinu úspěchů připisují náhodě než svým schopnostem, naopak neúspěch připisují svým schopnostem. Bohužel u těchto žáků platí, že neúspěchem budou dále ještě více utlumováni. V zadaných dotaznících se objevilo 14 takto motivovaných žáků. Z toho jeden byl v 7.B, sedm jich bylo v 8.A, dva byli v 8.B a čtyři v 8.C.

Žáci s nízkou potřebou úspěšného výkonu a vysokou potřebou vyhnoutí se neúspěchu na uvedené základní škole.

**Tabulka č. 14 - Žáci s nízkou PÚV a vysokou PVN**

Třída	7.B	8.A	8.B	8.C
Počet žáků	1	7	2	4

**Graf č. 12 - Žáci s nízkou PÚV a vysokou PVN**



### **6.3 Žáci s vysokou potřebou úspěšného výkonu a vysokou potřebou vyhnoutí se neúspěchu**

Tito žáci mají vysokou potřebu úspěšného výkonu a vysokou potřebu vyhnoutí se neúspěchu. Přesto, že jsou tito žáci motivováni a většinou se s chutí pouští do zadaných úkolů, prožívají tyto situace se strachem. Záleží pak spíše více na osobnosti žáka, jestli do úkolové situace s nasazením vpadne a i přes strach ji dokončí nebo úkolovou situaci opustí. Je velmi těžké odhadnout, jak se takový jedinec bude chovat.

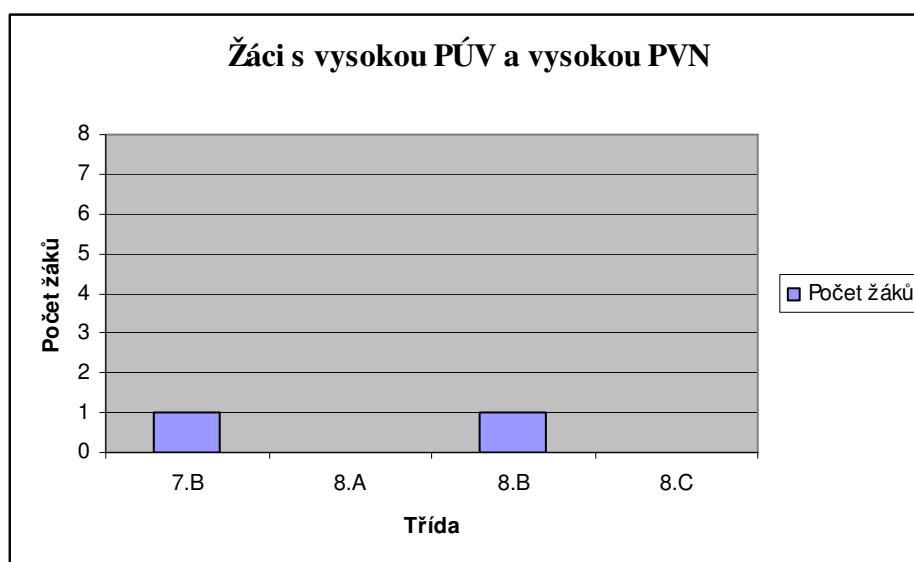
Vybírají si úkoly příliš těžké nebo příliš lehké, ani jedno pro ně není tím nejlepším, jak jsme řekli, záleží na situaci a osobnosti žáka. Pokud se nám u takovýchto typů podaří potlačit strach z neúspěchu, bude před námi stát velmi silný žák, jehož velkým motivačním pohonem bude vysoká potřeba úspěšného výkonu. Ze 101 žáků se nám takto nevyhranění žáci objevili dva, a to jeden v 7.B a druhý v 8.B.

Žáci s vysokou potřebou úspěšného výkonu a vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu na uvedené základní škole.

**Tabulka č. 15 - Žáci s vysokou PÚV a vysokou PVN**

Třída	7.B	8.A	8.B	8.C
Počet žáků	1	0	1	0

**Graf č. 13 - Žáci s vysokou PÚV a vysokou PVN**



#### 6.4 Žáci s nízkou potřebou úspěšného výkonu a nízkou potřebou vyhnutí se neúspěchu

U tohoto typu žáků můžeme říci, že se objevuje nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu. Většinou se v tomto případě setkáme s absencí školní výkonové motivace. Žáci nevidí ve školním výkonu smysl, školní úkoly a situace je nijak neoslovují, motivace je u nich velmi obtížná a učitelé si s nimi obvykle neví rady. Často se u nich objevuje relativní neprospěch, ten je ovšem typický ve chvíli, kdy nejsou využívány schopnostní potenciality žáka. Rozvinout však motivaci u těchto žáků je velice složité, zvláště v dnešním školství, kde není moc místa na individuální práci se žáky, ani individualizaci úkolů.

V první řadě by měl učitel zjistit, jestli se jedná o absenci výkonových potřeb žáka, který mimo školu má výkonovou tendenci normální nebo se jedná o celkově nevýkonově orientovaného žáka. Pokud se jedná o první typ žáka, můžeme doufat, že pokud úkoly trochu individualizujeme, přizpůsobíme a necháme pak následnou pozitivní reakcí potvrdit, budou u žáka výkonové potřeby správně podporovány. U celkově nevýkonově orientovaného žáka budeme muset vycházet z jiného motivačního zdroje a budeme se muset pokoušet krůček po krůčku tuto potřebu založit a to tak, že budeme klást přiměřené úkoly, aby mohl být žák úspěšný. Dále pak pozorovat, zda žák úkoly plní, jestli je plní správně, a hodnotit ho poté individuálně vztahovou normou.

Je možné, že tento typ žáků by se mohl častěji vyskytovat například v sociálně slabých nebo romských rodinách, kde děti nemají z domova zkušenosti s výkonovým jednáním a škola je v tomto smyslu nedokáže oslovit.

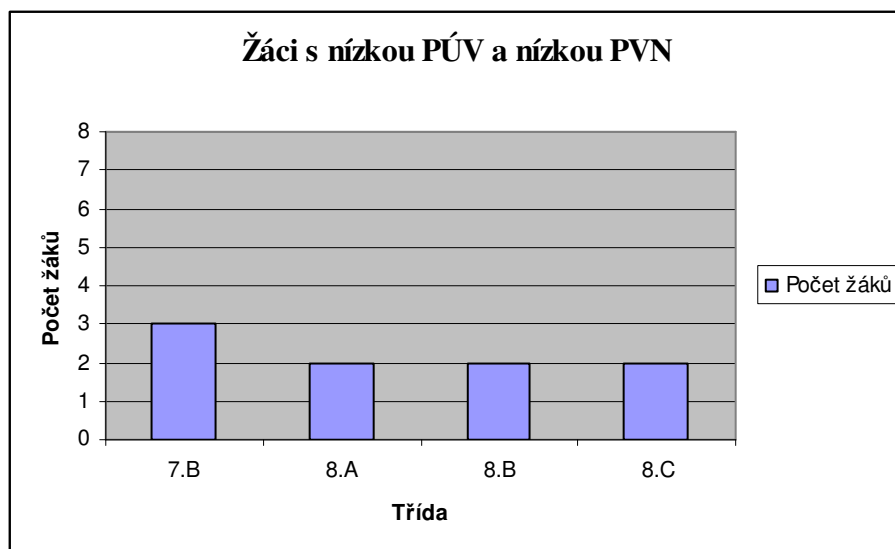
Ve vyhodnocených dotaznících jsme se setkali s 9 žáky, kterým vyšla zadaná čísla. V 7.B se jednalo o tři žáky, v 8.A o dva žáky, v 8.B byli také dva žáci s tímto výsledkem a v 8.C stejně tak.

Žáci s nízkou potřebou úspěšného výkonu a nízkou potřebou vyhnutí se neúspěchu na uvedené základné škole.

**Tabulka č. 16 - Žáci s nízkou PÚV a nízkou PVN**

<b>Třída</b>	<b>7.B</b>	<b>8.A</b>	<b>8.B</b>	<b>8.C</b>
<b>Počet žáků</b>	3	2	2	2

**Graf č. 14 - Žáci s nízkou PÚV a nízkou PVN**



## 6.5 Nevyhraněný typ žáků

Je samozřejmé, že se setkáme i s řadou žáků, kteří jsou nevyhraněným typem, tendence vyplývá z toho, že se výkonové potřeby pohybují v průměru obou potřeb se stejným číslem (3-3 nebo 3-4, 4-3 atd.). U těchto žáků je výkonová motivace zřejmá, ale není nejpodstatnějším zdrojem jejich školního výkonu. Celkem nás překvapilo, že jsme se s tímto výsledkem setkali u 53 žáků, což je něco málo přes polovinu celkového počtu.

## 7 Celkové srovnání zkoumaných tříd

Naším úkolem v této části bylo srovnat třídy tak, abychom zjistili, která z nich je motivovaná jakým způsobem. Která je například úzkostnou třídou a která je silně výkonově orientována. Chování jednotlivců je podle našeho názoru prozkoumáno více než třídní klima.

Popis výkonového klimatu tříd je v dnešní době zkoumán. Pokud tedy vyhodnocujeme, tak se soustředíme především na vyhraněné tendence a slabší tendence zanedbáváme. Samozřejmě musíme brát v potaz to, že se jedná o průměr třídy. Ten však může být silně zkreslen pouze několika žáky, kterým vyjde výrazný profil. Učitel by tedy měl při vyhodnocování dávat pozor i na tento problém. V 7.B vidíme jasně, že ve srovnání s normami pro třídy základní školy vyjde u potřeby úspěšného výkonu číslo 22,68, což je po přepočtení na standardní skóre číslo 3, tedy průměrná potřeba úspěšného výkonu. Zde jsme si všimli, že výsledek je celkem na hraně, protože hranice 22,90 by už byla vysoká potřeba.

U potřeby vyhnutí se neúspěchu pak nalezneme číslo 17,80, což je nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu. Jedná se tedy o průměrně výkonově orientovanou třídu, která není úzkostná. U 8.A vyšlo číslo u potřeby úspěšného výkonu 21,15, což je bohužel standardní skóre číslo 2, tedy nízká potřeba úspěšného výkonu. U potřeby vyhnutí se neúspěchu pak vyšlo číslo 19,73. Standardní skóre je tedy po přepočtení číslo 4, což je vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu, tedy vysoká obava. Při vyhodnocování dotazníku jsme tento výsledek trochu očekávali, protože se jedná o matematickou třídu, na kterou jsou kladeny poměrně vyšší nároky než na třídy ostatní.

Vyšla zde tedy nízká potřeba úspěšného výkonu a vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu. V 8.B se potřeba úspěšného výkonu dostala k číslu 22,76, tedy standardnímu skóru 3. Jedná se tedy opět o průměrnou potřebu úspěšného výkonu stejně jako v 7.B. U potřeby vyhnutí se neúspěchu vyšlo průměrné číslo třídy 18,80, tedy standardní skóre 3, průměrná potřeba vyhnutí se neúspěchu. Třída je tedy úzkostnější než 7.B a výkonově orientována stejně. Poslední vyhodnocovanou třídou byla 8.C. Zde jsme vypočetli potřebu úspěšného výkonu na číslo 20,80, tedy opět standardní skóre s číslem 2.

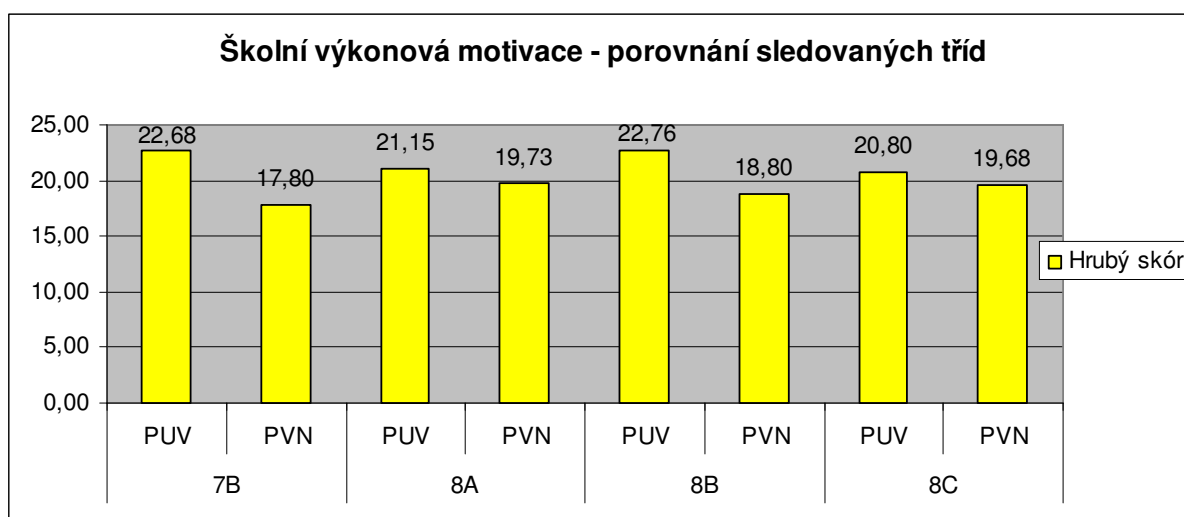
Po přepočtu nám tedy vyjde nízká potřeba úspěšného výkonu. Potřeba vyhnoutí se neúspěchu je zde 19,68, tedy standardní skóre 4. Po přepočtení tak vyjde vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu. Pokud bychom tedy třídy celkově srovnali, vyšly nám celkem podobné výsledky. V 7.B jsme se setkali s průměrnou potřebou úspěšného výkonu a zároveň nízkou potřebou vyhnoutí se neúspěchu. U 8.A to byla poté nízká potřeba úspěšného výkonu a vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu. V 8.B nám opět vyšla průměrná potřeba úspěšného výkonu a zároveň průměrná potřeba vyhnoutí se neúspěchu. V 8.C jsme vypočetli nízkou potřebu úspěšného výkonu a vysokou potřebu vyhnoutí se neúspěchu. Výsledky 8.A a 8.C jsou tedy stejné.

Obě třídy mají vysokou obavu, což není úplně dobré. 8.B vyšla průměrně jak u potřeby úspěšného výkonu, tak u potřeby vyhnoutí se neúspěchu. 7.B vyšla po vyhodnocení tříd nejlépe. Zde jsme vypočetli průměrnou potřebu úspěšného výkonu a nízkou potřebu vyhnoutí se neúspěchu, tedy nízkou obavu.

Třída není úzkostná, bylo mi však u ní řečeno, že se zde sešli zlobivější žáci, kteří nespolupracují tak, jak by si vyučující představovali.

Pro přehlednost a vyhodnocení jednotlivých tříd přikládáme graf s vyznačenou průměrnou potřebou úspěšného výkonu a potřebou vyhnoutí se neúspěchu v konkrétních třídách.

**Graf č. 9 – Celkové srovnání zkoumaných tříd**



## 8 Dotazníky pro učitele

V této části diplomové práce bylo naším úkolem zjistit názor na žáka z pohledu učitele. Využili jsme k tomuto účelu dotazník pro měření výkonové motivace na základě posuzování subjektu (žáka) druhou osobou (učitelem). Jedná se o sedmistupňovou škálu výkonové motivace podle Vorwerga z roku 1978. Díky této škále je možné rychle zachytit obě tendence výkonové motivace, tedy naděje na úspěch (HE) a strach z neúspěchu (FM). Použitá škála je vhodná k rychlému sestavení skupin podle naděje na úspěch a strachu z neúspěchu. Škála může být použita během výkonových situací, jakou jsou testy, zkoušky nebo kontrola výkonu. Posuzování probíhá až dodatečně. Aby se zamezilo zkreslování, je lepší, když pozorovatel nezná teorii ve výkonové motivaci.

Škála se skládá ze 17 otázek, kde vyučující zaškrtně, jak moc se daná situace k žákovi hodí. K vypočtení a posouzení motivace má vyučující možnost zaškrtnout 7 možností podle toho, jak se na daného žáka hodí či nehodí.

Vyhodnocení poté probíhá tak, že položky s číslem 4, 8, 12 a 16 jsou indikátory pro naděje na úspěch (HE) a položky s čísly 2, 6, 10 a 14 jsou indikátory pro strach z neúspěchu. Do skupiny naděje na úspěch se zařazují osoby, jejichž diference mezi středními hodnotami HE a FM je nejméně 2. Jestliže je rozdíl více než 2, je osoba zařazena do kategorie se strachem z neúspěchu.

Z výzkumného vzorku žáků jsme vybrali několik takových, kteří měli velmi nízkou potřebu úspěšného výkonu a vysokou obavu ze strachu z neúspěchu. Aby vyučující nepojali podezření, na které žáky se ptáme a proč, bylo mezi zkoumaný vzorek žáků zařazeno i několik těch, kteří měli naopak vysokou potřebu úspěšného výkonu a nízkou obavu z neúspěchu.

### 8.1 Dotazník pro učitele 7.B

Dotazník nám ve všech třídách vyplnili především třídní učitelé, kteří žáky dobře znají. V 7.B se jednalo konkrétně o dva žáky, a to *Josefa a Kateřinu*. Metoda, která byla použita v této části diplomové práce, je dosti spolehlivá. Jména žáků jsou uvedena pro přehlednost, ale změněna od původních, abychom dodrželi anonymitu sdělených výsledků.

#### 1. Kateřina

Kateřině vyšla v Hrabalově motivačním dotazníku po sečtení bodů a porovnáním s normami pro žáky základní školy velmi nízká potřeba úspěšného výkonu a velmi vysoká obava z neúspěchu.



Po sečtení hodnot, které uvedla vyučující v dotazníku určeném pro ni, vyšel součet mezi HE (18) a HF (15) na číslo 3, což znamená, že vyučující má pocit, že Kateřina je motivována správně, možná ji nepoměrně zatěžuje a prohlubuje tím již tak dost velkou obavu z neúspěchu u uvedené žákyně.

**HE – FM**

$$18 - 15 = \underline{3}$$

## **2. Josef**

Josefovi vyšla v Hrabalově motivačním dotazníku po sečtení bodů a porovnáním s normami pro žáky základní školy vysoká potřeba úspěšného výkonu a nízká obava z neúspěchu.

Po sečtení hodnot, které uvedla vyučující v dotazníku určeném pro ni, vyšel součet mezi HE (19) a HF (15) na číslo 4, což znamená, že vyučující má pocit, že Josef je motivován správným způsobem. Což je ve srovnání s Kateřinou velmi zvláštní poznatek, protože z Hrabalova motivačního dotazníku vyšli tito dva žáci jako naprosto odlišné protipóly.

**HE – FM**

$$19 - 15 = \underline{4}$$

## **8.2 Dotazník pro učitele 8.A**

Třída 8.A je matematickou třídou, v oblasti tohoto předmětu jsou tedy na žáky kladeny o něco vyšší nároky. Na počátku výzkumu nám vyučujícími bylo sděleno, že třída 8.A je lepší třídou, že jsou žáci snaživější, klidnější a že se to od nich vlastně tak nějak očekává.

Zde byli pro posouzení vybráni čtyři žáci, a to *Veronika, Dominik, Nikolas a Petr*.

Veronika, Nikolas a Dominik na tom byli s potřebou úspěšného výkonu hodně podobně.

Petrovy výsledky byly opačné.

Výsledky celkově z pohledu vyučujícího vyšly takto:

### **1. Veronika**

V Hrabalově motivačním dotazníku vyšla Veronice nízká potřeba úspěšného výkonu a naopak vysoká obava z neúspěchu. Po sečtení hodnot, které uvedla vyučující v dotazníku určeném pro ni, vyšel součet mezi HE (23) a HF (20) na číslo 3, což znamená, že vyučující má pocit, že Veronika je motivována správně.

**HE – FM**

$$23 - 20 = \underline{3}$$

## **2. Dominik**

V Hrabalově motivačním dotazníku vyšla Dominikovi nízká potřeba úspěšného výkonu a naopak vysoká obava z neúspěchu.

Z hlediska vyučující však vyšlo po odečtení hodnot HE (18) a HF (17) na číslo 1. Opět je tedy vidět, že vyučující má na žáka takový pohled, že je vlastně vše v normě a v pořádku.

Údaje tedy nesouhlasí s těmi, které cítí sám žák a které mu vyšly v Hrabalově motivačním dotazníku.

**HE – FM**

$$18 - 17 = \underline{1}$$

## **3. Nikolas**

V Hrabalově motivačním dotazníku vyšla Nikolasovi nízká potřeba úspěšného výkonu a naopak vysoká obava z neúspěchu. Byl jedním ze čtyř žáků, kteří byli vybráni právě proto, že u jeho obavy z neúspěchu vyšlo celkem vysoké číslo v Hrabalově motivačním dotazníku. Z pohledu vyučující je však jeho motivace opět celkem v normě, otázkou je, jestli je to proto, že vyučující nevěděla, na co odpovídá, a také to, zda odpovědi byly opravdu zodpovězeny objektivně a bez subjektivního pohledu na žáka. Po výpočtu sedmistupňové škály vyšla totiž hodnota HE (19) a HF (17) na číslo 2, což opět znamená, že vyučující má pocit, že Nikolas je motivován správně a nikde nevidí žádný problém. Bohužel z pohledu žáka jsme zjistili, že on sám se vidí nevýkonně, není správně motivovaný a jeho potřeba vyhnout se neúspěchu vyšla s obrovským číslem a po přepočtení na hrubý skóre na číslo 5. Žák je velice úzkostný, z pohledu učitele tomu tak není.

**HE – FM**

$$19 - 17 = \underline{2}$$

## **4. Petr**

V Hrabalově motivačním dotazníku vyšla Petrovi vysoká potřeba úspěšného výkonu a nízká obava z neúspěchu. Žák je tedy pozitivně motivován. Z pohledu vyučující bylo vypočteno HE (19) a HF (19) a výsledné číslo se tedy rovnalo 0. Ani zde nemá vyučující pocit, že by byl žák motivován nesprávně.

**HE – FM**

$$19 - 19 = \underline{0}$$

### 8.3 Dotazník pro učitele 8.B

Třídu 8. B hodnotil její třídní vyučující. I pro něho byli na vyhodnocení vybráni 4 žáci, a těmi byli: *Tomáš, Marie, Laura a Jakub*.

Zajímavostí je opět výkonová motivace podle Hrabalova motivačního dotazníku.

Tomáše a Jakuba jsme vybrali z toho důvodu, že u nich jsme vypočetli vysokou potřebu úspěšného výkonu a nízkou obavu z neúspěchu. Naopak u dívek Marie a Laury tomu bylo naopak. Dívkám vyšla nízká potřeba úspěšného výkonu a vysoká obava z neúspěchu.

#### 1. Tomáš

V Hrabalově motivačním dotazníku vyšla Tomášovi vysoká potřeba úspěšného výkonu a nízká obava z neúspěchu. Žák je tedy pozitivně motivován. Z pohledu vyučující bylo vypočteno HE (14) a HF (24) a výsledné číslo se tedy rovnalo -10.

**HE – FM**

$$14 - 24 = \underline{-10}$$

#### 2. Marie

V Hrabalově motivačním dotazníku vyšla Marii nízká potřeba úspěšného výkonu a vysoká obavu z neúspěchu. Žákyně je tedy motivována strachem. Z pohledu vyučujícího bylo vypočteno HE (13) a HF (16) a výsledné číslo se tedy rovnalo -3.

**HE – FM**

$$13 - 16 = \underline{-3}$$

#### 3. Laura

V Hrabalově motivačním dotazníku vyšla i Lauře nízká potřeba úspěšného výkonu a vysoká obava z neúspěchu. Žákyně je tedy opět motivována strachem stejně jako její kolegyně. Z pohledu vyučujícího jsme vypočetli HE (23) a HF (12) a výsledné číslo se tedy rovnalo 11. Dívka je ze svého pohledu motivována strachem, z pohledu vyučujícího je motivována stejným způsobem.

**HE – FM**

$$23 - 12 = \underline{11}$$

#### **4. Jakub**

V Hrabalově motivačním dotazníku vyšla Jakobovi vysoká potřeba úspěšného výkonu a nízká obava z neúspěchu. Žák je tedy motivován pozitivně. Z pohledu vyučujícího bylo vypočteno HE (18) a HF (12) a výsledné číslo se tedy rovnalo 6.

**HE – FM**

$$18 - 12 = \underline{6}$$

#### **8.4 Dotazník pro učitele 8.C**

V této třídě byly dotazníky znovu zadány třídní vyučující. I v tomto případě byli vybráni čtyři žáci s rozdílnou potřebou úspěšného výkonu a obavou z neúspěchu. Vybranými žáky v této třídě byli: *Nikola, Kristýna, Michaela, Daniela*.

Nikola, Michaela i Daniela v Hrabalově motivačním dotazníku vyšly jako žákyně s nízkou potřebou úspěšného výkonu a vysokou obavou z neúspěchu, naopak Kristýna měla vysokou potřebu úspěšného výkonu a nízkou obavu z neúspěchu.

##### **1. Nikola**

V Hrabalově motivačním dotazníku vyšla Nikole nízká potřeba úspěšného výkonu a vysoká obava z neúspěchu. Žákyně je tedy motivována strachem. Z pohledu vyučujícího bylo vypočteno HE (20) a HF (14) a výsledné číslo se tedy rovnalo 6.

**HE – FM**

$$20 - 14 = \underline{6}$$

##### **2. Kristýna**

V Hrabalově motivačním dotazníku vyšla Kristýně vysoká potřeba úspěšného výkonu a nízká obava z neúspěchu. Žákyně je tedy motivována pozitivně. Z pohledu vyučujícího bylo vypočteno HE (23) a HF (11) a výsledné číslo se tedy rovnalo 12.

**HE – FM**

$$23 - 11 = \underline{12}$$

### **3. Michaela**

V Hrabalově motivačním dotazníku vyšla Michaele nízká potřeba úspěšného výkonu a vysoká obava z neúspěchu. Žákyně je tedy motivována strachem. Z pohledu vyučujícího bylo vypočteno HE (18) a HF (18) a výsledné číslo se tedy rovnalo 0.

**HE – FM**

$$18 - 18 = \underline{0}$$

### **4. Daniela**

V Hrabalově motivačním dotazníku vyšla Daniele nízká potřeba úspěšného výkonu a vysoká obava z neúspěchu. Žákyně je tedy motivována strachem. Zajímavostí je, že dívky jsou sestry, dvojčata.

Byly tedy vybrány nejen z pohledu výsledků výkonové motivace, ale i z důvodu toho, že pocházely ze stejné rodiny. Z pohledu vyučujícího bylo vypočteno HE (15) a HF (23) a výsledné číslo se tedy rovnalo -8.

**HE – FM**

$$15 - 23 = \underline{-8}$$

## **Závěr**

Cílem této diplomové práce bylo seznámit její čtenáře s důležitostí výkonové motivace a výkonových potřeb ve školách. Výkonové potřeby ovlivňují aspirační úroveň jedinců a díky tomu souvisí s rozvojem zdravého sebehodnocení každého žáka. Výkon a výkonové potřeby jsou jedním z hlavních motivačních zdrojů činností a chování, které by žáka mělo dovést k osamostatnění se a k prosazení vlastních zájmů, pokud jsou ohroženy. Výkonová motivace je jedním z hlavních zdrojů přístupu k učení. Bohužel je zřejmé a viditelné, že učitelé mají s rozpoznáním svých žáků značné potíže. Při plnění zadaných úkolů ve školách je každý žák postaven před výzvu a nutnost je plnit. Každý úkol má rozdílnou obtížnost a my bychom se měli jako učitelé snažit, aby tato obtížnost byla přiměřená. Díky tomu bychom mnohem lépe mohli zabránit vývoji nechtěného chování a podpořit naopak správný vývoj výkonových potřeb. Samozřejmě, že se nenacházíme v oblasti, kdy bychom se měli snažit rozvinout pouze potřeby výkonové, ale také potřeby sociální a další. Teorie motivace a výkonu je založena na tom, že potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu jsou vzájemně nezávislé. Oba druhy popsaných potřeb jsou základem pro rozvoj výkonové motivace.

Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu jsou pracovití, cílevědomí, mají tendenci práce vykonat především dobře. Jejich plánování práce je jasné, stručné, bez úzkosti. Většinou se nevzdávají a jsou zvyklí u úkolu vydržet a překonat všechny překážky, které vedou k jeho splnění. Většinou si vybírají úkoly těžké, což je pro ně celkem adekvátní pro zdravý rozvoj výkonových potřeb a motivace. Pokud jim jako učitelé budeme zadávat úkoly lehké, pro ně osobně budou nezajímavé. Takoví žáci se nám nikam neposunou, protože jim naučený režim „stačí“. Problémem je, že většině učitelů také, protože nedokáží dostatečně rozvinout potenciál takových žáků. Žáci s potřebou úspěšného výkonu většinou rádi soutěží s rovnocennými partnery a usilují o vlastní úspěch. Pokud se jim něco nepovede, berou to jako ponaučení do budoucnosti a ne jako katastrofu. Úspěch připisují svému úsilí, neúspěch pak naopak jeho nedostatku. Jako vyučující bychom měli tyto žáky umět poznat a přizpůsobit jim jak naši výuku, tak úkoly. Samozřejmě bychom je měli nechávat prožít úspěch, ale v obtížnějších úkolech a zadáních a rozvíjet tak potenciál, který v nich je. V této práci jsme použili Hrabalův motivační dotazník a dále pak sedmistupňovou škálu pro učitele a myslíme si, že obě tyto možnosti jsou výborným způsobem, jak poznat naše žáky, snažit se z nich získat jen to nejlepší a vést je ke správnému rozvoji a motivaci.

Ve školách se však setkáváme i s žáky, u kterých převažuje potřeba vyhnout se neúspěchu. Většinou jsou při práci úzkostní, výkonovým situacím se vyhýbají, protože v nich uvedené situace vyvolávají strach.

Soutěžení nemají rádi a drží se při něm raději stranou. Jejich hlavním motivačním pohonem je strach, a to v jakémkoliv smyslu. Někdy se na tomto pohledu na svět podílí rodiče a jejich výchova, někdy povaha žáka, v některých případech ale také přístup učitele. Tito žáci mají tendenci vyhýbat se úkolům, které jim připadají obtížné, můžeme se u nich setkat s absencí při zkoušení nebo písemných testech. Pokud jsou úspěšní, ve většině případů to považují za šťastnou náhodu, pokud jsou neúspěšní, mají pocit, že je to jejich vlastními schopnostmi. To je důvod, proč má většina uvedených žáků nízké sebevědomí a je velice těžké s takovým žákem pracovat. Při práci s těmito žáky bychom měli být opatrní, volba úkolů by jim měla být přizpůsobena především tak, aby mohli prožívat úspěch a byli za něj náležitě oceněni. Pochvala je jedním z nejlepších hnacích motorů pro každého žáka, zvláště pak v případě, že v dětství chválen nebyl. Myslíme si, že s pochvalami bychom měli zacházet sice opatrně, ale rozhodně s nimi nešetřit, protože pokud bychom každý úspěch jako vyučující připisovali náhodě nebo dalším možnostem, pak by se nám nikdy neukázala skutečnost, že jsou ještě žáci, kteří se učit chtějí, kteří mají o školní prostředí zájem, jsou motivováni, snaží se a ve škole se cítí dobře. Myslíme si, že tohle by měl být cíl nás učitelů, motivovat žáky k dobrým výkonům a k tomu, aby se na půdě školy cítili příjemně jak oni, tak my.

## **Použitá literatura**

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN 14-225-87

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5

HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1982

HELUS, Zdeněk. HRABAL, Vladimír. *Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984

HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabela. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8

HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 80-04-23487-9

HOLEČEK, Václav. MIŇHOVÁ, Jana. PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-50-3

KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie (Psychologie osobnosti a zdraví žáka)*. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-210-4077-7

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál, 2008

KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. 978-80-247-3474-3

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X

LINHART, Josef. *Psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967



LINHART, Josef. *Základy psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0628-1

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

MACHAČ, Miloš. MACHAČOVÁ, Helena. HOSKOVEC, Jiří. *Emoce a výkonnost*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-498-88

PETTY, Goefrey. *Moderní vyučování*, z anglického originálu přeložil: Štěpán Kovařík. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X40

PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace*, Grada publishing: Praha, 2010. ISBN 978-80-247-3447-7

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. 1998. ISBN 80-7040-266-0

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3

### **Internetové zdroje**

Vladimír Hrabal, Isabella Pavelková. Školní výkonová motivace

[http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/24\\_Skolni\\_vykonova\\_motivace\\_zaku.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/24_Skolni_vykonova_motivace_zaku.pdf)

<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/09/marta-franclova-jana-bartova-motivace.html>

## **Přílohy**