Analýza výkonové orientace žáků gymnázia

Analysis of achievement motivation of grammar school students

Kateřina KUBÍKOVÁ, Alena SZACHTOVÁ

Abstrakt: Stať mapuje úroveň výkonové motivace u žáků Gymnázia a analyzuje pohled učitelů na motivaci svých žáků. Vzhledem ke stanoveným cílům bylo využito výhod triangulace metod kvalitativního a kvantitativního zkoumání. Pro kvantitativní sběr dat byl použit nástroj MV-6 pro měření výkonové motivace pro studenty, dotazník pro autodiagnostiku učitele dle Hrabala a Pavelkové. Rozhovor s vybranými žáky byl zvolen jako nástroj kvalitativního šetření. Výsledky šetření poukázaly na fakt, že výkonová motivace žáků sledovaných gymnázií není vysoká. Průměrná potřeba úspěšného výkonu se ukázala pouze v jedné sledované třídě, ostatní třídy měli potřebu úspěšného výkonu nízkou. Učitelé úroveň motivace u sledovaných tříd hodnotili s různou úspěšností s projevující se tendencí k nadhodnocování orientace k úspěšnému výkonu. Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že s úrovní výkonu souvisí nejen práce učitele při výuce, ale dále sociální klima a atmosféra ve třídě.

Klíčová slova: výkonová motivace, výkonová úzkost, autodiagnotika, učitel, žák

Abstract: The article briefly describes chosen research projects in the area of school motivation. In more detail the research maps the level of achievement motivation of students of Grammar school. The research also mapped the possibilities of autodiagnostic tools for teacher in area of achievement motivation. The research made use the advantage of triangulation methods of qualitative and quantitative research. For quantitative data collection was used MI-6 questionnaire for measuring achievement motivation for students, teachers questionnaire for self-diagnostics according Hrabal and Pavelkova. Interview with selected students was chosen as a tool for qualitative research. Results of the survey highlighted the fact that the achievement motivation of students studied grammar is not high. Level of motivation among teachers observed classes evaluated with varying success with manifesting a tendency to overestimate the orientation for successful performance. The analysis of the interviews showed that the level of performance is related not only work of teachers in the classroom, but also the social climate and atmosphere in the classroom.

Key words: achievement motivation, fear of failure, autodiagnostics, teacher, pupil

Výkonová motivace je klíčovým faktorem umožňující rozvoj schopnosti využívat intelektový potenciál jedince. Její kvalitní rozvoj by měl být základním cílem výchovného působení na jedince. Problémy s výkonovou motivací mohou být spojeny i s určitou bezradností či neschopností vědět si sám se sebou rady při ztvárňování vlastního života a neochotou přebírat zodpovědnost za své vzdělávání.

Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu. Sborník z XXIII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16. – 18. září 2015 v Plzni

Problémy s výkonovou motivací musí učitelé řešit pravděpodobně na celém světě a lze předpokládat, že je tato otázka bude neustále provázet. V naší stati se tedy budeme věnovat především tomu, jakým způsobem pracují učitelé gymnázia s výkonovou motivací svých žáků, zda jsou schopni adekvátně odhadnout výkonovou orientaci žáků potažmo celé třídy.

Školní prostředí je výrazně výkonově zaměřené, což každý žák vnímá, jinak a podle toho se i chová. Zvládnout tyto individuální rozdíly není snadné ani pro učitele. Pokud učitel ví, proč se žák určitým způsobem chová, zná charakteristické projevy žáků s vysokou potřebou úspěšného výkonu a ví, čím se liší žáci s vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu, má možnost zvýšit efektivitu výuky. Právě proto můžeme říci, že znalosti v této oblasti jsou neodmyslitelné, hovoříme-li o úspěšných učitelích.

1 Teoretické předpoklady

Výkonová motivace je podmiňována mírou tzv. aspirační úrovní jedince a souvisí s rozvojem sebehodnocení jedince. Vztah k výkonu a chování žáků ve školních úkolových situacích není u všech žáků stejný. Je možné pozorovat u žáků různou míru zaujetí úkolem a různou míru nasazení při práci na úkolu. Značná část žáků pociťuje v úkolové situaci sice potřebu dosáhnout úspěšného výkonu, současně se však do jisté míry i obává neúspěchu a pociťuje potřebu se neúspěchu vyhnout. Někteří žáci se při výskytu problému (překážky) vzdávají, jiní mají tendenci se nevzdat a vytrvat. Velké rozdíly jsou i v tom, co žáci považují za úspěch a co za neúspěch, jak si úspěch a neúspěch vysvětlují a jak na úspěch a neúspěch reagují. Výzkumně je tedy výkonová motivace dlouhodobě studována z modelu výkonových potřeb. Výkon je nejstudovanější potřebou lidské motivace. O první identifikaci výkonových potřeb se pokusil Murray, který, jak už bylo zmíněno výše, vytvořil seznam potřeb a výkonové potřeby nazval nAch (n-eed Ach-ievment). Výkonové potřeby popisoval jako „touhu dosáhnout něčeho důležitého“, či jako nutnost zvládat, manipulovat nebo organizovat objekty, lidské bytí nebo ideje a udělat to pokud možno rychle a nezávisle na okolnostech. K překonání překážek a dosažením vyšších cílů soupeříme s ostatními i sami se sebou, což ovlivňuje naše sebepojetí a vede k rozvoji vlastních dovedností (Madsen, 1972, s. 160).

V přelomové monografii The Achievement Motive (McClelland a kol., 1953, in Heckhausen / Heckhausen, 2008, s. 6444) byla výkonová motivace definována takto: *„Chování může být výkonově motivováno jen tehdy, když zahrnuje soupeření s kritériem úspěchu.“* Z uvedeného vyplývá, že výkon je tedy ovlivněn zejména vnímanou pravděpodobností úspěchu v budoucí činnosti. Jedinec se rozhodne aktivně se zapojit do činnosti, pokud předpokládá, že v ní bude úspěšný, pokud si výsledkem není jistý, můžeme očekávat, že se činnosti bude spíše vyhýbat. Tento předpoklad tvoří základní premisy pro Heckhausenovu teorii výkonové motivace tzv. rozšířený model výkonové motivace (PANAVAS). Heckahausen tvrdil, že lidská touha dosáhnout cíle je ovlivněna jak faktory osobnostními, tak situačními, které v sobě zahrnují očekávaný výsledek činnosti a její důsledky. (Rheinberg, in Heckhausen / Heckhausen, 2008, s. 14771).

1.1 Problematika výkonové motivace ve školním prostředí

Rheinberger (1980) předpokládal, že právě strach z neúspěchu vede k výběru příliš těžkých či extrémně lehkých úloh. Tvrdil, že strach z neúspěchu ovlivňuje očekávání budoucích výsledků činnosti, že výběr extrémně lehké úlohy je predikcí k úspěšnému zvládnutí úlohy, a naopak vysoký stupeň obtížnosti úkolu je předpokladem k neúspěchu. Osoba díky těmto předpokladům může připisovat výsledky vnějším faktorům a tím chránit své sebepojetí, čímž

je strach z neúspěchu dále posilován. Předpoklad sebeposilujícího výkonového motivu umožňuje, že nízké sebepojetí se paradoxně zvyšuje i při prožitcích úspěchu u neúspěchem motivovaných osob (Rheinberg, 1980).

Jak již zjistil Heckhausen (viz výše), děti hodnotí výsledky činnosti s ohledem na své schopnosti, a na to, jak danou činnost zvládají. Pokud tedy žák pracuje tvrdě za účelem splnění úkolu, pociťuje tlak na výkon. Tento tlak je v podstatě „anonymní" a je ovlivněn sociálním prostředím (vrstevníci, autorita) a množstvím sociální podpory, která je mu k dispozici. Tlak můžeme charakterizovat jako vnímaný dostatek či nedostatek sociální vztahů ve třídě, který tvoří nedílnou součást tzv. třídního klimatu. Třídní klima bude žák vnímat jako méně ohrožující, pokud učitelé budou tvořit takové prostředí, které bude méně soutěživé a bude povzbuzovat ke kooperaci (Rheinberg, 2008, s. 17315).

1.2 Výkonová motivace a strach

Výkonová motivace bývá diskutována zejména v souvislosti s emocemi. Výzkumem emocí v souvislosti s výkonem se setkáváme v pracích Heckhausena, který zkoumal rozvoj a projevy emocí během výkonových aktivit batolat. Další výzkumy prováděné Heckhausenem (1974) a Geppertem (1990) dokazovaly, že motivy pro výkon nejsou pouze biologicky zakotveny (jak se zprvu domnívali teoretikové motivace), ale jsou primárně sociokulturně modifikovány. Motiv pro výkon tedy může být různě hodnocen a mít různé formy a je v zásadě zainteresován na jasném kritériu úspěchu. Ve výkonově motivovaném chování je úspěch součástí hodnocení jednání a výsledky činnosti souvisí s hodnocení vlastní způsobilosti (dovednosti) nutné k úspěšnému zvládání činností.

2 Výzkumný záměr

Na základě teoretických předpokladů jsme se rozhodli analyzovat výkonovou orientaci žáků gymnázia. Vzhledem k tomu, že gymnázia slouží zejména k přípravě žáků pro studium vysoké školy a hlubšímu vzdělávaní, rozhodli jsme se zmapovat úroveň rozvoje výkonové motivace studentů a výkonové zaměření celé třídy. Dále nás zajímalo, zda učitelé jsou schopni adekvátně zhodnotit výkonovou orientaci svých žáků a přizpůsobit tomu vlastní pedagogickou činnost. Gymnázia jsme si vybrali proto, že jde o výběrové školy, u kterých je obecně předpokládáno, že jsou výkonově orientování, s vyšší aspirační úrovní a s předpoklady pro hlubší vysokoškolské vzdělání. Na základě těchto předpokladů jsme vytvořili následující výzkumné otázky.

- Jaká je převažující výkonová orientace žáka gymnázia?
- Jaká je převažující výkonová orientace jednotlivých tříd?
- Do jaké míry je učitel schopen odhadnout motivační klima třídy?
- Jsou učitelé schopni adekvátně posoudit výkonovou orientaci třídy (studenta)?

2.1 Design výzkumu

Na základě výše zmíněných předpokladů a stanovených výzkumných otázek jsme stanovili design výzkumu, který využíval výhod tzv. triangulace výzkumných metod, kdy jsme využili možností kvantitativního a kvalitativního zkoumání.

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

Data získaná z dotazníků byla podkladem pro kvalitativní část výzkumu. Pro účely výzkumu jsme zvolili metodu rozhovoru. Výsledky kvantitativního zpracování se opírají o analýzu výsledků dotazníků „Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky. MV–6 (Hrabal, Pavelková, 2011) a Dotazník výkonové motivace MV–6 U. Dotazník pro učitele. MV–6 U (Hrabal, Pavelková, 2011).

Výsledky kvantitativního šetření se staly podkladem pro kvalitativní analýzu, které se zúčastnily 2 třídy, jejichž celkové výsledky byly z hlediska hodnocení výkonové orientace podprůměrné (úzkostné třídy). Z těchto tříd jsme náhodně vybrali 5 žáků s rovnoměrným zastoupením spektra výkonové motivace.

2.2 Výzkumný vzorek a způsob sběru dat

Do výzkumu, který probíhal v průběhu měsíců únor a březen 2015, byli zapojeni žáci deseti tříd gymnázií v okresu Plzeň-město, kde studium je všeobecné a trvá čtyři, šest nebo osm let. Zároveň je na této škole možnost dvojjazyčného studia. Čtyři ze zkoumaných tříd jsou právě třídy dvojjazyčného studia, čtyři třídy jsou studenti čtyřletého studia a dvě třídy jsou studenti osmiletého studia. Celkem se do výzkumu zapojilo 448 žáků.

Stratifikovaným výběrem jsme zvolili gymnázia kvůli určitému předpokladu výkonového zaměření těchto typů škol. Náhodným losováním bylo pak vybráno právě gymnázium, kde výzkum proběhl. Stejně tak třídy, které se do výzkumu zapojily, byly vybrány zcela náhodně. Vedení školy i jednotlivci s výzkumem souhlasili.

2.3 Výzkumné metody

- Kvantitativní sonda

Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky. MV–6.

„Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.“ (Hrabal, Pavelková 2011) je dotazník měřící školní výkonovou motivaci žáků. Skládá se ze dvou částí, a to z potřeby dosáhnout úspěšného výkonu ve škole a potřeby vyhnout se školnímu neúspěchu. Dotazník se skládá ze 14 položek. Položky 1 – 7 zjišťují potřebu úspěšného výkonu (PÚV), položky 8 – 14 potřebu vyhnutí se neúspěchu (PVN). Vyhodnocení dotazníku je prováděno na pětistupňové škále, přičemž u každé otázky odpovídá:

a = 5 bodů
b = 4 body
c = 3 body
d = 2 body
e = 1 bod

V obou částech může žák získat 7–35 bodů hrubého skóru, které se převedou na základě norem pro žáky SŠ na skóry standardní. V dalším kroku se vypočte průměrný hrubý skór třídy

v obou částech dotazníku a vyhledá se odpovídající standardní skór v normách pro třídy SŠ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 9).

Dotazník výkonové motivace MV–6 U. Dotazník pro učitele. MV–6 U.

Výzkum obsahuje též nástroj pro autodiagnostiku učitele v oblasti školní výkonové motivace. Bez ohledu na dotazníky vyplněné žáky učitel ohodnotí jednotlivé žáky z hlediska jejich výkonové motivace a potřeby vyhnout se neúspěchu. K hodnocení použije následující dvě škály:

Žák je:

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

Žák má:

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

(Hrabal, s. 143)

Získané výsledky se porovnávali s výsledky dotazníku určeného pro žáky a zjišťovalo se, do jaké míry se učitelův odhad výkonové orientace studenta shoduje či odlišuje. V následující tabulce uvádíme příklad vyhodnocení kvantitativního šetření konkrétní třídy s interpretací.

Tabulka 1

Výsledky kvantitativní sondy třídy 2. A

Žák	PÚV		PVN		Učitel PÚV	Učitel PVN
	Hrubý skór	Standardní skór	Hrubý skór	Standardní skór		
1	19	1	27	4	4	4
2	21	2	25	4	4	3
3	21	2	23	3	4	3
4	17	1	19	2	5	5
5	25	3	23	3	5	4
6	21	2	23	3	4	4
7	20	2	23	3	5	5
8	23	2	21	3	4	4
9	18	1	27	4	5	4
10	23	2	24	3	5	3
11	19	1	24	3	5	3
12	19	1	25	4	4	5

13	19	1	19	2	5	5
14	22	2	21	3	4	4
15	25	3	24	3	5	5
16	21	2	23	3	5	4
17	20	2	27	4	4	3
18	27	4	28	5	5	5
19	26	3	23	3	5	3
20	23	2	25	4	4	3
21	23	2	26	4	4	5
22	22	2	21	3	4	4
23	21	2	20	3	5	3
24	20	2	21	3	4	3
25	22	2	21	3	5	4
26	17	1	25	4	4	5
27	18	1	22	3	5	3
Průměr	21,2	**1**	23,3	**4**	**4,5**	**3,9**

Z tabulky vyplývá, že se z hlediska četnosti výkonového klimatu se jedná o úzkostnou třídu, třídu se silnou obavou z neúspěchu a nízkou potřebou úspěšného výkonu. Pouhý 1 žák z celé třídy (což odpovídá 3 % třídy) má vysokou potřebu úspěšného výkonu. Průměrnou potřebu úspěšného výkonu má 11 % žáků (3 žáci), nízkou potřebu úspěšného výkonu má v této třídě 56 % žáků (15) a velmi nízkou potřebu úspěšného výkonu 30 % žáků (8 žáků). Průměrnou obavu z neúspěchu má ve třídě 60 % žáků (což je 16 žáků), 30% žáků má vysokou obavu z neúspěchu (8 žáků), u jednoho žáka se objevila velmi vysoká obava z neúspěchu a 7 % žáků má nízkou obavu z neúspěchů (2 žáci). Výsledky jsou znázorněny níže pomocí grafu.

Odhad třídního učitele v oblasti rozvoje potřeby úspěšného výkonu žáků se velice výrazně liší od výpovědí studentů, a to minimálně o dva stupně téměř ve všech případech. Zatímco učitel třídu hodnotí třídu jako vysoce výkonově orientovanou, ze sebehodnocení žáků je naopak zřejmé, že se jedná o třídu s velmi nízkou potřebou úspěšného výkonu. Z hlediska potřeby vyhnutí se neúspěchu se učitelův odhad více shodoval se studenty. Učitel si tedy uvědomuje, že třída je úzkostná s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu. Tento paradox je možné interpretovat tak že učitel podlehl tzv. *haló efektu*, kdy učitel předpokládá, že studenti gymnázia jsou priory motivování k výkonu.

- Kvalitativní sonda

Vzhledem k designu výzkumu jsme vybrali metodu rozhovoru. Podle výsledků dotazníků jsme vybrali 5 žáků z celého výkonového spektra. Připravili jsme polostandardizovaný rozhovor, kdy jsou otázky pokládány podle okolností. Tato metoda byla vybrána se záměrem získat od vybraných žáků co nejvíce informací.

Rozhovor se skládal z 15 předem připravených otázek. Rozhovor byl se souhlasem žáků nahráván, před zahájením byli informováni o tom, že pokud by na některou z otázek nechtěli odpovídat, tak nemusejí. Zdůrazněna byla zároveň i anonymita. V případě, že odpověď byla nedostačující či příliš obecná a nekonkrétní, následovala doplňující otázka „proč?“ nebo „Z jakého důvodu?“.

Osnovu rozhovoru a otázky jsme připravili tak, aby odpovídali kategoriím, které jsou v teoretických konceptech dávány do souvislosti s rozvojem výkonové motivace ve školním prostředí. Po přepisu rozhovorů a analýze dat jsme provedli kategoriální analýzu.

3 Analýza výsledků kvantitativního šetření

3.1 Rozbor výkonové motivace jednotlivých tříd

Z analýzy výsledků dotazníkového šetření jsme identifikovali výkonové zaměření jednotlivých tříd (jednotlivců) pomocí dotazníku MV–6 viz tabulka 2, 3.

Tabulka 4

Potřeba úspěšného výkonu

Průměr třídy	Standardní skor třídy	Počet tříd
22,01 a více	5 Velmi vysoká potřeba	
21,06 - 22,00	4 Vysoká potřeba	1
20,16 - 21,05	3 Průměrná potřeba	3
19,01 - 20,15	2 Nízká potřeba	3
do 19,00	1 Velmi nízká potřeba	3

Tabulka 5

Potřeba vyhnout se neúspěchu

Průměr třídy	Standardní skor třídy	Počet tříd
19,84 a více	5 Velmi vysoká obava	
19,01 - 19,83	4 Vysoká obava	2
17,71 - 19,00	3 Průměrná obava	0
16,60 - 17,70	2 Nízká obava	4
do 16,59	1 Velmi nízká obava	4

Z analýzy a porovnání dat vyplynulo, že ve sledovaných třídách jsme identifikovali spíše průměrně rozvinutou výkonovou orientaci. Je zajímavé, že se ve výzkumném vzorku objevila nižší úroveň orientace k úspěšnému výkonu. Identifikovali jsme dvě úzkostné třídy. Z výsledků výzkumu dále vyplynulo, že 5 tříd je velmi nízko výkonově orientováno; v těchto třídách se zjistila sice nízká či velmi nízká obava z neúspěchu, ale také i velmi nízká či nízká

Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu. Sborník z XXIII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16. – 18. září 2015 v Plzni

potřeba úspěšného výkonu.(zpracované tabulky k nahlédnutí u autorů výzkumu). Právě třídy s těmito výsledky se náhodným losováním staly cílem dalšího kvalitativního zkoumání.

Z výsledků dotazníků pro učitele vyplynulo (zpracované tabulky k nahlédnutí u autorů výzkumu), že učitele překvapivě dobře odhadovali míru obavy z neúspěchu u svých žáků. Ovšem u tzv. úzkostných tříd silně nadhodnocovali orientaci na úspěšný výkon studentů. Tendence k nadhodnocení orientace na úspěšný výkon se projevila u všech sledovaných tříd. Z těchto závěrů lze usuzovat, že učitelé nejsou schopni na dobré úrovni přesně hodnotit výkonovou orientaci jednotlivých žáků potažmo třídy. Lze říci, že pedagogové sice celkem dobře odhadnou určitou míru úzkostnosti dětí, ovšem na druhé straně možná mylně podléhají předpokladu, že studenti gymnázia jistě vnitřně motivování k výkonovým činnostem.

3.2 Kvalitativní sonda − analýza výsledků kvalitativní sondy

Jak jsme již uvedli, rozhovory jsme podrobili kategoriální analýze, kdy jsme získaná data rozdělili do následujících kategorií.

1. Klima ve třídě

Tato kategorie je považována za klíčový faktor zejména v rozvoji výkonové motivace. Je zajímavé, že studenti hodnotí kvalitu třídního klimatu zejména v souvislosti hodnocení výkonu. Ve sledovaných třídách jsme došli k závěru, že klima třídy je vnímáno zejména z toho pohledu, zda učitel vytvoří během hodiny dostatečně podporující prostředí zejména v situacích, kdy jsou studenti ohroženi neúspěchem. Rozdělili jsme výroky do tří oblastí, které jsme nazvali „žádost o pomoc“ a „aktivita versus strach z chyby“ a „nízká koheze skupiny, strach ze ztráty statusu“. Výroky žáků podtrhují stav výkonového prostředí ve třídě.

- Žádost o pomoc

Ve sledovaných třídách se studenti shodli na tom, že v situaci, kdy si nejsou jisti odpovědí, nebo dokonce potřebují pomoci, volí spíše únikové strategie:

…nějak na to nemam odvahu před ostatníma se zeptat o hodině, protože nevím jak oni to chápou, abych nebyla já za tu blbou nebo jestli oni taky nechápou a taky to nechtějí říct nebo tak…“, nebo spoléhají na pomoc vrstevníků„…Učitele se zeptá jen málokdo a jedině až potom, co ani ostatní nevědí. …v první fázi se zeptám lidí kolem sebe a když už pak teda neví ani oni, tak až pak učitele. …Učitele jak kdy, spíš se radši zeptám těch spolužáků, protože tím třeba zase nemusím zastavovat toho učitele ve výkladu.

Lze říci, že studenti vykazují tendence chovat se tak, aby se vyhnuli konfrontaci s učitelem zejména v souvislosti s hrozbou zjevného neúspěchu.

- Aktivita vs. strach z chyby

Prostředí sledovaných tříd vykazovalo znaky tzv. stigmatizace chyby, což dokladují výroky typu

...Protože třeba si tou odpovědí nejsem tak jistej, ne přímo bojím se, ale nebylo by mi příjemný, kdybych to řekl špatně.“ …Hlavně ne tak často vím správnou odpověď, často jsem si tím taky nejistej. Když si nejsem jistej, tak se raději držím stranou.

Studenti raději ze strachu před chybou pasivně čekají, zda problém vyřeší někdo jiný.

- Atmosféra ve třídě, nízká koheze skupiny, ztráta sociálního statusu

Odpovědi v této oblasti naznačují, jak negativní je sociální klima ve sledovaných třídách.

… pokud někdo odpoví během hodiny špatně ostatní se mu smějí … Většinou jako takový to, že se mi zasmějou, ale jakoby vim, že to není myšlený zle, já bych se třeba taky zasmál; … přiznávám sama, že když někdo řekne něco špatně, tak se tomu taky směju, no takže je to vzájemný, ale není to moc příjemný...

Je zajímavé, že učitel v podstatě nereaguje na změny atmosféry ve třídě a nereaguje na negativní projevy provázející chybné odpovědi či zjevný neúspěch. Žáci to dokladují ve výpovědích, kdy se shodli, že učitel k těmto projevům nezaujímá stanovisko a přechází je.

2. Intristická motivace – aspirační úroveň

- Výběr náročnosti úloh

Kvalitní rozvoj výkonové motivace je v teoretických pracích (Heckhausen & Rheinberg, 2008) dávám dohromady s hodnocením dle individuální vztahové normy a s individualizací v oblasti výběru úlohy, kdy by si jedinec měl vybrat úlohy tzv. střední náročností. Výběr úloh příliš náročných a příliš jednoduchých je typické pro jedince orientovaného neúspěchem. Ve sledovaných třídách se ukázalo, že i jedinci, kteří dle dotazníku byli motivování úspěchem, často volí spíše jednoduché úlohy. Je možné si to vysvětlit i tím, že klima třída negativně ovlivňuje rozvoj kvalitní motivace k výkonu.

…No určitě ty jednodušší. Nějak tomu nechci věnovat ten čas těm složitějším …. stejně myslím, že bych na ně ani nepřišla…Nevěřím si v tom úplně, že bych to nějak zvládla. … Já si myslím, že jsou tady i lepší lidi, kteří by se to třeba naučili líp.

3. Výkonová úzkost

V oblasti výkonové úzkosti jsme se zaměřili zejména na situace, které studenti vnímají jako ohrožující. Opět se odpovědi rozdělili do dvou rozdílných oblastí.

- Strach ze školy, nejasná budoucnost

V této oblasti studenti projevovali obavu zejména v souvislosti s hodnocením, které by mohlo mít negativní vliv na průměr potažmo na výsledky u maturity, což by ale mohlo ovlivnit jejich profesní budoucnost

…Třeba mam strach jak s vysokou nebo co dál, jak to bude s prací, někdy mam strach, že nedám maturitu, ale jako že bych měl přímo strach ze školy, to ne… bojím se, že mi to zkazí průměr a nedostanu se tam, kam chci a všechno zkazím… budu bez šance.

- Testová a zkoušková úzkost

Výkonová úzkost je spojována zejména se strachem ze zkoušení a testů. Studenti v této oblasti nevykazovali nijak zvlášť vysoký stupeň neuroticismu

Hlavně před testama mam strach. Pak když už je ten test, tak to takovej problém není, tam už se soustředím na tu práci, ale před testem a během tý přípravy je to nejhorší …Třeba dřív jsem měla i žaludeční potíže … před testem mi není moc do řeči, když musím něco psát nebo jsem zkoušená, tak je to takový stresující.

Ovšem u jedné sledované studentky můžeme bohužel hovořit již o rozvoji generalizované úzkostné poruchy.

…Tak třeba teď ta fyzika, dokonce se mi o tom i zdá, bojím se. Nevim co pro to mam víc udělat, aby to vyšlo, a v podstatě furt na to budu myslet a furt se tím budu stresovat, až se jednou zblázním.

4. Flow

Flow zjednodušeně řečeno považujeme za prožitek provázející ponoření se do úkolu. Obecně řečeno se jedná o situace, kdy se jedinec „vnoří“ do řešení problému tak, že nevnímá čas a okolní svět. Schopnost prožívat flow považujeme za jednu ze zásadních aspektů pro budoucí efektivní studium na vysoké škole.

- Malá zkušenost, nízká schopnost prožívat flow

Ve sledovaných třídách jsme zjistili, že příležitosti pro žáky prožívat flow je spíše vzácností.

…Jako ty složitější spíš v nějakých těch zájmových předmětech, který mě hodně zajímají, tak si rád s nějakýma otázkami vyhraju“. ...Když řeším nějakou problematiku, která mě zajímá, tak se do toho jakoby rád ponořím, ale jinak v podstatě nejradši to přejdu, když mě to nezajímá“.

Tento efekt v podstatě souvisí s výše zmíněnou nízkou aspirační úrovní, žáci snad ze strachu, či z nízkého sebehodnocení se jakoby bojí zkoušet něco nového, řešit samostatně úkol, kdy si nejsou jisti vlastními schopnostmi.

5. Hodnocení

Pro rozvoj adekvátní (zdravé) výkonové motivace ve škole je v odborné literatuře zdůrazňováno zadávání jasně formulovaných přiměřených úkolů, diferencované využívání různé obtížnosti úkolů a pružná práce se vztahovými normami, zvláště bývá zdůrazňován pro zmírnění strachu a úzkosti význam individuální vztahové normy. V oblasti hodnocení jsme se tedy soustředili na to, jaká vztahová norma je učiteli převážně využívána a jak ji situaci hodnotí sami žáci. Opět jsme odpovědi rozdělili do dvou významově odlišných oblastí.

- Známkování měřítko úspěchu, cíl učení, tlak na průměr

Ve sledovaných třídách učitelé hodnotili dle standardů sociálně vztahové normy. Žáci jako měřítko úspěchu berou známky. Bohužel z rozhovorů vyplynulo, že cílem učení není hlubší poznání (a to ani v preferovaném předmětu), ale výsledná známka, která dle nich odráží kvalitu výkonu

…Známky jsou hodně důležitý pro mě. Hlavně ze základky jsem byl zvyklej, že jsem dostával dobrý známky, takže se teď snažím vyhnout trojkám ….Protože ty známky vlastně vyjadřují jakoby můj výkon ve škola a vlastně hodnotí ho a hlavně záleží, jestli na konci projdu nebo ne.

Zajímavý je i fakt, že žáci dbají i na dobrý průměr (který v konečném důsledku mívá malý vliv na přijetí ke studiu na VŠ):

…záleží, v jakém je to předmětu, jestli ten, který mě baví jako třeba dějepis a právě tyhlety obory, tak jsem naštvanej, že jsem to neudělal líp, ale v některých předmětech si zase říkám, že by to možná ani líp nešlo, ale zase mi ty ostatní kazí průměr.

- Sociálně vztahová norma

Efekty sociální srovnávání můžeme sledovat i ve výroku studentky, která paradoxně tvrdí, že *„…známky pro mě nejsou úplně důležité, ale zároveň mi dělá starosti, že z hlediska prospěchu patří k těm horším… vadí mi, že ostatní jsou lepší, že já z těch horších…“*.

4 Závěr

Ve stati jsme se pokusili zmapovat výkonové prostředí na gymnáziu. Hledali jsme odpovědi na otázky, zda gymnázium, které je považováno za výběrovou střední školu, kde se děti připravují na hlubší studium na vysokých školách, má takové prostředí, které podporuje ve studentech touhu po hlubším poznání a rozvíjí motivaci k výkonu.

Při hlubší analýze výsledků výzkumu, můžeme konstatovat, že pozitivní motivace k výkonu nebyla ve sledovaných třídách příliš vysoká. Ukázalo, se že u žáků často převládá negativní motivace vyhnout se neúspěchu. V neposlední řadě nás zajímalo i to, jak je učitel schopen adekvátně zhodnotit výkonovou motivaci svých žáků potažmo celé třídy. Výzkum prokázal, že učitelé sice velmi dobře odhadovali míru prožívaného strachu u jednotlivců, ale nadhodnocovali úroveň motivace k výkonu svých žáků. Abychom mohli hlouběji a citlivěji hodnotit získaná data, zaměřili jsme se v kvalitativní sondě na tzv. úzkostné třídy a třídy s nízkou úrovní motivace.

Kvalitativní analýza dat poukázala na několik negativních aspektů, které jsme popsali v diskusi. Můžeme konstatovat, že u sledovaných studentů gymnázia se projevuje malá tendence k hlubšímu učení tzv. „poznání pro poznání“, učí se pro známky, cílem učení není tedy poznání ale výsledná známka. V neposlední řadě je nutno poukázat na fakt, že studenti vykazovali nízkou aspirační úroveň, tudíž se u nich hůře rozvíjí jak kritické myšlení, tak kreativita. Dále žáci vykazovali nízkou schopnost prožívat flow. Právě nízká úroveň flow není dobrý odrazový můstek pro budoucí vysokoškolské studium. Žáci se věnují pouze úkolům, které je baví a s nízkou úrovní náročnosti. Jakoby hned na začátku sami sebe odrazují od aktivity. Motivy vedoucí děti k tomuto chování nemůže v našem výzkumu jasně identifikovat, můžeme diskutovat o tom, že se jedná o neochotu dětí pracovat na kognitivně náročných úkolech – neochotu přemýšlet, strach z vlastní nudy či odmítání zodpovědnosti za vlastní činnost a delegování odpovědnosti převážně na učitele. Abychom mohli tyto negativní fenomény důkladněji analyzovat, budeme se jim v budoucnu dále výzkumně věnovat.

Analýza výkonového prostředí u žáků gymnázia pootevřela nové otázky, některým bychom se rádi věnovali v dalších výzkumech. Závěrem lze říci, že náš výzkum otevírá témata, která souvisí s problematikou výkonové motivace. Rozvoj výkonové motivace je složitý proces, který požaduje od učitelů jak značné porozumění a znalost jeho vývoje, tak i umění nápravy. Budoucí učitelé a učitelé v praxi by však vždy měli být konfrontováni s faktem, že nositelem změny ve výkonu jedince potažmo celé třídy musí být učitel. Rozvoj motivace k výkonu je náročná činnost a učitelé by v kariérním vzdělávání měli být vedeni k tomu, aby se vyhýbali

se negativnímu efektu „naučené bezmocnosti“ např. pomocí autodiagnostiky a během své kariéry se v této oblasti průběžně sebevzdělávali.

Literatura

Akin, U. (2014). 2x2 Achievement goal orientation and self-handicapping. *Československá Psychologie*, 58 (5), 431–441.

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. (2005). Flow. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.) *Handbook of competence and motivation.* Dostupné z https://books.google.cz/books?id=B14TMHRtYBcC&printsec=frontcover&dq=Handbook +of+competence+and+motivation&hl=en&sa=X&ei=IrElVeSILISd7ganr4DoCw&ved=0 CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Handbook%20of%20competence%20and%20motivation &f=false.

Heckhausen, H., Heckhausen, J. (2008). *Motivation and Action.* Cambridge University Press.

Hrabal, V., Man, F. & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Hrabal, V. *Jaký jsem učitel.* (2010). Praha: Portál.

Hrabal, V. & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Madsen, K. B. (1979). *Moderní teorie motivace.* Praha: Academia.

Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování.* Praha: Academia.

Nakonečný, M. *(*2000). *Lidské emoce.* Praha: Academia.

Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PedF UK.

Praško, J., Vyskočilová, J. & Prašková, J. (2006). *Úzkost a obavy: jak je překonat*. Praha: Portál.

Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy.* Praha: Grada.

Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí.* Praha: Portál.

Šimáková, M. (2015). *Projevy emocí ve výkonových situacích u žáků středních škol*. (Diplomová práce). Plzeň: ZČU.

Kontakt

Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Fakulta pedagogická ZČU
Katedra psychologie

email: kubikovk@kps.zcu.cz

PhDr. Alena Szachtová

Fakulta pedagogická ZČU
Katedra psychologie

email: szachtov@kps.zcu.cz