

1 VĚCNÁ ORIENTACE VÝKONOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ VE VZTAHU K ÚSPĚCHU A K NEÚSPĚCHU PŘI VÝUCE VE ŠKOLE

FRANTIŠEK MAN, LUDMILA PROKEŠOVÁ, IVA STUHLÍKOVÁ

Problematika výkonové motivace včetně výkonového chování byla v domácí literatuře ve své základní podobě charakterizována Hrabalem, jr., Manem a Pavelkovou (1984, 1989²). V novější podobě byla přiblížena Klingerem, Manem, & Stuchlíkovou (1997) a Manem & Hrabalem, jun., 1989. K perspektivní orientaci se vyslovily studie Mana, Stuchlíkové, & Fila (1995), předtím ještě Pavelkové (1990). O rozpracování kognitivního modelu jednání učitele a kognitivního modelu jednání žáka se u nás pokusili Man & Prokešová (1994). Východiskem pro jejich studii byl zejména rozšířený kognitivní model motivace H. Heckhausen. Ve srovnání s Heckhausenem má model Atkinsonův (srov. Atkinson, 1964) ve své původní verzi přinejmenším tato dvě omezení:

- (1) Disponuje pouze jedinou situační podnětující proměnnou. Předpokládá, že jako jediné motivačně účinné je očekávání žáků, že úkoly, které musí ve výuce řešit, s úspěchem zvládnou. Jak známo, motivačně účinné jsou i jiné druhy očekávání.
- (2) Atkinsonův model respektuje jako motivační pobídku pouze anticipované emoce sebehodnocení, úspěch a neúspěch. Soudíme, že angažovanost žáků při řešení učebních úloh, jejich další jednání a projevy aktivity v průběhu výuky jsou daleko více motivovány i jinými pobídkami, než pouhým sebehodnocením. I jiné výkonově orientované podněty jako např. pocit soustředění na problém, pocit, že mohou být splněny požadavky úkolu, nebo jistota, že pro dosažení výkonových cílů jsou vytvořeny dobré předpoklady, hrají významnou roli.

K tomu přistupuje ještě celá řada nevýkonově stimulujících impulzů provedeného nebo neprovedeného výkonového učebního jednání. Tyto vlivy jsou na základě svých incentivních hodnot žákem ve vyučování anticipovány a motivují jej (Heckhausen, 1980). V dostačující míře je tento model vysvětlen i Hrabalem et al. (1984, s. 70-72). Dále byl rozpracován Heckhausenem a Rheinbergem (cf. Rheinberg, 1995, s. 127). Pomocí tohoto modelu můžeme ve zjednodušené formě analyzovat motivační stav žáka na základě těchto otázek:

1. K jakým výsledkům vede takový způsob výuky, na kterém žák nespolupracuje (není na něj připraven, v průběhu vyučovací hodiny je trvale nepozorný, nesoustředěný, neparticipující). Jaká je pravděpodobnost, že tyto vyučovací situace budou mít u různých žáků stejné výsledky (důsledky)?
2. Do jaké míry žák věří, že může na základě vlastního jednání dosáhnout ve vyučování takové výsledky, které si stanovil sám nebo které mu vytyčil učitel?
3. Jaké následky docíleného výsledku žák registruje?

¹ Umožněno Grantem CEZ: J06/98: 124100002 „Emoční determinanty učení a vyučování“

4. Jak vysoká je incentivní (pobídková) hodnota (pozitivní nebo negativní) těchto jednotlivých následků?
5. S jakou spolehlivostí navozuje docilený výsledek žádoucí nebo nežádoucí následky, případně zda je vylučuje (eliminuje)?

Odpovědi na všechny tyto otázky nezávisí jen na příslušné vyučovací situaci nebo na chování učitele. V objektivně stejné situaci můžeme pro různé žáky najít jednu, více nebo i všechny odpovědi. U některých žáků mohou být zcela shodné, u jiné skupiny se budou v každém bodě odlišovat. Totéž platí pro různé vyučovací situace, které žák ve škole prožívá. Popisovaný model tím poskytuje požadovanou míru flexibility. Jeho prostřednictvím je možno provést srovnávací analýzy jednotlivých případů přesahující rámec paušálních korelačních vztahů. Model je tudíž formulován ve smyslu sekvencí otázek, odpovědí a rozhodnutí o jednání (srov. Rheinberg, 1995, s. 127). V teoretickém náznaku napodobuje kognitivní procesy vypracovaného cílového jednání. To vede k pojetí, v němž jakoby aktivity žáků ve vyučování (v učebním jednání) byly pouze vynuceným jednáním. Dokonce jakoby žáci nejdříve museli zvažovat očekávání následků atd. dříve, než by byli motivováni k určité činnosti. Tato představa o výuce je zcela výjimečná a pravděpodobně neodpovídá edukační realitě. Jednotlivé kognitivní procesy motivačního modelu mohou však probíhat bezděčně a velmi rychle, protože už mají rutinní charakter. Zdálo by se, že při stálém opakování těchto okolností ve vyučování je to možno téměř pokládat za pravidlo. Samozřejmě za zvláštních a afekty vyvolávajících okolností může vzniknout příležitostně impulzivní jednání, v němž jsou dílčí procesy přeskočeny. Je jednáno zkratkovitě, snad proto, že nejsou respektovány jednotlivé typy očekávání. Toto jednání můžeme vyvolat i tím, že nedbáme na vedlejší následky. Obráceně se také motivační dění může stát předmětem sebezaměřené pozornosti. K tomu může dojít například tehdy, když se zdá neodvratitelné vlastní selhání a následně kritické posouzení jinými [srov. Kuhl, 1983, Kuhl & Beckmann (eds.), 1994]. Pojetí stavové orientace se dostává do konfrontace s orientací na jednání.

V souvislosti s úvahami o učebních situacích a jejich následcích ve vztahu k docilovaným výsledkům u jednotlivých žáků nelze nezmínit, že opakovaný a neočekávaný neúspěch při nějakém úkolu může vést k tzv. naučené bezmocnosti. Existuje celá řada exlančních modelů naučené bezmocnosti, ale není účelem této krátké studie se jimi zabývat. V tomto kontextu chceme pouze poznamenat, že dovednosti učitelů individuálně utvářet učební motivaci bychom mohli měřit také na tom, jak nenavozují svých přístupem k hodnocení učebních činností žáků „naučenou bezmocnost“.

Předpokládáme, že jakkoliv jsou všechny učební aktivity žáků ve vyučování záměrně směřovány k nějakému cíli, jejich provádění nemusí odpovídat intencím učitele. Existují ostatně také aktivity, které jsou motivovány nikoliv následky, nýbrž aktivitou samou (srov. např. „flow, autotelic activity, intrinsic motivation, task-orientation, interest“ etc.). Doplněním Heckhausenova pojetí je Rheinbergovo (1989, s. 104) rozlišení mezi incentivami zaměřenými na jednání (které je kompatibilní s výše uvedenými pojetími) a incentivami zaměřenými na následky. Klauer (1982) uvádí, že při hodnocení našich smyslových zkušeností používáme vztahové normy, což si však zcela jasně neuvědomujeme. Takovéto

vztahové normy nebo vztahové systémy mají společné to, že vyjadřují nějaká předem daná měřítka, které pak aplikujeme i při „měření“ činnosti či výkonu, který chceme posoudit. Postup „měření“ je pak srovnáváním mezi měřítkem M a objektem O, popř. přiřazení objektu O ke stupnici měřítka M. Měřítka se stává vztahovou normou nebo vztahovým systémem. Vztahová norma tedy není v žádném případě definitivně měřitelná. Není něčím, čeho má být dosaženo. Není proto také vyučovacím cílem ani očekávaným chováním, ale může se tím vším stát.

Ve vyučování hrají důležitou roli (Heckhausen, 1980, s. 575) tři vztahové normy: sociální, individuální a věcná (úkolově inherentní; kriteriální). Tyto vztahové normy jsou podstatné jak při hodnocení žáka sebou samým, tak při hodnocení žáka učitelem (srov. též Hrabal et al., 1984, s. 118-120; s. 154-155; Rheinberg, 1980; Rheinberg & Krug, 1999).

Vzhledem k rozsahu a zaměření naší studie se omezíme pouze na věcnou vztahovou normu. Věcná vztahová norma je normou ideální. V tomto případě je srovnáván individuální výkon s výkonem, který je vyžadován například standardem vzdělávání. Nulovým bodem měřítka je vzdělávací cíl vyjádřený požadovaným výkonem. Při používání této vztahové normy mohou například žáci v jedné třídě dosáhnout při klasifikaci známky výborně a chvalitebně. Je to způsobeno tím, že není rozhodující respektovat tzn. normální rozložení četnosti, ale pouze zvládnutí učební látky podle zvoleného kritéria.

Hlavním cílem této studie je ověřit (1) jeden z teoretických předpokladů výkonové motivace nastolený Nichollsem (1984) a později zejména Dudovou & Nichollsem (1992)² o věcném úkolovém zaměření žáků motivovaných tendencí dosáhnout úspěchu oproti žákům s převažující tendencí vyhnout se selhání. Tato problematika velmi úzce souvisí s vysvětleným pojetím vztahových norem. Nicholls ovšem užívá pojmů „task and ego, involment“ (stát se co možná nejchytřejším, popř. ne hloupějším než ostatní) naznačuje vytváření cílů, které se musí orientovat na úroveň vztahové skupiny, tedy sociální vztahové normy. Z pojetí „task-involvement“ (učení je pro žáka prostředkem k rozšíření jeho kompetence) se odvíjí orientace na současné reálné výkonové schopnosti (individuální vztahová norma) a na požadavky úkolu.

Můžeme uzavřít, že (1) žáci motivovaní tendencí dosáhnout úspěchu se budou snažit dosáhnout kompetence, zatímco žáci s převažující tendencí vyhnout se selhání, se budou snažit kompetenci za každou cenu demonstrovat; (2) že obraz žáka o sobě v roli žáka bude odlišný od obrazu, který si o něm jako žáku vytvořil učitel. Značnou nevýhodou takto chápané výkonové motivace (Nicholls, Rheinberg) „ego-involvement“ a sociálních vztahových norem je, že může odvádět žáky od podstaty učení, tzn. od osvojení si učební látky. Úspěšný žák je spíše takový, který kompetenci za každou cenu demonstruje, než žák skutečně kompetentní.

² John Nicholls nenadále zemřel v r. 1993. Jeho koncepci dále rozpracovává jeho bývalá doktorandská studentka Joan L. Dudová.

Metoda a postup

Prezentovaný výzkum byl proveden v kontextu se záměry výzkumu s názvem „Emoční determinanty vyučování a učení“.

Výzkumný soubor tvořilo 92 žáků tří sedmých tříd základní školy. Celkové vyšetření absolvovalo 84 žáků, jejichž testy a dotazníky jsme zahrnuli do dalšího zpracování. Vzhledem k relativně stejnému zastoupení chlapců a děvčat a vzhledem k relativně malému výzkumnému souboru nebylo při statistické verifikaci bráno pohlaví žáků v úvahu.

Použité metody

Pracovali jsme s poslední nám dostupnou verzí „Leistungsbereitschaft-Q-Sort“ (Sonntag, 1984). Výše zmíněný autor vybral ze 76 položek na základě psychometrické analýzy položek 46. Tato forma Q-třídění obsahuje 16 položek na naději na úspěch (Hoffnung auf Erfolg- HE) a 30 položek pro strach z neúspěchu (Furcht vor Misserfolg – FM). Ipsativní Q-třídění provádějí žáci na sedmistupňové škále od „vůbec se nehodí“ až po „zcela se hodí“. Většinou se používá skóre pro čistou naději „Netto Hoffnung – NH, přičemž $NH = HE - FM$.

I my jsme takto postupovali. Reliabilita Q-třídění snese srovnání se Schmaltoým (1976) „Leistungsmotiv-Gitter“. Aplikovaná faktorová analýza přinesla očekávané dvoufaktorové řešení, jež odpovídá oběma za základ vzatým tendencím a vysvětluje 35,4% variance.

Druhým aplikovaným dotazníkem byla Sedmistupňová škála k posouzení výkonové motivace. Tato Vorwegova (1978) škála „Siebtestratingen zur Beurteilung der Leistungsmotivation“, původně určena pro posuzování žáka učitelem, je charakterizována na s. 81 a česká verze přetištěna na s. 82 v knize Hrabala, r., Mana, & Pavelkové (1984). Pro účel této studie byly položky přeformulovány tak, aby sloužily i k vlastnímu posouzení žáka. Škála umožňuje identifikovat naději na úspěch (HE) a strach z neúspěchu (FM). Vnitřní konsistence je uspokojivá, pohybuje se od 0,67 do 0,78.

Dále byl použit „Mogeln“ test (Christmann, 1978). Test v návaznosti na práci Harthshorna a Maye z r. 1928 byl přepracován Christmannem (1978). V tomto testu jsou na jedné straně úkoly, které by měli umět žáci zpracovat od konce 6. třídy, a na druhé straně úkoly neřešitelné, které byly převzaty z inteligenčních testů. Úprava (resp. česká verze) byla konzultována s doc. Jiřím Divíškem. Po konzultacích s učiteli matematiky byly tyto úkoly použitelné pro zkoumaný soubor tak, že počet bodů prokazujících podvod byl zvýšen z původních devíti na jedenáct, protože ani nejlepší žáci nejsou schopni v 7. třídě tyto úkoly úspěšně vyřešit.³

Matematické úkoly jsou z oblasti počítání s délkovými mírami, dělení, jsou zde úsudkové příklady, modifikované úkoly z inteligenčních testů, vyskytují se zde příklady z oblasti logického myšlení a prostorové orientace (vidění). Úkoly jsou diferencovány na snadné, středně obtížné, velice obtížné a neřešitelné. U úloh, které dokazují podvod, jsou předstírána špatná řešení. Tyto úkoly se však vyskytují více na konci testu.

³ Na nové, značně modifikované verzi tohoto testu pracuje nyní kolega dr. Jiří Vaniček.

Tento postup je zvolen ze dvou důvodů: (1) Tento metrický test má být přizpůsoben reálné vyučovací situaci a příliš brzké prožitky neúspěchu by mohly vést k přerušení práce; (2) Měl by být také eliminován stres pro dobré žáky, kteří správně řeší ostatní úkoly.

Test je objektivní. Vyhodnocení je snadné a určení individuální míry podvodu jednoznačné. Administrace testu se pohybuje v rozmezí 60 – 90 min.

Organizace výzkumu

Výzkum probíhal ve vyučovacích hodinách. Při první návštěvě byl administrován LB-QS (Sonntag, 1984). Žáci v každé ze sedmých tříd byli sto rozříditi kartičky a přepsat toto třídění do záznamového archu v rámci jedné vyučovací jednotky (35-45 min). Zároveň byli třídní učitelé požádáni o posouzení žáků na sedmistupňové škále výkonové motivace. Při druhé návštěvě školy byly takto získané materiály předány výzkumníkovi a žákům byl ještě administrován „Mogelntest“.

Po pololetní konferenci byly zaznamenány všechny známky z vysvědčení u žáků 7. tříd participujících na výzkum a žáci byli požádáni o posouzení své výkonové motivace na sedmistupňové škále, jejíž položky byly k tomuto účelu upraveny tak, aby byly žákům srozumitelné a nedovolovaly nejednoznačný výklad (např. místo 1. cítí se ve zkouškové situaci dobře, bylo: 1. cítím se ve zkouškové situaci dobře; místo 10. má pocit, že umím méně než ostatní žáci atd.). Administrace trvala 10-15 min.

Výsledky a diskuse

Nejprve jsme testovali rozdíly průměrů mezi skupinou s převažující tendencí dosáhnout úspěchu a převažující tendencí vyhnout se selhání ve vztahu k věcné orientaci. Celý výzkumný soubor byl rozdělený na kvartily. Srovnávány tedy byly pouze výrazné tendence, tzn. 25% žáků motivovaných HE oproti 25% žáků motivovaných FM: 50% vždy 25% od průměru směrem k HE i směrem k FM nebylo bráno v úvahu. Toto jsme pokládali za nezbytné, jestliže jsme chtěli získat relativně vyhraněné typy s HE a FM orientací. Rozdělení bylo provedeno na základě LB-QS a to na základě skóre pro Čistou naději (NH), přičemž $NH = HE - FM$.

Tímto způsobem jsem identifikovali 21 žáků s výraznou HE orientací a 21 žáků s výraznou FM orientací. Žáci těchto dvou extrémních skupin byli srovnáváni v „Mogelntest(u)“. K testování rozdílu významnosti mezi průměry v obou skupinách bylo použito t-testu pro nezávislé výběry. Výsledky jsou představeny v Tab. 1.

Na základě našeho zjištění můžeme konstatovat, že žáci motivovaní naději a žáci motivovaní strachem se statisticky signifikantně liší v hodnotách podvádění (Mogelntest).

I výpočet korelačního koeficientu podporuje náš předpoklad u všech 84 žáků. Čistá naděje z LB – QS koreluje s výsledky Mogelntestu $r = -0,381$, $p < 0,01$ ($n = 84$).

TAB. 1 VÝSLEDKY TESTOVÁNÍ ROZDÍLU PRŮMĚRŮ MEZI SKUPINOU HE A FM (V PODVÁDĚNÍ)

skupina	\bar{x}	s	n	F-test	t-test
HE	3,238	1,758	21	ns.	5,020 ^{xx}
FM	5,020	1,746	21		

Pozn. \bar{x} = průměr
 s = směrodatná odchylka
 ns = nesignifikantní
 xx ... $p < 0,01$
 n = rozsah souboru

Christmann (1978) uvádí, že každý školský systém přináší nároky na určitou úroveň výkonů žáků. Tato skutečnost vede u některých z nich ke vzniku výkonových deficitů. Někteří je vyrovnávají nelegitimními praktikami.

Podvádění chápeme jako reakci žáka na školní konflikty vznikající z diskrepance mezi úrovní požadavků a specifickým konceptem schopností žáka (cf. Meyer, 1984). Skutečností je, že podvádějící žák patrně bere vážně požadavky školy a vidí její nároky jako významné pro svůj osobní i profesionální život. Protože nemůže splnit určité požadavky, někdy spíše přemrštěné nároky učitele, který používá převážně sociálního srovnávání, dostává se žák do konfliktu. Z tohoto hlediska by podvod neměl být zcela kategoricky odsuzován. Žák se obává negativních sociálních konsekvencí, proto podvádí.

Za významnou společenskou hodnotu a jeden z prvořadých úkolů současné školy je pokládána stimulace a rozvoj tvořivého myšlení a poznávacích činností žáků. Tyto zatím spíše deklarované požadavky potřebují v konkrétních výukových situacích věcně vztažené výkonové zaměření. U žáků s vysokým strachem ze sociálních následků neúspěchu je k tomu možno dojít prostřednictvím individuální vztahové normy promyšleně používané učitelem. Žák musí dospět k tomu, aby za měřítko kvality svého výkonu považoval osvojený obsah vzdělání. Základní vnější předpoklady k takto chápanému sebehodnocení úrovně vlastních vědomostí musí vytvářet učitel.

Naše výsledky v tomto směru ukazují, že neúspěšně motivovaný žák vykazující deficity ve školních výkonech plní požadavky, které jsou na něj kladeny, jen s vysokým úsilím. Tato skutečnost není ve většině případů způsobena požadavky obsahu vzdělání, ale nepřiměřeným chováním a způsobem hodnocení učitele, který jednoznačně preferuje sociální srovnávání. Při převažujícím používání sociální vztahové normy bez ohledu na splnění výkonového kritéria jsou nadprůměrní hodnoceni pozitivně a podprůměrní samozřejmě negativně. Žáci, kteří berou školu „vážně“, přebírají vztahové normy od učitele. Za této situace žáci s vysokým strachem ze selhání chtějí dosáhnout úspěchu za každou cenu, tedy i za použití nelegitimních praktik.

Tato snaha za každou cenu zabránit neúspěchu však žáka vzdaluje od věcného zaměření, věcné orientace na úkol. Nejjednodušší východisko z této na první pohled ve vyučování obtížně řešitelné situace vidíme ve snižování významu

neúspěchu. Konkrétním postupem může být odbourávání strachu před sociálními konsekvencemi neúspěchu využíváním individuální vztahové normy (srov. Rheinberg, 1980, 1982; Hrabal et al., 1984 a Rostův přehled (1998). Jistě by bylo zajímavé zjišťovat hodnoty podvádění v hodinách učitelů s vyhraněnými vztahovými normami (individuální vs. sociální). Tímto směrem by se měl výzkum v této oblasti také dále ubírat. Jestliže budeme ve shodě se Sonntagem (1984) chápat „Furcht vor Misserfolg“ (FM) jako emoci aktualizovanou výkonovou situaci, můžeme konstatovat, že:

- (1) FM je tím silnější, čím silnější jsou sociální potřeby, které mohou být frustrovány možným neúspěchem;
- (2) FM je tím silnější, čím užší je specifický koncept schopnosti.

Z těchto úvah pak Sonntag (ibid.) vytváří modelovou představu struktury konstruktů výkonového motivu, ve které oproti klasickému pojetí Heckhausenovu je strach z neúspěchu ekvivalentní strachu před sociálními konsekvencemi neúspěchu a je považován za motiv sociální.

Bylo-li ve většině programů motivační podpory [srov. třetí část knihy Hrabal, Man, & Pavelková (1984, 1989) či Rostem editorovaný (1998) „Handwoerterbuch Paedagogische Psychologie“ či velmi užitečnou knihu Rheinberga & Kruga, 1999] FM odbouráváno (snižováno, modifikováno) pomocí zlepšení subjektivního konceptu schopností (snížením pravděpodobnosti výskytu neúspěchu), může být na základě Sonntagových myšlenek stejného efektu dosaženo snížením závažnosti neúspěchu prostřednictvím modifikace individuálních struktur sociálních motivů.

Dále jsme v našem šetření zjišťovali vztahy mezi pojetím žáka o sobě samém jako o žákovi a rozdílem v obrazu učitele o dítěti jako žákovi. Teoreticky je tato problematika řešena v 7. kapitole práce Hrabal et al. (1984). Podívejme se však na zjištěné korelační koeficienty Sedmistupňové škály výkonové motivace a srovnáme, jak učitel posuzuje žáka na této škále a jak se na této škále posuzuje žák sám. Z hodnot korelačních koeficientů je zřejmé, že existuje úplná nezávislost mezi posouzením učitele a vlastním posouzením žáka, pokud jde o naději na úspěch. Co se týče strachu z neúspěchu, nabývá korelační koeficient statistické signifikance ($r=0,285$, $p<0,01$), přesto však tuto korelaci z věcného hlediska pokládáme za nízkou.

Dále jsme zjistili, že učitelovo posouzení Naděje na úspěch žáka koreluje 0,50 a více se školní úspěšností, zatímco Strach z neúspěchu koreluje přibližně stejně, ale negativně se školní úspěšností ($r=-0,461$ a $-0,510$). Naděje na úspěch (testový skór) získaná na základě vlastního posouzení žáka, vykazuje vztahy kolem nuly 0,042 v případě humanitních předmětů a 0,055 v případě přírodovědných předmětů. Strach z neúspěchu v tomto kontextu, tedy ve vztahu k prospěchu v přírodovědných a humanitních předmětech, dosahuje v obou případech sice nízkých, ale signifikantních korelací. Pro přírodovědné předměty je to $r=-0,268$, $p<0,05$ a pro předměty humanitní $r=-0,277$, $p<0,05$. Měli bychom očekávat vysoce signifikantní korelaci mezi FM a školním výkonem. Větší výkonový deficit FM se pravděpodobně projevuje jenom za podmínek stresu. Zajímalo nás, čím jsou tyto rozdílné interpretace způsobeny.

Tendence učitelů hodnotit obě tendence výkonového motivu (nadějí vs. strach) ve shodě se školní úspěšností je evidentní. Dále je evidentní zejména diskrepantní pojetí Naděje na úspěch mezi učitelem a žákem. Kde je třeba hledat příčiny těchto diskrepancí? Nemanifestují učitelé ve vyučovací interakci dostatečně silně zejména pozitivní výkonová očekávání? Nepoužívají učitelé odlišných vztahových norem a proto žáci v různých předmětech neodhadnou svoji naději na úspěch? Tyto a řadu dalších otázek, které si musíme v kontextu našich nálezů klást, pouze otevíráme, nejsme však sto je na základě našich výsledků, které navíc mohou být závislé na vzorku, zatím uspokojivě zodpovědět.

Shrnutí

Studie se zabývá věcnou orientací žáků základní školy s převažující HE-tendencí ve srovnání s žáky s převažující FM-tendencí. Žáci byli vybráni do extrémních skupin na základě NH skóru z LB-QS. Srovnávána byla horní a spodní čtvrtina v „Mogelintestu“. Žáci, u kterých převažuje FM, používají sociálního srovnávání. Protože požadavky školy a učitelů berou „vážně“, snaží se je splnit za každou cenu, tedy i nelegitimními prostředky. Bojí se sociálních konsekvencí neúspěchu, proto podvádějí. Žáci, u kterých převažuje HE orientace, jsou zaujati úkolem samým, jde jim o to, aby dosáhli kompetence, nikoliv o to, aby kompetenci demonstrovali. Zkoumaná problematika je vztažena do kontextu vztahových norem při vyučování.

Další část textu ukazuje zejména na zcela odlišné pojetí naděje na úspěch (HE) u žáků a učitelů. Z našich výsledků vyplývají nové otázky. Řadu z nich jsme formulovali jako výzvu pro další výzkum v této oblasti.

Literatura

- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation and Handeln*. Berlin: Springer.
- Hrabal, V.jr., Man, F., & Pavelková, I. (1984, 1989²). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- Christmann, H. (1978). *Mogeln in der Schule*. Brounschweig: Suhrkamp.
- Klauer, K.J. (1982). Bezugsnormen zur Leistungsbewertung: Begriffe, Konzepte, Empfehlungen. In F. Rheinberg (Hrsg.), *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention* (21-38). Düsseldorf: Schwann.
- Klinger, E., Man, F., & Stuchlíková, I. (1997). Současné vybrané teorie motivace. *Československá psychologie*, 41, 415-428.
- Man, F., & Hrabal, V.jr. (1989). Self-concept of ability, social consequences anxiety, and attribution as correlates of action control. In F. Halisch & J.H.L. van den Bercken (Eds.), *International perspectives on achievement and task motivation* (pp. 309-316). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Man, F., & Prokešová, L. (1994). Chování učitele a jeho odraz ve výkonech žáka. *Pedagogika*, 44, 12-22.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Kuhl, J. & Beckmann, J. (Eds.)(1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Man, F., Stuchlíková, I., & Filo, P. (1995). Perspektivní orientace, výkonová motivace a zkoušková úzkost. In L. Osecká & V. Smékal (Eds.), *Sborník k 60. výročí časopisu psychologie*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 309-324.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept der eigenen Begabung*. Bern: Huber.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pavelková, I. (1990). *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha: NČSAV.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Goettingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit*. Goettingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (1995). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F., & Krug, S. (1999)². *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D.H. (Hrsg.)(1998). *Handwörterbuch Pedagogische Psychologie*. Weinheim: PVU.
- Schmalt, H.-D. (1976). *Das LM-Gitter. Handweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Sonntag, D. (1984). *Motivationale Determinanten von Problemlösungsprozesse*. Leipzig (Unveröff. Dissertation).
- Vorweg, M. (1978). *Siebttest-Rating zur Beurteilung der Leistungsmotivation (LM-Skala)*. *Psychologie und Psychodiagnostik lernaktiven Verhaltens*. Berlin. Volk und Wissen.

AUTOŘI – KONTAKT:

Prof. PhDr. František Man, CSc.,
 Doc. PhDr. Ludmila Prokešová, CSc.,
 Doc. PhDr. Iva Stuchlíková, CSc.,
 Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity
 České Budějovice