

# **Výkonová motivace u studentů sociální pedagogiky**

Bc. Jana Trubelíková

---

Diplomová práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Trubelíková**

Osobní číslo: **H12996**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Výkonová motivace u studentů sociální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti motivace a terciárního vzdělávání.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BLATNÝ, Marek a kol., 2010. Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3434-7.**

**ELLIOT, Andrew and Carol DWECK, 2005. Handbook of Competence and Motivation. New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-59385-606-9.**

**CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**KOLMAN, Luděk et al., 2012. Motivace, produktivita a způsob života. Praha: Linde. ISBN 978-80-7201-892-5.**

**LATHAM, Gary P., 2012. Work Motivation: history, theory, research, and practice. California: Sage Publication. 2nd ed. ISBN 978-1-4129-9093-6.**

**ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ, 2012. Vyučovací metody na vysoké škole. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4152-9.**

**SLAVÍK, Milan et al., 2012. Vysokoškolská pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4054-6.**

**WISEMAN, Dennis G. a Gilbert H. HUNT, 2008. Best practice in motivation and management in the classroom. Illinois: Charles C Thomas. ISBN 978-0-398-07786-0.**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Kitliňská, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 25. 2. 2014

Trubčíková

*1) Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce slouží čtenáři k základní orientaci v oblasti motivace v edukačním kontextu. Nabízí přehled motivačních teorií, které nejvýznamněji ovlivnily současné pojetí motivace, zabývá se také jednotlivými motivy, které ovlivňují lidské chování, konkrétně motivy afiliace, výkonu a moci. Praktická část práce je věnována výzkumu výkonové motivace a motivačních tendencí studentů oboru sociální pedagogika pomocí standardizovaných psychodiagnostických testů, zaměřuje se na vztah výkonové motivace a studijního programu respondentů (bakalářský nebo navazující magisterský studijní program).

Klíčová slova: motivace, motivace k výkonu, motiv, afiliace, výkon, moc, motivační tendence

## **ABSTRACT**

The thesis serves the reader to the basic orientation in the field of motivation in the educational context. It offers a review of motivational theories that significantly influenced the current conception of motivation, it also deals with the individual motives that influence human behavior, specifically affiliation, achievement and power motives. The practical part of the thesis is dedicated to the research of achievement motivation and motivational tendencies in the social pedagogy students using standardized psycho-diagnostic tests, verifying the relationship between the level of achievement motivation and the study program of the respondents (bachelor's or master's degree program).

Keywords: motivation, achievement motivation, motive, affiliation, achievement, power, motivational tendencies

Na tomto místě bych především chtěla poděkovat svým rodičům a bratrovi za jejich porozumění a podporu po celou dobu mého studia.

Děkuji také Mgr. Janě Kitliňské PhD. za její vstřícnost a profesionalitu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 MOTIVACE</b> .....	<b>13</b>
1.1 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVAČNÍ SYSTÉM .....	14
1.1.1 Intrinsická motivace .....	14
1.1.2 Extrinsická motivace .....	16
<b>2 TEORIE MOTIVACE</b> .....	<b>18</b>
2.1 BEHAVIORISTICKÉ TEORIE MOTIVACE .....	19
2.2 TEORIE POTŘEB .....	20
2.2.1 Teorie hierarchie potřeb .....	20
2.2.2 Dvoufaktorová teorie motivace .....	22
2.3 KOGNITIVNÍ TEORIE MOTIVACE .....	24
2.3.1 Teorie očekávání a hodnoty .....	24
2.3.2 Teorie stanovení cíle .....	25
2.3.3 Učební vs. výkonové cíle .....	26
2.3.4 Atribuční teorie .....	27
<b>3 MOTIVY A JEJICH VLIV NA MOTIVACI K VÝKONU</b> .....	<b>30</b>
3.1 VELKÁ TROJKA MOTIVŮ.....	31
3.1.1 Motiv afiliace .....	32
3.1.2 Motiv moci .....	33
3.1.3 Motiv výkonu .....	33
<b>4 MOŽNOSTI MĚŘENÍ VÝKONOVÉ MOTIVACE</b> .....	<b>36</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>38</b>
<b>5 VÝZKUM VÝKONOVÉ MOTIVACE STUDENTŮ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY</b> .....	<b>39</b>
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	39
5.1.1 Definování proměnných .....	42
5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	42
5.3 VÝZKUMNÉ METODY .....	44
5.3.1 Dotazník motivace k výkonu LMI .....	45
5.3.2 Multimotivační mřížka MMG .....	50
5.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	52
5.5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....	53
5.6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE .....	64
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>66</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>67</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>72</b>



<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>73</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>74</b>

## ÚVOD

V této práci se zabýváme jednak tématem motivace obecně a jednak specificky motivací k výkonu, a to zejména v oblasti edukace. Jsme přesvědčeni, že je to právě motivace, která tvoří spolu s odbornými znalostmi a dovednostmi studenta důležitý předpoklad pro jeho studijní úspěšnost i uplatnitelnost na trhu práce, kde se právě absolventi vysokých škol v současnosti řadí ke skupinám nejvíce ohroženým nezaměstnaností. Proto je dle našeho názoru důležité zmapovat úroveň výkonové motivace u studentů jednotlivých oborů. Právě o to se snažíme v této práci, přičemž se zaměřujeme na studenty oboru sociální pedagogika. Zároveň věříme, že získaná data mohou být dále účelně využita, včetně např. zefektivnění profesní přípravy sociálních pedagogů, a to nejen na univerzitě, kde bylo výzkumné šetření realizováno.

Počátky výzkumu výkonové motivace sahají až do 50. let minulého století a i dnes je tato oblast častým předmětem výzkumného šetření v různých oborech. Jak jsme již uvedli, předmětem našeho zájmu je především výkonová motivace v kontextu edukace. Ze současných zahraničních autorů je možno se v této oblasti opřít např. o práce Edwina Locka, Garyho Lathama, Dennise Wisemana, Gilberta Hunta, Johna Kellera a velké řady dalších. Danou problematikou se zabývají i mnozí čeští odborníci, jmenujme např. Isabellu Pavelkovou či Vladimíra Hrabala. Mimo jiné je poukazováno na její souvislost s rozvojem zdravého sebehodnocení studentů, s rozvojem autoregulace učení a taktéž se studijní úspěšností. Na tyto autory bychom rádi navázali, přičemž se ve vlastním výzkumu zaměříme na vysokoškolské studenty.

V teoretické části práce si klademe za cíl uvést čtenáře do problematiky motivace a také nastínit možnosti jejího ovlivňování v rámci edukace. Dále je naším cílem poskytnout přehled nejdůležitějších motivačních teorií, které se snaží popsat atributy motivace a vysvětlit dynamiku motivačních procesů. Pozornost budeme věnovat i jednotlivým motivům, přičemž se zaměříme na motivační tendence v oblasti tzv. velké trojky motivů, kterou tvoří motivy afiliace, výkonu a moci. Představíme si koncept motivace k výkonu a metody, pomocí nichž je možné diagnostikovat u jedince její úroveň.

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na výzkum výkonové motivace u studentů oboru sociální pedagogika. Předmětem našeho zkoumání je jak výkonová motivace jako taková, tak také jednotlivé motivy, konkrétně motivy afiliace, výkonu a moci, a to vždy v

komponentech očekávání a strachu. Ke sběru dat byly použity standardizované psychodiagnostické testy, které zaručují relativně vysokou validitu a reliabilitu výzkumu. Hlavním cílem výzkumného šetření je přitom ověřit předpokládanou existenci vztahu mezi typem studijního programu (tzn. zda se jedná o studenty bakalářského anebo navazujícího magisterského studijního programu) a mírou výkonové motivace. U studentů magisterského navazujícího programu předpokládáme vyšší míru výkonové motivace, a zároveň též silnější motiv výkonu, než u studentů bakalářské formy studia.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 MOTIVACE

Pojem motivace pochází z latinského slova *movére* - hýbat, a představuje tedy jakýsi soubor hybných sil, které pohánějí jedince k činnosti. Motivace se týká toho, jakou činnost si tento jedinec zvolí vykonávat, popř. k jaké činnosti se zaváže, jaké si stanovuje cíle a jak aktivně či intenzivně usiluje o jejich dosažení. Obecně řečeno, motivace je důvodem, proč se člověk chová tím anebo oním způsobem. (Keller, 2010, s. 4) Pro oblast edukace má motivace fundamentální význam. Bylo prokázáno, že spolu s kognitivními schopnostmi a odbornými znalostmi a dovednostmi studenta tvoří zásadní předpoklad pro jeho studijní úspěšnost i pozdější uplatnitelnost na trhu práce. (Schuler a Prochaska, 2011, s. 7)

Motivaci chápeme jako vnitřní proces, který určuje **směr**, **intenzitu** a **perzistenci** chování. Takovým způsobem ji definuje např. Pauknerová a kol. (2012, s. 171): „Motivace představuje soubor vnitřních hnacích sil člověka, které ho určitým směrem zaměřují, aktivizují a vzniklou aktivitu udržují. Navenek se tyto síly projevují v podobě motivovaného jednání (motivované činnosti).“ Také Nakonečný (2013, s. 78) považuje za základní vlastnosti, resp. funkce motivace, jednak směřování chování, jednak určování síly chování a jednak udržování chování, přičemž lze dle něj motivaci vymezit těmito jejími atributy anebo obecně jako interní proces **regulace chování**, jehož smyslem je dosahování pro jedince významných cílů.

Motivace bývá také někdy pojímána, např. u Plamínka (2012, s. 14), ve smyslu záměrného a cíleného ovlivňování subjektu zvnějšku, a bývá tak v podstatě ztotožňována s pojmem motivování. Ve shodě s Nakonečným (2003, s. 81) však považujeme za vhodnější tyto dva termíny odlišovat, přičemž motivaci chápeme jako soubor vnitřních sil, interní proces aktivizující, směřující a udržující chování, a motivování jako určitou formu a obsah vnější stimulace.

Na motivaci jako interní proces regulace chování lze usuzovat pouze nepřímo z toho, že daný jedinec má cíl, o který usiluje, a zároveň vykazuje určité vnější znaky vynakládaného úsilí. Motivace jako taková ale nemůže být přímo pozorována či měřena, neboť se jedná o umělý koncept, abstraktní teoretický konstrukt. (Džuka, 2005, s. 4) Motivační psychologie se z toho důvodu zabývala spíše rozpracováním lépe měřitelných konstruktů, jako jsou podle Stuchlíkové (2010, s. 139) např. jednotlivé motivy či vysvětlování příčin (atribuce) spojených s vlastním úspěchem anebo neúspěchem, s dosažením anebo nedosažením urči-

tého cíle. Těmto tématům se budeme věnovat v dalším textu, nejprve si ale představíme koncept vnitřního a vnějšího motivačního systému, jenž je často diskutován právě v kontextu edukace.

## 1.1 Vnitřní a vnější motivační systém

Motivaci je možno diferencovat na motivaci vnější (extrinšickou) a motivaci vnitřní (intrinšickou). Kritériem pro rozlišení intrinšické a extrinšické motivace je lokalizace motivačních faktorů, tedy to, zda příčiny chování subjektu pramení z vnitřního prožívání anebo z vnějšího prostředí. (Páleník, 2008, s. 363) Kolman et al. (2012, s. 64) uvádí, že toto pojetí bývalo často spojováno s Herzbergovou dvoufaktorovou teorií (viz kapitola 2 Teorie motivace), která předpokládá existenci tzv. satisfaktorů (vnitřní motivátory) a dissatisfaktorů (faktory vnější, hygienické).

V raných výzkumech vnitřní a vnější motivace byly tyto považovány za dva různé či dokonce protichůdné koncepty, přičemž bylo zkoumáno, jakým způsobem se navzájem ovlivňují. Bylo zjištěno, že v určitých situacích může vnější motivace snižovat motivaci vnitřní, a to zvláště při plnění úkolů, které jsou vnitřně motivující samy o sobě. (Keller, 2010, s. 10) Ve skutečnosti je však vztah mezi vnitřní a vnější motivací zřejmě mnohem složitější. Pavelková (2002, s. 21) uvádí, že ne vždy vnější motivace redukuje motivaci vnitřní, ale může ji naopak podněcovat či vhodně doplňovat a rozšířit tak „motivační radius“ jedince.

### 1.1.1 Intrinšická motivace

Nejprve se zaměříme na motivaci intrinšickou. Intrinšická motivace souvisí s působením vnitřních faktorů. Pro intrinšicky motivovaného člověka má být odměnou za podaný výkon potěšení plynoucí z činnosti samotné. Tudiž vnitřně motivovaný student bude při studiu vyvíjet aktivitu, neboť bude daný úkol považovat za zajímavý, naplňující, zábavný nebo nějakým způsobem příjemný a nikoliv kvůli pobídkám zvenčí, ocenění či jiné formě odměny. (Deci a Moller, 2005, s. 582)

Za významný zdroj vnitřní motivace jsou považovány **zájmy**, které bývají obecně pojímány jako trvalejší zaměření osobnosti na specifickou oblast předmětů a jevů skutečnosti (Janoušek a Slaměník, 2008). Renninger (2000 cit. podle Urdan a Turner, 2005, s. 301) rozlišuje mezi zájmy individuálními a situačními. Pojem individuální zájem vyjadřuje dlouho-

dobější a stabilnější zaměření individua na určité téma či oblast a odpovídá tedy výše uvedenému obecnému vymezení zájmů. Situačním zájmem rozumíme spíše krátkodobou, situačně-specifickou pozornost zaměřenou k určitému tématu. Z uvedeného vyplývá, že individuální zájmy jsou charakteristické vždy pro konkrétní osobu, a proto není reálné očekávat, že by je pedagog dokázal u všech studentů identifikovat a při výuce s nimi účelně pracovat. Za mnohem přínosnější je považováno soustředit se na probouzení situačního zájmu studentů a ten pak dále rozvíjet.

Mezi často jmenované způsoby, jak může pedagog probouzet situační zájem studentů, patří např. užívání humoru, častá obměna činností, využití osobního rozměru ve výuce, řešení problémových úloh a úkolů vyžadujících zapojení fantazie a tvořivosti studentů, využívání metod práce ve skupině, hraní rolí, spojení tématu se „skutečným světem“ (prostřednictvím exkurzí, uváděním příkladů z praxe, případových studií) a mnohé další způsoby. Přitom je důležité, aby sám pedagog byl pro výuku zapálený, projevoval zájem o danou oblast. (Petty, 2013, s. 60; Urdan a Turner, 2005, s. 301)

V oblasti zdrojů vnitřní motivace zaujímají dále jedno z důležitých míst **potřeby**. Potřeba bývá obvykle definována, jako např. u Janouška a Slaměníka (2008, s. 150), jako subjektivně pocíťovaný stav nedostatku, který vyvolává pocit napětí, nelibosti či strádání. K jednotlivým potřebám se ještě vrátíme v dalším textu v souvislosti s jejich klasifikací a hierarchickým uspořádáním (viz kapitola 2.2 Teorie potřeb). Někdy bývá potřeba ztotožňována s pojmem motiv, ve shodě s Nakonečným (1996, s. 27) však tyto termíny odlišujeme, přičemž motiv vnímáme jako širší pojem, spíše ve smyslu dispozice osoby k určitému jednání. Koncept motivů je zásadní pro výzkumnou část této práce a je mu proto věnována samostatná kapitola (kapitola 3 Motivy a jejich vliv na motivaci k výkonu).

Do souvislosti s vnitřní motivací bývá také dáván koncept *flow* (česky plynutí nebo proudění, obvykle tento termín nebývá překládán). Jeho autor Csikszentmihalyi (1990 cit. podle Keller, 2010, s. 120) považuje za tři hlavní faktory, které reprezentují stav *flow*, zájem, koncentraci a potěšení z činnosti. Jedinec ve stavu *flow* je plně ponořen do určité aktivity či úkolu, zaměřuje k němu veškerou svou pozornost, nevnímá žádná rozptýlení, nepřemýšlí o možném úspěchu nebo neúspěchu. Cítí se optimálně vytížen, i přes vysoké požadavky má pocit, že na úkol stačí, že má celý průběh činnosti pod kontrolou. V tomto stavu je také značně pozměněno vnímání a prožívání času, člověk jakoby zapomínal na čas. (Mareš, 2013a, s. 271-272)

Fenomén zážitku *flow* je mimořádně důležitý pro učení, zatím však nebylo zjištěno, jakým způsobem je možné záměrně navodit tento stav pedagogem či samotnými studenty. Jsou však známy některé podmínky, které mohou podporovat jeho vznik. Především je podstatné, aby požadavky na studenta a jeho schopnosti byly navzájem v rovnováze. To znamená, že pokud je zadaný úkol až příliš obtížný anebo naopak velmi snadný, *flow* nemůže nastat. Dále by měl být úkol rozdělen do jasných kroků. Student by měl poznat již z vlastního provádění činnosti, zda postupuje správným způsobem. (Pavelková, 2002, s. 19-20; Slavík et al., 2012, s. 70)

Souhrnem můžeme o vnitřní motivaci říci, že má pozitivní vliv na studijní úspěšnost a kvalitu učení. Studenti, kteří jsou vnitřně motivováni, se při studiu více angažují, častěji pociťují uspokojení z nově nabytých znalostí a kompetencí, vykazují vyšší kvalitu porozumění a pochopení souvislostí. Potvrzen byl i pozitivní dopad intrinsické motivace na paměťové pochody, koncentraci a menší unavitelnost při učení. (Pavelková, 2002, s. 17)

### 1.1.2 Extrinsická motivace

Extrinsická motivace je vyvolána působením vnějších podnětů a často je výsledkem záměrného a cíleného motivování subjektu jinou osobou. V konkrétních případech se může značně lišit podle toho, nakolik se přibližuje vnitřní motivaci, tedy stupněm zvnitřnění vnější regulace. Liší se také z hlediska časového, může být krátkodobá (cílem je např. dobrá známka, pochvala) i dlouhodobá (např. snaha o úspěšné dokončení studia a získání prestižního zaměstnání). (Pavelková, 2002, s. 20)

Zvnějšku působící podněty označujeme jako **incentivy**. Tento termín vyjadřuje přitažlivost určitého objektu nebo některé jeho vlastnosti, předpokládané uspokojení. To znamená, že incentivou není jakýkoliv vnější podnět, ale pouze ten, který je pro jedince momentálně důležitý, má pro něj tzv. motivační (incentivní) hodnotu, oslovuje strukturu jeho vnitřních motivů. Incentivou může být jak hmotná odměna, tak např. i požadavky okolí, ocenění a respekt ostatních atp. (Nakonečný, 2013, s. 81; Slavík et al., 2012, s. 41)

V této souvislosti uvádějí Wiseman a Hunt (2008, s. 49-50), že velká část studentů vyvíjí při studiu aktivitu na základě toho, jakou odměnu mohou očekávat, zásadní roli v jejich motivaci hrají tedy incentivy. Pro takové studenty je často charakteristický povrchní přístup, cílem studia je jednoduše absolvování vysoké školy (získání diplomu). Studium se tak



redukuje většinou na pouhé plnění stanovených požadavků, přičemž absentuje zájem o obor i hlubší porozumění probírané látce.

Z tohoto důvodu mnozí autoři (viz např. Slavík et al., 2012, s. 41; Tileston, 2010, s. 5) považují za jednu z nejdůležitějších úloh pedagoga přispívat k tomu, aby u studentů začaly postupně převládat vnitřní pohnutky nad incentivami, tedy probouzet a posilovat jejich vnitřní motivaci, což je dle nich také klíčovým předpokladem pro rozvoj autoregulace učení. Přitom se lze inspirovat poznatky, které přinášejí různé motivační teorie.

## 2 TEORIE MOTIVACE

Jak zde již bylo naznačeno, nebyla vytvořena taková teorie motivace, která by měla univerzální charakter a obecnou platnost. Existuje sice řada přístupů a teorií, jež se zabývají dílčími aspekty motivace, je však obtížné rozpoznat, zda a jak spolu tyto teorie vzájemně souvisejí či na sebe navazují. Naopak se často můžeme setkat s tím, že vysvětlují stejné jevy dosti odlišným způsobem. (Kolman et al., 2012, s. 10-11). Jak uvádí Nakonečný (1996, s. 148), spory o základní obsah deskriptivních a explanačních konceptů užívaných v psychologii motivace a nejednotnost názorů na metodologii jejího výzkumu ani nedovolují očekávat, že by bylo možné v dohledné době vytvořit ucelenou teorii motivace integrující všechny jednotlivé přístupy.

Za cíl naší práce jsme si krom jiného stanovili poskytnout přehled nejdůležitějších motivačních teorií. Přitom nemíníme obsáhnout všechny existující teorie motivace, nýbrž nabídneme čtenáři tzv. zacílený přehled (viz Mareš, 2013b, s. 433), tedy přehled prací, jež osobně považujeme za významné a podnětné pro vlastní výzkum předmětné oblasti. Níže popsané teorie se nezabývají primárně motivací v kontextu edukace, nýbrž motivací obecně, byť byla řada z nich později aplikována na oblast edukační reality (teorie hierarchie potřeb, atribuční teorie, teorie cíle a další). Naším úkolem bude předložit čtenáři jejich charakteristiku, silné i slabé stránky a některé možnosti využití v oblasti edukace.

Teorie motivace lze podle Wisemana a Hunta (2008, s. 51) rozdělit, stejně jako teorie učení, na teorie behavioristické, kognitivní a humanistické. Tato klasifikace motivačních teorií se převážně shoduje, v tomtéž pořadí, s rozlišováním teorií instrumentality, teorií zaměřených na proces a teorií zaměřených na obsah, užívaným obvykle v oblasti managementu (Armstrong, 2007, s. 221). Zda tu kterou teorii zařadit do jedné z těchto kategorií není vždy zcela jednoznačné, neboť jednotlivé myšlenkové proudy se v nich mohou prolínat. Např. teorie spravedlnosti či teorie cíle, řazené obvykle mezi kognitivní teorie motivace, zohledňují nepochybně také myšlenky humanismu. (Kolman et al., 2012, s. 139) Z toho důvodu v této práci členíme motivační teorie na teorie behavioristické, teorie potřeb a teorie kognitivní. Samostatná kapitola je potom věnována konceptu výkonové motivace.

## 2.1 Behavioristické teorie motivace

Behavioristické teorie motivace začaly vznikat již na konci 19. století a během první poloviny 20. století jednoznačně dominovaly mezi ostatními přístupy k problematice motivace a jejího ovlivňování. Jak již samotný termín *behaviorismus* naznačuje, v rámci tohoto směru byla rozvíjena teorie a prováděn výzkum týkající se pozorovatelného chování (reakcí jedince na různé podněty a podmínek, za nichž vznikají). Toto pojetí vycházelo ze zjednodušených laboratorních situací, v nichž bylo studováno chování pokusných zvířat. (Nakonečný, 1996, s. 15)

Za nejvýznamnější, co se oblasti motivace týče, jsou dle Locka a Lathama (1994, s. 13) považovány dvě vzájemně si blízké teorie, a to teorie založená na psychologickém konstrukt *drive*, a teorie posílení. Protože jsou behavioristické teorie obecně považovány za překonané, dále v této práci nabízíme pouze jejich stručnou charakteristiku a podrobněji se zabýváme až teoriemi, jež se soustřeďují na kognitivní a sociální aspekty motivace. Zevrubnější pohled na behavioristické teorie motivace nalezne čtenář např. u Nakonečného (1996).

Počátky behaviorismu jsou spojovány se jménem amerického psychologa J. B. Watsona, který považoval za základ chování řetězení stimulů a reakcí na ně (tzv. S-R psychologie). Tato behavioristická koncepce však předpokládala nějakou sílu, která by ono řetězení spouštěla. (Kolman et al., 2012, s. 26) Tak byl C. Hull (1952, cit. podle Locke a Latham, 1994, s. 13) rozpracován konstrukt *drive* (puzení). *Drive* definoval jako fyziologickou deprivaci potřeby, která řídí lidský organismus do té doby, než bude potřeba uspokojena. Podle teorie *drive* je tak lidská motivace z většiny nezáměrná a reaktivní (Stuchlíková, 2010, s. 138). Jedním z kritiků této koncepce byl např. White (1959, cit. podle Deci a Moller, 2005, s. 593), který poukázal na to, že tento přístup zcela ignoruje skutečnost, že lidé (ale i zvířata) se zapojují do aktivit, jako je hra či průzkum okolí, jež neredukují *drive*, ale naopak jej mohou spíše zvětšovat. Ani pozdější výzkumy teorii *drive* nepotvrdily.

Teorie posílení (zpevnění) B. F. Skinnera je založena na premise, že osobnost je pouhým produktem učení, a jako taková je určována působením vnějších podnětů (odměn a trestů, které formují instrumentální reakce). Podle tohoto předpokladu lze jedince k žádoucímu chování přimět pouze skrze užívání odměn a trestů, a to jestliže odměny a tresty jsou přímo provázány s jeho výkonem. Aplikace tohoto přístupu do edukační praxe by znamenala

omezit se pouze na pozitivní anebo negativní hodnocení studentů bez snahy podněcovat jejich intrinsickou motivaci. (Armstrong, 2007, s. 223; Nakonečný, 2003, s. 132)

Behaviorismus dominoval v přístupu k motivaci ještě v 50. letech 20. století, postupně se ale jevilo stále zřejmější, že nedokáže poskytnout dostatečně uspokojivé vysvětlení tak složitého fenoménu, jakým je motivace. Z toho důvodu se zrodila nová motivační psychologie, jež užívá kognitivních konstruktů, rozlišuje mezi vnitřní a vnější motivací a zabývá se psychologickými potřebami, jež považuje za základní koncept umožňující porozumět lidskému chování v sociálním kontextu. (Deci a Moller, 2005, s. 579)

## 2.2 Teorie potřeb

Nyní se budeme věnovat teoriím potřeb. Představíme si dvě patrně nejznámější teorie potřeb, Maslowovu teorii hierarchie potřeb a Herzbergovu dvoufaktorovou teorii. Tyto teorie byly systematicky rozpracovávány zhruba od poloviny 20. století. Jsou založeny na předpokladu existence určitých universálních a stálých potřeb (mezi něž je zařazena i potřeba naplňování vlastních vnitřních potencií), které je třeba uspokojovat a udržovat v rovnováze. Motivace je dle nich výsledkem korespondence těchto potřeb a reality prostředí. Pokud je tato korespondence vysoká, tedy pokud jsou potřeby optimálně naplňovány, lidé se stávají spokojenějšími a více motivovanými k podání výkonu. Premisa, že lidé mají vrozený sklon k rozvíjení nadání, osobnímu růstu, sebezdokonalování a naplnění vlastního potenciálu, zohledňuje myšlenky humanismu. Proto bývají tyto teorie označovány též jako teorie humanistické. (Latham, 2012, s. 59, Wiseman a Hunt, 2008, s. 52)

### 2.2.1 Teorie hierarchie potřeb

Teorie hierarchie potřeb, jejímž autorem je Abraham Maslow, je obvykle znázorňována pomocí pyramidy, na jejíž nejnižší úrovni jsou potřeby fyziologické, o příčku výše se nachází potřeba bezpečí, dále nad ní potřeba lásky a sounáležitosti, na předposlední úrovni potřeba uznání a úcty a na samém vrcholu pyramidy potřeba sebeaktualizace. Znázornění hierarchie potřeb prostřednictvím pyramidy má vyjadřovat, že je vždy nejprve nutné uspokojit potřeby v základech pyramidy, abychom postupně mohli přejít k uspokojování potřeb znázorněných výše. Potřeby jsou tedy v hierarchickém systému organizovány podle své naléhavosti. (Nakonečný, 2003, s. 148)

Nyní si stručně charakterizujme jednotlivé úrovně potřeb. **Fyziologické potřeby** (potřeba dýchání, přijímání tekutin a potravy, vylučování, pohybu, spánku atd.) leží v základech pyramidy, protože dokud tyto nejsou uspokojeny, všechny ostatní potřeby ustupují do pozadí. Čím více tyto níže postavené potřeby sílí, tím více roste deprivace a tím více tyto potřeby dominují organismu. U studenta může toto vést např. k nesoustředěnosti, motorickému neklidu, únavě a ospalosti atp. (Petty, 2013, s. 64)

Další v pořadí je pak **potřeba bezpečí**. Je to potřeba jistoty, stálosti teritoria, ochrany, vyhýbání se nebezpečnému. K uspokojení této potřeby přispívá podle Meškové (2012, s. 100) velkou měrou také pocit, že se věci dějí předvídatelným způsobem. V edukaci je proto nezbytné stanovit řád a strukturu, vymezit studentům hranice, aby tak mohli předvídat, jaké chování bude mít jaké následky. Toto je důležité zejména u žáků a studentů základních a středních škol, pevně stanovená pravidla však neztrácí svůj význam ani v terciárním vzdělávání (např. pravidla týkající se účasti a absence při studiu, sankcí za neplnění studijních povinností apod.).

Pokud jsou tyto potřeby satureovány, můžeme postoupit výše k **potřebě lásky a sounáležitosti**, přijetí druhými lidmi. Plamínek (2010, s. 75) ji definuje jako „hledání příslušnosti k nějak definovaným skupinám lidí“. Mnoho autorů (viz např. Tileston, 2010, s. 33; Wiseman a Hunt, 2008, s. 81) vyzdvihuje roli dostupné sociální opory studentů i důležitost vlivu sociální struktury třídy či studijní skupiny na motivaci k učení.

Uspokojení či neuspokojení **potřeby úcty a uznání**, ležící na předposlední příčce Maslowovy hierarchie potřeb, významně ovlivňuje také to, jak bude jedinec nahlížet sám na sebe, neboť jak uvádí Latham (2012, s. 34), sebedůvěra závisí z velké části na uspokojení potřeby příznivého hodnocení podaného výkonu. Deprivace této potřeby může vést dle Pettyho (2013, s. 64) ke kompenzační neuróze, např. ke chronickému předvádění se nebo naopak k nadměrnému ostychu a stažení se do sebe.

Na samém vrcholu pomyslné pyramidy leží **potřeba sebeaktualizace** (z angl. *self-actualization* - „sebe-uskutečňování“), také nazývaná jako potřeba seberealizace. Sebeaktualizace je obvykle chápána jako osobní růst a rozvoj, realizace možností a využití vlastního potenciálu. Také k ní bývají řazeny kognitivní potřeby (potřeba poznávat, rozumět) a estetické potřeby (potřeba krásy, symetrie, struktury). Jedná se o tzv. vyšší, vývojově mladší potřeby. Bývají označovány též jako potřeby růstu a uvádí se, že mají v povaze nebýt

nikdy plně uspokojeny, a tím umožňují jedinci nadále se rozvíjet. Např. jedinci, kteří budou intelektuálně stimulováni nebo kteří se budou angažovat v umění, hudbě apod. budou usilovat o další a další aktivity, kde budou moci tyto své zájmy rozvíjet a tím konkrétní potřeby saturovat. (Nakonečný, 2003, s. 149; Wiseman a Hunt, 2008, s. 62)

Koncept potřeby sebeaktualizace bývá někdy kriticky nahlížen z toho důvodu, že tato idea, dle jejích kritiků, odráží individualistické ideály Západu a nelze ji dobře aplikovat na národy žijící mimo Severní Ameriku a Evropu. Nicméně Maslow údajně věřil, že osoby se silnou potřebou sebeaktualizace jsou motivovány nejen k individuálnímu rozvoji, ale také k chování, jež přesahuje jejich vlastní zájmy. Tito jedinci dle něj dokáží rozvinout své vrozené schopnosti (jakýsi vnitřní dar) pro blaho ostatních. Uskutečňování sama sebe je tak chápáno jako naplnění životního poslání, které jedince přesahuje. (Kolman et al., 2012, s. 39)

Z pohledu praktické aplikace (včetně oblasti edukační praxe) se Maslowova teorie stala velmi populární, a to přestože bylo prokázáno, že potřeby vždy nutně nevytvářejí hierarchické úrovně. Např. osoba mimořádně orientovaná na úspěch může snášet vysokou úroveň deprivace v oblasti nižších potřeb. Nicméně to je možné samozřejmě pouze po určitou dobu a do určité míry, a to zejména v případě fyziologických potřeb. (Keller, 2010, s. 106) Latham (2012, s. 139) spatřuje největší nedostatek této teorie a teorií potřeb obecně v tom, že ačkoliv vysvětluje, co vzbuzuje u jedince aktivitu, neobjasňuje, jakým způsobem tento subjekt volí v konkrétní situaci konkrétní činnosti. Této otázce se věnují až kognitivní teorie a modely motivace.

### 2.2.2 Dvoufaktorová teorie motivace

Krátce si zde představíme také dvoufaktorovou teorii pracovní motivace Fredericka Herzberga pocházející z 50. let minulého století. Kolman et al. (2012, s. 51) zařazují tuto teorii mezi teorie potřeb, neboť vychází z rozdělení lidských potřeb do dvou kategorií: v první kategorii se nacházejí ty potřeby, které souvisejí s přežitím (analogické k nižším potřebám Maslowovy hierarchie), ve druhé kategorii pak potřeby související s osobním růstem. Zda budou tyto potřeby satureovány, závisí na vlastnostech činnosti, kterou daný jedinec vykonává, na určitých motivačních faktorech spjatých s touto aktivitou. Tyto faktory jsou označovány jako satisfaktory a dissatisfaktory. (Latham, 2012, s. 122)

**Dissatisfaktory** (hygienické faktory) jsou faktory působící na subjekt zvnějšku. Samy o sobě nemají motivační efekt, ale jejich negativní působení či absence může vést k nespoko-

jenosti a tím demotivovat. Tvoří je zejména fyzické a sociální podmínky a bezpečnost práce, odměňování, kvalita odborného vedení, kvalita interpersonálních vztahů aj. (Dvořáková a kol., 2012, s. 228) V edukačním kontextu je dle našeho názoru možné za dissatisfactory považovat obecně charakter edukačního prostředí, resp. podněty z něj vycházející.

**Satisfactory** (motivátory) souvisejí s potřebou seberealizace. Jejich existence vytváří předpoklad pracovní spokojenosti, která má pozitivně ovlivňovat motivaci. Pokud naopak absentují, jedinec zůstává i při příznivém působení dissatisfactorů ve stavu jakési pracovní *ne*-spokojenosti, tedy není nespokojen, ale v zásadě ani spokojen. Mezi satisfactory řadíme např. uznání, dosahování úspěchu, zodpovědnost za vlastní práci, možnost profesního růstu atp. (Pauknerová a kol., 2012, s. 174)

Kritika Herzbergovy dvoufaktorové teorie se týkala právě takto striktního rozdělení činitelů ovlivňujících výkon, neboť je zřejmé, že v určitých situacích lze některé faktory považovat jak za dissatisfactory, tak za satisfactory. Např. mzda, zařazená Herzbergem mezi dissatisfactory, může působit také jako motivátor, a to zejména tehdy, je-li interpretována jako forma pochvaly, ocenění pracovního výkonu a kvalit subjektu. (Dvořáková a kol., 2012, s. 229) Jak uvádí Kolman (2012, s. 51), Herzbergově teorii bylo také vytýkáno, podobně jako mnoha dalším teoriím motivace, že výzkumy, které ji měly ověřit, byly prováděny pouze ve Spojených státech, a je tedy zachycen stav pouze tamější kultury.

Naopak přínos Herzbergovy teorie spočívá v tom, že vedla ke zvýšení kvality pracovního života zaměřením se na zkoumání vnitřních motivačních faktorů a stala se tak základem pro rozlišování vnitřního a vnějšího motivačního systému. Také významně ovlivnila vznik dvou metod užívaných v manažerské praxi, a to rozšíření práce (*job enlargement*) a obohacení práce (*job enrichment*). (Armstrong, 2007, s. 228)

Pokud bychom chtěli využít principy Herzbergovy teorie v oblasti edukace ke zvýšení motivace studentů k učení, měli bychom zajistit působení satisfactorů, tj. např. zvýšení a posílení odpovědnosti za vlastní práci, zajímavý obsah učiva, stimulující úkoly, příležitosti k dalšímu rozvoji, projevy ocenění a uznání za podaný výkon apod., zároveň je třeba minimalizovat negativní vliv dissatisfactorů, tedy modifikovat vhodným způsobem edukační prostředí.

## 2.3 Kognitivní teorie motivace

Kognitivní teorie motivace vznikaly zhruba od poloviny 20. století a v jeho poslední čtvrtině došlo patrně k jejich největšímu rozmachu. Zatímco behavioristé se soustřeďovali pouze na výzkum pozorovatelného chování, zastánci kognitivních teorií se snažili proniknout do mysli subjektu. Kognitivní teorie motivace bývají označovány také jako teorie zaměřené na proces, neboť se zabývají zkoumáním psychologických procesů ovlivňujících motivaci. Vycházejí z předpokladu, že člověk je především „zpracovatel“ informací, „rozhodovací instituce“. Jeho chování je tedy logickým výsledkem shromáždění nutných poznatků a výsledného rozhodnutí. Zde si představíme tři významné kognitivní teorie motivace, kterými jsou teorie expektační (teorie očekávání a hodnoty), teorie stanovení cíle a atribuční teorie. (Armstrong, 2007, s. 221; Hrabal, Man a Pavelková, 1984, s. 15)

### 2.3.1 Teorie očekávání a hodnoty

Základem teorie očekávání a hodnoty (*expectancy x value theory*) je myšlenka, že chování jedince je určeno jednak tím, jakou hodnotu připisuje cíli, jehož se tímto chováním snaží dosáhnout, a jednak tím, jaký výsledek očekává. Podle dřívějších dominujících teorií motivace, např. teorie Herzbergovy, jsou lidé motivováni k vyššímu výkonu, pokud jim je nabídnuto to, co chtějí, o čem věří, že to pro ně bude uspokojivé. V praxi však můžeme vy pozorovat, že mnozí jedinci nejsou motivováni ani za takových podmínek. Nabídnout něco, o čem daná osoba věří, že pro ni bude uspokojivé, je základem, samo o sobě to ale nestačí. Je třeba, aby tato osoba byla přesvědčená, že pokud odvede požadovaný výkon, to, co je jí nabízeno, skutečně získá. (Kolman et al., 2012, s. 35)

Victor Vroom v šedesátých letech minulého století zformuloval variantu teorie očekávání a hodnoty označovanou zkratkou VIE (valence - instrumentalita - expektace). Valence se týká toho, nakolik si subjekt cení očekávaného výsledku své činnosti, tedy jakou hodnotu připisuje nabízené odměně (nakolik věří, že pro něj bude uspokojivá). Instrumentalita vyjadřuje přesvědčení, že požadované chování povede k výsledku. Očekávání lze definovat jako subjektem vnímanou pravděpodobnost, že bude schopen vykonat, co je po něm požadováno. Vztah mezi těmito třemi veličinami je přitom dle této teorie multiplikační, což znamená, že výsledný motivační účinek je jejich součinem. Z toho ovšem vyplývá, že všechny musí mít kladnou hodnotu, jinak se motivační účinek rovná nule. (Armstrong, 2007, s. 225; Keller, 2010, s. 98)



Podle Kolmana et al. (2012, s. 53-54) měla teorie očekávání a hodnoty velký vliv na výzkum motivace asi do 90. let 20. století, poté se od ní však začalo upouštět, mimo jiné proto, že výzkumy, které ji měly ověřit, měly řadu metodologických nedostatků. Např. metody měření valence, instrumentality a očekávání nebyly vhodně zkonstruovány, také rozlišování instrumentality a očekávání se jevilo jako nadbytečné. A především, lidé jsou často ochotni vynaložit velké úsilí i v situaci, kdy očekávání úspěchu zcela absentuje (tzn. hodnota očekávání se rovná nule). I sám Vroom (2003 cit. podle Latham, 2012, s. 50) po letech prohlásil, že je vysoce nepravděpodobné, že lidé takto zvažují všechny možné důsledky svého chování a označil některé svoje dřívější závěry za naivní.

Využitím teorie očekávání a hodnoty v edukační praxi se zabývali např. Wiseman a Hunt (2008, s. 57) a Urdan a Turner (2005, s. 302). Tito autoři upozorňují, že pokud student dosahuje úspěchu při aktivitách, kterým nepřipisuje příliš velkou hodnotu, nebude mít na něj tento úspěch požadovaný motivační účinek. Klíčem k motivaci studentů je tedy to, aby dosažený úspěch považovali za nějakým způsobem významný nebo alespoň důležitý pro splnění jiného významného úkolu v budoucnu. Posláním pedagoga je pak vést studenty k uvědomění si tohoto významu, „užité hodnoty“ probírané látky. Dále je třeba posilovat u studentů očekávání úspěchu, např. zadáváním přiměřeně obtížných úkolů, poskytováním specifické zpětné vazby apod.

### 2.3.2 Teorie stanovení cíle

Cíle představují to, o co jedinec vědomě usiluje. Lze je definovat jako „interní reprezentace pozitivně oceňovaného konečného stavu nějaké behaviorální sekvence“ (Stuchlíková, 2010, s. 151). Podle Janouška a Slaměníka (2008, s. 148) mají kromě motivačního také poznávací a emocionální aspekt. Poznávací aspekt cíle je dán představou toho, čeho chce subjekt dosáhnout, emocionální aspekt cíle je spojen s předpokládaným uspokojením, které od jeho dosažení očekává. Cíle mohou mít různou specifičnost (od vágních až po velmi konkrétní) a obtížnost (od snadných až po velmi obtížné či nereálné). Přitom obtížnost se týká vztahu mezi danou osobou a cílem, což znamená, že stejný cíl může být pro různé osoby jinak obtížný v závislosti na jejich schopnostech a zkušenostech. Cíle mají vliv na zaměření pozornosti a činnosti, mobilizaci energetického výdeje, prodloužení úsilí v čase a rozvoj příslušných strategií jejich dosahování. (Locke a Latham, 1994, s. 15)

Teorie motivace stanovením cílů (*goal-setting theory*) Locka a Lathama začala být rozvíjena v 60. letech minulého století. Předpokládá, že lidské chování je ve většině případů účelové, řízené cíli, přičemž čím vyšší jsou tyto cíle (čím náročnější je úkol), tím více je subjekt motivován. Právě touto tezí stojí v protikladu k McClellandově teorii výkonové motivace (viz dále), dle níž jedinec vyvíjí největší úsilí při plnění středně těžkých úkolů. Další podmínkou motivace je dle teorie cíle konkrétnost cílů, neboť specifické cíle mají větší motivační sílu než cíle obecné (např. „Vydejte ze sebe to nejlepší!“). Přitom aby byl subjekt motivován, musí tyto cíle přijmout za své. (Latham, 2012, s. 56-57)

Dle teorie cíle je také nezbytná existence zpětné vazby na výkon. Zatímco cíle určují výsledek, kterého má subjekt dosáhnout, a zároveň jsou standardem, podle něhož hodnotí svůj výkon, zpětná vazba poskytuje informaci o tom, do jaké míry byl tento standard naplněn. Průběžná zpětná vazba také umožňuje jedinci sledovat pokrok ve vztahu k cíli. (Locke a Latham, 1994, s. 18-19) Podle Tileston (2010, s. 59) má zpětná vazba největší účinnost, jestliže je poskytována pravidelně a jestliže je co nejvíce konkrétní a zevrubná. Povšechné hodnocení podaného výkonu a obecné formulace jako např. „Dobrá práce!“ posilují motivaci jen velmi málo.

Teorie motivace stanovením cílů je spojována s konkrétní metodou managementu, tzv. MBO (*management by objectives*), populární zejména na přelomu 70. a 80. let minulého století, ale i dnes v částečně modifikované podobě nezřídka využívanou jako nástroj motivace zaměstnanců. Uplatňuje se rovněž jako jedna z technik řízení využití času (*time management*). A v neposlední řadě, teorie cíle je velmi dobře aplikovatelná i na oblast vzdělávání. (Kolman et al. 2012, s. 57-58, 61)

### 2.3.3 Učební vs. výkonové cíle

Problematikou působení cílů na motivaci studentů se zabývala Dweck (1986 cit. podle Keller, 2010, s. 112), jež rozlišila dvě kategorie cílů: *mastery goals*, zaměřené na učení či na splnění úkolu (též *learning/task goals*) a *performance goals*, zaměřené na výkon. Student orientovaný na dosahování učebních cílů se rád zhošťuje náročných a problémových úkolů, přičemž usiluje o jejich splnění, nikoliv o úspěch jako takový. Je zaměřený na získávání nových vědomostí a dovedností. Naopak student s výkonovými cíli považuje za nejdůležitější demonstraci vlastních schopností a získávání ocenění. Urdan a Turner (2005, s. 298) pak ještě dále diferencují cíle *performance-approach* (přiblížení se, vyhledávání

situací, kde mohou předvést výkon) a cíle *performance-avoidance* (vyhýbání se těmto situacím).

S tímto rozlišením cílů souvisí dle Wiseman a Hunt (2008, s. 51) také otázka aspirační úrovně studentů. Studenti, kteří volí učební cíle, preferují sice náročné úkoly, které pro ně představují výzvu, ale které zároveň nejsou přehnaně obtížné a existuje tedy reálná naděje na jejich dosažení. Naproti tomu studenti orientovaní na výkonové cíle volí buďto úkoly velmi snadné anebo naopak značně obtížné, takřka nedosažitelné, kde by pravděpodobně neuspěli ani jiní studenti, takže jejich nezvládnutí jim neubírá v očích ostatních.

Rozlišování učebních a výkonových cílů je podle Mareše (2013a, s. 266-267) užitečné nejen pro charakterizování jednotlivých studentů, ale také pro diagnostiku převládající orientace celých institucí. Jestliže je škola či pedagog zaměřen na cíle výkonové, preferuje soutěžení, neustálé srovnávání studentů, pokud jde o jejich schopnosti i výkon, jsou sledovány aktuální výkonové ukazatele. Naopak v úkolově orientovaném prostředí jsou studenti odváděni

od neustálého srovnávání kompetentnosti s ostatními a jsou více směřováni ke zdokonalování sebe sama, získávání nových kompetencí a zlepšování sebepojetí.

Vzhledem k výše uvedeným pozitivním charakteristikám učebních cílů by mělo být jejich stanovování ve třídě či studijní skupině ze strany pedagoga podporováno. To lze podle Urđan a Turner (2005, s. 299) např. prostřednictvím využívání metod kooperativního učení a celkově podporou spolupráce mezi studenty. Hodnocení studentů je doporučováno provádět soukromě, přičemž by měli být oceňováni na základě vynaloženého úsilí a dosaženého individuálního pokroku spíše než podaného výkonu. Důležitá je také práce s chybou, jež má být studenty vnímána jako přirozená součást učení.

#### 2.3.4 Atribuční teorie

Atribuční teorie předpokládá, že součástí lidské přirozenosti je hledat příčiny, jež vedly k určitému, ať už cizímu nebo vlastnímu, chování, a že způsob, kterým lidé tyto příčiny danému chování připisují, má své zákonitosti. Tyto příčiny posléze ovlivňují následné afektivní a behaviorální reakce. Studium příčin chování, tzv. kauzálních atribucí, se jako jeden z prvních zabýval Heider (1958 cit. podle Stuchlíková, 2010, s. 158), jenž tuto analýzu příčin označil jako naivní psychologii. Tento termín poukazuje na skutečnost, že se jedná o atribuce, jež provádí laik, nikoliv cvičený pozorovatel.

Řada autorů, např. Petty (2013, s. 56), zdůrazňuje význam zážitku úspěchu při učení. Předpokládá, že jestliže se dostaví úspěch, student se setkává s oceněním (ze strany pedagoga, ostatních studentů), je spokojen sám se sebou, zvyšuje se jeho sebedůvěra a s ní také motivace k dosažení dalšího úspěchu. Zjednodušeně řečeno, úspěch plodí další úspěch. Vztah zážitku úspěchu a motivace je však mnohem složitější a je významně ovlivněn právě tím, jaké příčiny jsou úspěchu (anebo neúspěchu) připisovány. Přitom atribuční proces neprobíhá vždy, ale obvykle pouze v případech, kdy je výsledek úkolu či aktivity negativní (neúspěch), neočekávaný anebo se jedná o úkol obzvláště důležitý. (Weiner, 2005, s. 74)

Weiner a kol. (1971 cit. podle Džuka, 2005, s. 42) rozlišili čtyři základní příčiny, jež jsou relevantní při analýze vlastního či cizího výkonu: úsilí, schopnosti dané osoby, náhodu (štěstí nebo smůlu) a obtížnost úkolu. Tyto čtyři příčiny lze dle nich posuzovat ve třech dimenzích, jimiž jsou lokace, stabilita a kontrolovatelnost. Někteří autoři nicméně zmiňují ještě další pohled na příčiny úspěchu a neúspěchu, který označují jako globálnost. Tato čtvrtá dimenze se týká tendence generalizovat, vztahovat stejnou příčinu ke všem situacím a je důležitá zejména pro vysvětlení konceptu naučené bezmocnosti. (Mareš, 2013a, s. 277-278; Stuchlíková, 2010, s. 160)

Dimenze **lokace** souvisí s tím, zda je posuzovaná příčina lokalizována uvnitř anebo vně aktéra chování. Jsou rozlišovány příčiny interní (dispoziční; tj. schopnosti jedince a úsilí) a externí (situační; tj. obtížnost úkolu a náhoda). Pokud subjekt připisuje svůj úspěch interním příčinám (vlastnímu úsilí, schopnostem), zážitek úspěchu ještě zintenzivňuje, je pocíťována radost a hrdost na výkon. Naopak zážitek neúspěchu může být zeslaben, jestliže si jej subjekt vysvětluje vnějšími příčinami, např. tím, že měl smůlu, zadaný úkol byl příliš obtížný apod. V takovém případě se může jednat o tzv. ego-obranný mechanismus, kdy jedinec atribuuje tímto způsobem, aby si udržel pozitivní sebehodnocení. (Nakonečný, 1996, s. 25; 2013, s. 13)

Další dimenzí kauzálních atribucí je jejich **stabilita**, která souvisí s délkou trvání dané příčiny. Za relativně stabilní jsou pokládány schopnosti jedince a obtížnost úkolu, proměnlivé a nestabilní jsou potom vynaložené úsilí a náhoda. Pokud je příčina úspěchu nebo neúspěchu atribuována jako stabilní, subjekt bude v budoucnu s největší pravděpodobností očekávat stejný výsledek. Např. pokud student, který neuspěl u zkoušky, vidí příčinu ve svých nízkých intelektových schopnostech, bude předpokládat neúspěch i u příští zkoušky. (Latham, 2012, s. 285)

Kromě lokace a stability jsou atribuce analyzovány v dimenzi **kontrolovatelnosti** (ovlivnitelnosti). Zde lze spatřit souvislost s konceptem *locus of control* (ohnisko, místo kontroly). Tento pojem vyjadřuje, nakolik daná osoba věří, že je schopna ovlivňovat příčiny, jež vedou k danému výsledku. Můžeme rozlišovat internalitu, tj. tendenci připisovat výsledky vlastního chování kontrolovatelným příčinám, a externalitu, tj. sklon vnímat vlastní chování jako výsledek vnějších okolností, jež jsou subjektem neovlivnitelné. (Páleník, 2008, s. 370; Tileston, 2008, s. 36)

Podle Urdan a Turner (2005, s. 305) jsou studenti více motivováni a dosahují také lepších studijních výsledků, jestliže svůj úspěch připisují kontrolovatelným příčinám. Při poskytování zpětné vazby proto mají být pedagogem zdůrazňovány faktory, jako je úsilí, užívání vhodných strategií při plnění úkolu a individuální pokrok spíše než konečný výsledek činnosti. Důležité je, aby studenti cítili za své úspěchy i neúspěchy zodpovědnost.

Analýzu vlastního úspěchu a neúspěchu, jíž jsme se zde zabývali, označuje Weiner (2005, s. 74) jako intrapersonální teorii motivace (např. student, který po nezvládnutí zkoušky hledá příčiny svého neúspěchu). Kromě toho existuje i interpersonální teorie motivace, která se týká toho, jak tento výsledek analyzují jiné osoby. Zvláště pokud se jedná o osoby pro subjekt významné (učitele, rodiče, spolužáky atd.), které jej podstatně ovlivňují, např. prostřednictvím zpětné vazby k výkonu, mohou i jejich atribuce působit na studentův další výkon.

### 3 MOTIVY A JEJICH VLIV NA MOTIVACI K VÝKONU

V této kapitole se zaměříme na motivy a jejich vliv na lidské chování, a to především na chování v situacích, kde je kladen zvýšený důraz na výkon (situace typické pro zaměstnání, sportovní aktivity, ale také právě pro edukační prostředí). Hlavní potíží při pokusech o definování pojmu motiv i při snahách o klasifikaci motivů je skutečnost, že motiv představuje, stejně jako motivace, pouze hypotetický konstrukt, který nelze přímo pozorovat, a je tedy jen obtížně uchopitelný. Motivy mohou být chápány jako jednotlivé prvky či složky motivační dynamiky, tedy jako v daný moment právě působící síla (pak hovoříme o aktualizovaném motivu), anebo, k čemuž se přikláníme i my, jako trvalejší dispozice osoby k určitému jednání, které jsou součástí tzv. motivační struktury osobnosti. (Janoušek a Slaměník, 2008)

Otázka klasifikace motivů zahrnuje řadu dílčích pohledů a souvisí s tím, jakým způsobem jednotliví autoři vymezují pojem motiv. Lze rozlišovat např. motivy cyklické a necyklické, vrozené a získané, primární a sekundární. (Stuchlíková, 2010, s. 139) My se zde soustředíme na jedno z nejznámějších pojetí motivů, jež představuje McClellandovo členění motivů na motivy explicitní a motivy implicitní, neboť právě toto rozlišení motivů považujeme za stěžejní pro praktickou část naší práce, kde se zaměřujeme na výzkum implicitních motivů studentů sociální pedagogiky. Srovnání explicitních a implicitních motivů uvádíme v Tab. 1.

Tab. 1. Srovnání explicitních a implicitních motivů (Schmalt, Sokolowski a Langens, 2010, s. 13)

	<b>Explicitní motivy</b>	<b>Implicitní motivy</b>
<b>Měření</b>	dotazníky	projektivní metody
<b>Získání</b>	po osvojení řeči	před osvojením řeči
<b>Základ</b>	sebepojetí	afekty
<b>Podnět</b>	sociální apely, normy	„přirozené“ spouštěče
<b>Zpracování informací</b>	kontrolované	automatické
<b>Vyvolání</b>	vědomé	nevědomé

**Explicitní (sobě-připisované) motivy** ovlivňují vědomé rozhodování jedince, jeho záměry a cíle. Jsou spojeny s očekáváními, která jsou normativní pro určitou skupinu (např. rodinu, vrstevníky, společnost). Vznikají jako následek pozorování vlastního chování a zpětné vazby k němu. Protože jsou tyto motivy přístupné lidskému vědomí, je možné se na ně ptát, např. prostřednictvím dotazníku, a daná osoba je schopna o nich vypovídat. (Schultheiss a Brunstein, 2005, s. 33)

**Implicitní motivy** (podvědomé, latentní) se utvářejí pravděpodobně na základě emočních zkušeností v předřečovém stádiu vývoje dítěte, což je dle Džuky (2005, s. 35) důvodem, proč jsou vědomí nepřístupné (nedosáhly řečovo-symbolické úrovně). Vedou k afektivním impulsům a preferencím relativně nezávislým na sociálních požadavcích okolí. Protože nejsou dostupné sebereflexi, nelze je měřit pomocí dotazníků a k jejich diagnostice jsou využívány projektivní techniky. Za základní implicitní motivy jsou považovány motiv afliace, motiv výkonu a motiv moci, jež tvoří tzv. velkou trojku motivů. (Latham, 2012, s. 207)

### 3.1 Velká trojka motivů

Motivy **výkonu**, **afiliace** a **moci** jsou nazývány jako velká trojka motivů v analogii s tzv. *Big Five* - velkou pětkou osobnostních faktorů (Stuchlíková, 2010, s. 143). Jedná se o motivy psychosociální povahy, odvozené od psychogenních sociálních potřeb, které definoval Murray (1938 cit. podle Nakonečný, 2013, s. 147), jenž dále hovořil např. o motivu (potřebě) autonomie, agrese aj. Podle Atkinsona a McClellanda (1948 cit. podle Snow a Jackson, 1994, s. 78) lze u každého z velké trojky motivů rozlišovat dva typy zaměření - **očekávání versus strach**, tj. vyhledávací versus vyhýbavá tendence. V téže situaci je zároveň aktivována jak komponenta očekávání, tak komponenta strachu, která aktualizuje negativně umocněné zkušenosti ve specifických tematických oblastech, a umožňuje tak vnímat potenciaální signály nebezpečí (Schmalt, Sokolowski a Langens, 2010, s. 10).

Síla konkrétních motivů, resp. síla motivačních tendencí v oblasti těchto motivů, determinuje práh vyvolání motivace, přičemž platí, že čím silnější je motiv, tím slabší situační podněty postačí k jejímu vyvolání (a bude tedy vyvolána ve větším množství situací). Tyto motivy ovlivňují také zaměření chování. Např. pokud osoba volí mezi několika možnými cíli, je zpravidla automaticky zvolen ten cíl, který se ve své tematice shoduje s příslušným motivem. Jak již však bylo uvedeno, spojitost implicitních motivů a cílů se týká spíše

spontánního jednání, pokud jde o vědomé rozhodování o cíli, jehož dosažení je spojeno se zvýšeným úsilím, větší roli hrají motivy explicitní. (Stuchlíková, 2010, s. 142; Schmalt, Sokolowski a Langens, 2010, s. 14)

Určení síly jednotlivých motivačních tendencí u studentů umožňuje pedagogům porozumět alespoň do určité míry jejich chování, např. proč si někteří z nich kladou přiměřené cíle a jiní aspirují neadekvátně, proč jedni mají tendenci se při výskytu překážky vzdávat a sebe-menší neúspěch je odrazuje od dalšího snažení, zatímco druzí při střetu s překážkou vytrvají a dokáží zvládnout efektivně jak úspěch, tak neúspěch. Zjištěním převažujících motivů u jednotlivých studentů je možné identifikovat pro ně vhodný učební styl a na základě toho koncipovat odpovídající formu výuky. (Hrabal a Pavelková, 2011, s. 5)

### 3.1.1 Motiv afiliace

Motiv afiliace se týká potřeby kontaktu s druhými lidmi, navazování přátelství a obecně orientace na mezilidské vztahy. Tento motiv je nejčastěji vyvolán v situacích, kdy se jedinec setkává s cizími nebo méně známými lidmi. Za takových okolností ještě neví, zda budou druzí projevovat zájem o kontakt s ním a zda se mu podaří vytvořit uspokojivé a obohacující interakce, případně navázat přátelství. Přístup k těmto situacím se u konkrétních osob liší v závislosti na tom, která motivační tendence u nich převládá. Může se zde manifestovat tendence vyhledávací (očekávání afiliace) i tendence vyhýbavá (strach z odmítnutí). (Džuka, 2005, s. 52; Schmalt, Sokolowski a Langens, 2010, s. 31)

Studenti disponující silným **očekáváním afiliace** dávají přednost nekonkurenčnímu prostředí, kde mají větší příležitost k vytváření přátelských vztahů s ostatními lidmi a které umožňuje spolupráci a dialog. Příliš nestojí o osobní ocenění, preferují práci ve skupině, přičemž se více soustřeďují na vzájemné vztahy mezi jejími členy než na prosazování pravidel a norem. Necítí se dobře jako vůdci a obvykle v této roli nebývají ani příliš úspěšní. Ve snaze o přátelské jednání mohou upozadit své původní cíle. Mezi jejich silné stránky patří schopnost navazovat snadno kontakty i s neznámými lidmi a v jejich přítomnosti působit uvolněně, vytvářet oboustranně příjemné interakce. (Keller, 2010, s. 49, 107-108; Pavelková, 2002, s. 39)

Převažující **strach z odmítnutí** je spojen s menším rozsahem kontaktních aktivit. Studenti s touto tendencí se v sociálních interakcích necítí příliš dobře, proto je většinou nevyhledávají anebo se jim snaží zcela vyhýbat. Zvláště v kontaktu s neznámými lidmi velmi znejistí



a znervózní, obávají se, že je druzí nebudou akceptovat a budou chtít kontakt rychle ukončit. (Schmalt, Sokolowski a Langens, 2010, s. 31, Stuchlíková, 2010, s. 147) Podle Pavelkové (2002, s. 39) dochází u studentů se silnou obavou z odmítnutí k největšímu snížení výkonu při skupinové soutěži.

### 3.1.2 Motiv moci

Motiv moci, označovaný také jako motiv dominance, se nejzřetelněji manifestuje v situacích nerovnováhy ve statusu anebo zdrojích mezi osobami, kde je možné uplatňovat vliv, kontrolovat chování jiných lidí, dosáhnout prestiže. V mnoha oblastech života jsou sociální vztahy organizovány hierarchicky. To platí samozřejmě také pro oblast edukační reality, kde jsou hierarchicky uspořádány jak vztahy formální (např. pedagog - student), tak také vztahy neformální (implicitní hierarchie moci a dominance). (Schmalt, Sokolowski a Langens, 2010, s. 32)

Studenti se silným **očekáváním kontroly** se cítí dobře, jestliže mohou projevovat svou moc, kontrolovat a ovlivňovat prožívání a chování jiných lidí, vést je. Rádi demonstrují svoje kompetence a silné stránky. Jako vůdci jsou ochotni přejímat zodpovědnost za celou skupinu. Nevadí jim stát ve středu pozornosti. Jak uvádí Keller (2010, s. 108), vliv, po kterém touží, může být u nevyzrálých jedinců samoučelný a destruktivní, osoby vyzrálé jej však mohou uplatňovat způsobem prospěšným ostatním. Pavelková (2002, s. 39) hovoří v této souvislosti o tzv. dvou tvářích vlivu (moci). Negativní tvář vlivu souvisí s potřebou ovládat druhé pro potěšení z moci, o pozitivní tváři vlivu hovoříme tehdy, jestliže je využit při dosahování společných cílů, ve prospěch celé skupiny.

Studenti s dominujícím **strachem ze ztráty kontroly** se zaměřují na to, aby zabránili ztrátě vlastního vlivu a prestiže, obávají se o svou mocenskou pozici. V rámci skupiny vidí v ostatních spíše budoucí protivníky než rovnocenné kolegy. V nejistých situacích příliš nemyslí na dobro celé skupiny, spíše jistí vlastní pozici. Někdy mají sklon unikat do fantazie, v níž mohou uspokojit své zájmy kontroly. (Schmalt, Sokolowski a Langens, 2010, s. 32)

### 3.1.3 Motiv výkonu

Nyní se již zaměříme na motiv výkonu a koncept výkonové motivace (*achievement motivation*), k němuž se převážně vztahuje výzkumná část této práce. Na úvod je třeba pozname-

nat, že v tuzemské odborné literatuře se sice ustálilo užívání termínu výkon, s nímž operujeme i zde, přesnějším překladem angl. *achievement* je však spíše dosahování výsledků, úspěchu (slovu výkon odpovídá více angl. *performance*). (Kolman et al., 2012, s. 36). Někteří autoři, např. Páleník (2008, s. 374), hovoří také o motivaci k úspěšnému výkonu.

Motiv výkonu je z celé velké trojky motivů tou nejvíce studovanou oblastí (Stuchlíková, 2010, s. 144). Motivace k výkonu jako psychologický konstrukt byla navržena a zkoumána již ve 30. letech minulého století Murrayem (1938, s. 164 cit. podle Schuler a Prochaska, 2011, s. 7), který ji definoval jako potřebu dosáhnout něčeho obtížného, ovládat, manipulovat nebo organizovat fyzické objekty, lidské bytosti či ideje a činit tak co nejrychleji a co nejsamostatněji, zdolávat překážky, dosahovat vysokých standardů, překonávat sám sebe i ostatní a úspěšně využívat vlastní talent. Toto a na něj navazující pojetí výkonové motivace byla založena na předpokladu existence implicitního motivu výkonu.

Jednotlivé komponenty motivu výkonu, očekávání úspěchu a strach z neúspěchu, se nejzřetelněji manifestují v situacích, v nichž je zastoupeno měřítko jakosti, tzn. když je výkon jedince porovnáván s určitým kritériem nebo s výkonem ostatních. Takové situace jsou charakteristické právě pro edukační prostředí. Výkon zde bývá hodnocen jak pedagogem, tak samotným aktérem učení, příp. dalšími osobami. (Schmalt, Sokolowski a Langens, 2010, s. 31) Podle Pavelkové (2002, s. 26) je třeba věnovat motivaci k výkonu v kontextu edukace zvýšenou pozornost, neboť její rozvoj a kultivace je podstatnou součástí zralé osobnosti, souvisí s rozvojem realistického sebehodnocení, má dopad na kvalitu učebních procesů a autoregulační schopnosti a podmiňuje aspirační úroveň studentů.

Studenti se silným motivem výkonu, u kterých dominuje **očekávání úspěchu**, jsou popisováni jako samostatní a toužící po zodpovědnosti. Rádi překonávají překážky a soutěží s ostatními. Kladou si reálné cíle a preferují středně těžké úkoly s rozumnou mírou rizika, ideálně takové, které jim zaručují zpětnou vazbu o podaném výkonu. Protože se snaží dosahovat úspěchu hlavně vlastními silami, necítí se studenti anticipující úspěch obvykle příliš dobře při společné práci ve skupině. (Schmalt, Sokolowski a Langens, 2010, s. 31-32)

Silný **strach z neúspěchu** se nejzřetelněji projevuje v situacích, v nichž je výkon studenta hodnocen se zřetelem k jeho kvalitě nebo je srovnáván s výkonem ostatních. Z toho důvodu studenti s tendencí vyhýbat se neúspěchu jen neradi soutěží. Někdy mívají sklon unikat

z výkonových situací, kde hrozí neúspěch, např. absentují při testech apod. Nebývají příliš úspěšní, neboť preferují buď příliš snadné a nízko hodnocené úkoly anebo naopak úkoly velmi obtížné, kde je pravděpodobnost dosažení úspěchu minimální. Můžeme tedy konstatovat, že jejich aspirační úroveň je neadekvátní. (Hrabal a Pavelková, 2011, s. 12; Snow a Jackson, 1994, s. 78)

Tendence vyhnout se neúspěchu představuje podle Snow a Jackson (1994, s. 79) v zásadě stejný konstrukt jako tzv. **evaluační úzkost**. Ta je vymezována jako relativně stálá osobnostní dispozice jedince projevující se v situacích hodnocení. Dle povahy těchto situací bývají rozlišovány některé dílčí typy evaluační úzkosti, např. testová úzkost, sociální úzkost, matematická úzkost atp. Evaluační úzkost obsahuje aspekt kognitivní (obavy z nepříznivého hodnocení podaného výkonu, negativní smýšlení o sobě atp.), afektivní, resp. fyziologicko-afektivní (celá řada subjektivně nepříjemných fyziologických a emocionálních reakcí, jako je např. tenze) a behaviorální (prokrestinace, vyhýbavé chování). (Zeidner a Matthews, 2005, s. 158)

V odborné literatuře se lze setkat také se třetím typem výkonové orientace osobnosti, jímž je tzv. **strach z úspěchu**. Tento fenomén byl popsán již na počátku sedmdesátých let minulého století Horner (1972 cit. podle Stuchlíková, 2008, s. 145). Nejedná se však o motivační tendenci ve smyslu, v jakém je chápal McClelland, ale spíše o způsob chování, který vychází z obavy jedince, že jeho úspěšný výkon by mohl vést ke ztrátě pozitivních vztahů s ostatními. V rámci školní třídy či studijní skupiny jsou to většinou studentky, které nepodávají takový výkon, jakého jsou schopny, aby se příliš neodlišovaly od spolužáků v oblasti, kde oni nemohou vyniknout, a tak se od nich citově neoddálily. (Hrabal, Man a Pavelková, 1984, s. 75)

S konstruktem očekávání úspěchu a strachu z neúspěchu dále pracoval např. Heckhausen (1972, cit. podle Džuka, 2005, s. 44), jenž vytvořil tzv. model sebehodnocení. Ten spočívá v obohacení McClellandovy původní teorie výkonové motivace o některé prvky kognitivních teorií, zejména teorie atribuční. Osoby s tendencí očekávat úspěch mají dle něj sklon připisovat své úspěchy vlastním schopnostem, neúspěchy pak nestabilním příčinám, zejména nedostatečnému úsilí. Takový jedinec prožívá častěji hrdost a spokojenost po úspěchu a méně často zklamání a smutek po neúspěchu, což vede k pozitivnímu sebehodnocení. Naproti tomu osoby s tendencí vyhýbat se neúspěchu připisují své úspěchy štěstí či snadnosti úlohy, takže pro ně tento úspěch nemá velkou hodnotu.

## 4 MOŽNOSTI MĚŘENÍ VÝKONOVÉ MOTIVACE

Otázka měření výkonové motivace a motivace vůbec je předmětem permanentních diskuzí metodologického charakteru. Podle Páleníka (2008, s. 379) k ní lze přistupovat dvěma způsoby, které označuje jako přímé a nepřímé měření. Metody přímého měření (dotazníková šetření) jsou založeny na předpokladu, že příčiny lidského chování mají své reprezentace ve vědomí, zaměřují se tedy na explicitní motivy. Implicitní motivy, které není možné zachytit vědomou sebereflexí v dotaznících, jsou pak měřeny nepřímo projektivními technikami.

V 50. a 60. letech minulého století se rozvinula motivační diagnostika prostřednictvím **projektivních metod**. Nejznámější metodou užívanou k měření implicitních motivů se stal Murrayův Test tématické apercepce (TAT), který byl později modifikován McClellandem. Funguje tím způsobem, že respondentům je předložen soubor obrázků neurčitého nebo víceznačného obsahu, ke kterým mají napsat vlastní příběhy. Ty jsou následně analyzovány, přičemž jsou vyhledávána určitá slova související s určitým motivačním obsahem. (Kolman et. al., 2012, s. 50) Schultheiss a Brunstein (2005, s. 32) uvádějí, že v příbězích osob se silným motivem výkonu se často objevují témata, jako je jedinečný, výjimečný úspěch, konfrontace s měřítky kvality, vyvíjení mimořádného a dlouhodobého úsilí na cestě k vytyčeným cílům atp. Tento způsob měření výkonové motivace se stal později známým také jako technika PSE (*Picture Story Exercise*).

Během let byla diagnostická metoda TAT mnohokrát zpochybněna s odvoláním na pochybnosti ohledně projektivních metod obecně. Bylo kritizováno, že takové metody neberou v úvahu vědomé přesvědčení jedince, a to navzdory introspektivně prokazatelnému faktu, že toto přesvědčení také významně ovlivňuje a reguluje lidské chování. Kritika TAT se týkala též jeho nízké reliability, neboť naměřené hodnoty výrazně kolísaly od obrázku k obrázku i při opakování testu. (Locke a Latham, 1994, s. 14).

**Sebeposuzovací dotazníky** určené k měření motivace k výkonu začaly získávat na popularitě asi od 70. let minulého století, a to především díky jejich vyšší reliabilitě, ale i snadnější administraci a skórování. Tyto dotazníky zpravidla sestávají z výpovědí, které mají být respondentem označeny jako pro něj typické anebo netypické. Mnoha takovým dotazníkům je však vytýkána nízká validita. Kromě toho, dotazníky zachycují pouze to, jak subjekt vnímá sám sebe anebo jak chce být vnímán ostatními, a proto mohou podávat i značně

zkreslený obraz reality. Svou roli zde může sehrát např. tendence k volbě sociálně žádoucích odpovědí či idealizace vlastní osoby. (Chráška, 2007, s. 163; Schmalt, Sokolowski a Langens, 2010, s. 12)

V dotaznících jsou často měřenými dimenzemi motivace k výkonu obecné charakteristiky osobnosti, jako je např. cílevědomost či vytrvalost. Pro nás je zajímavé pojetí Schulera a Prochasky (2011, s. 9), jejichž Dotazník motivace k výkonu jsme se rozhodli použít ve vlastním výzkumu. Toto pojetí zohledňuje také vlastnosti, které obvykle nebývají brány na zřetel při konstrukci výkonově-motivačních teorií, nicméně jsou dle jeho autorů relevantní pro koncept motivace k výkonu (např. flexibilita, *flow*). Motivace k výkonu je zde pojímána spíše jako globální orientace osoby na téma výkonu než jako jasně ohraničený homogenní konstrukt.

Nabízí se otázka, který způsob měření motivace k výkonu je nejvhodnější. V celé řadě studií se výsledky zjištěné metodami typu TAT a výsledky zjištěné dotazníky výrazně odlišovaly. Např. Spangler (1992, s. 140 cit. podle Snow and Jackson, 1994, s. 78) provedl metaanalýzu 105 empirických výzkumů motivace k výkonu užívajících těchto metod a zjistil jen velice nízkou korelaci (0,09) mezi naměřenými výsledky. To podporuje názor, že projektní metody a dotazníky se zaměřují na dva kvalitativně odlišné aspekty výkonové motivace, implicitní a explicitní motivační systém. Dále došel k závěru, že silný motiv výkonu měřený pomocí projektních technik je prediktorem úspěchu především v úkolově-orientovaných situacích, zatímco motivace k výkonu měřená dotazníky je spojená spíše s vnějšími incentivy zaměřenými na výkon. Jinými slovy, Spangler našel souvislost mezi způsobem měření motivace k výkonu (projektní metody versus dotazníky) a stimuly z prostředí (úkolově versus výkonově orientované incentivy).

V 70. letech byla Schmaltem vytvořena tzv. Multimotivační mřížka, jež kombinuje projektní techniky s dotazníky a maximalizuje tak výhody obou metod. Z projektních technik je převzata předloha vícevýznamových obrazových situací, z dotazníků předem formulované odpovědi, které jsou prezentovány spolu s obrázky. Respondent má za úkol označit odpovědi, které podle něj korespondují s vyobrazenou situací. Původně byla tato metoda zkonstruována pouze pro měření motivu výkonu, později byly vytvořeny i mřížky pro měření motivu afiliace a motivu moci. (Schmalt, Sokolowski a Langens, 2010, s. 13) Tento diagnostický nástroj rovněž použijeme ve vlastním výzkumu.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 VÝZKUM VÝKONOVÉ MOTIVACE STUDENTŮ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Jak jsme již předeslali v úvodu, předmětem našeho výzkumu je motivace k výkonu a motivační tendence (vyhledávací a vyhýbavá tendence) v oblasti motivů afiliace, výkonu a moci u studentů oboru sociální pedagogika. Konkrétně se zaměřujeme na zjišťování rozdílů ve výkonové motivaci mezi studenty bakalářské a navazující magisterské formy studia. Motivací k výkonu zde přitom míníme, v souladu s poznatky představenými v teoretické části práce, spíše trvalejší zaměření osobnosti na oblast výkonu.

### 5.1 Výzkumný problém, výzkumné otázky a hypotézy

#### **Výzkumný problém:**

*Existuje souvislost mezi výkonovou motivací studentů sociální pedagogiky a jejich studijním programem?*

#### **Výzkumné otázky (VO):**

VO1: Jaká je úroveň motivace k výkonu u studentů sociální pedagogiky?

VO2: Jaké úrovně dosahují studenti sociální pedagogiky v jednotlivých dimenzích motivace k výkonu?

VO3: Jaké jsou motivační tendence studentů sociální pedagogiky v oblasti afiliace, výkonu a moci?

VO4: Existují rozdíly v celkové motivaci k výkonu mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu?

VO5: Existují rozdíly v jednotlivých dimenzích motivace k výkonu mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu?

#### **Dílčí výzkumné cíle:**

- Zjistit, jaká je celková motivace k výkonu u studentů sociální pedagogiky.
- Zjistit, jakých výsledků dosahují studenti sociální pedagogiky v jednotlivých dimenzích motivace k výkonu.

- Zjistit, jaké jsou motivační tendence studentů sociální pedagogiky v oblasti afiliace, výkonu a moci.
- Zjistit, zda existuje rozdíl mezi celkovou motivací k výkonu mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu.
- Zjistit, zda existují rozdíly mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu v jednotlivých dimenzích motivace k výkonu.

Pro zodpovězení výzkumných otázek VO4 a VO5 jsme stanovili následující **věcné hypotézy**:

VO4. Existují rozdíly v celkové motivaci k výkonu mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu?

- H1: Celková motivace k výkonu je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

VO5: Existují rozdíly v jednotlivých dimenzích motivace k výkonu mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu?

- H2: Flexibilita je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.
- H3: Vytrvalost je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.
- H4: *Flow* je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.
- H5: Hrdost na výkon je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.
- H6: Nebojácnost je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.
- H7: Soutěživost je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.



- H8: Cílevědomost je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.
- H9: Internalita je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.
- H10: Preference obtížnosti je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.
- H11: Důvěra v úspěch je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.
- H12: Kompenzační úsilí je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.
- H13: Angažovanost je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.
- H14: Dominance je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.
- H15: Ochota učit se je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.
- H16: Samostatnost je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.
- H17: Sebekontrola je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.
- H18: Orientace na status je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Jelikož hlavním cílem praktické části práce je testování těchto námi stanovených hypotéz, rozhodli jsme se jít cestou **kvantitativního výzkumu**, který nám zároveň umožní exaktní a objektivní popis zkoumaného problému.

### 5.1.1 Definování proměnných

Níže definujeme pojmy (konstrukty), se kterými ve výzkumu pracujeme. Protože budeme ověřovat hypotézy o jejich vzájemných vztazích, uvádíme rovněž, zda se v konkrétním případě jedná o závisle či nezávisle proměnnou.

**Studijním programem** míníme buďto bakalářský anebo navazující magisterský program v rámci tzv. strukturovaného studia. Jedná se o nezávisle proměnnou.

**Celková motivace k výkonu** představuje výslednou hodnotu získanou prostřednictvím Dotazníku motivace k výkonu LMI. V tomto případě jde o závisle proměnnou.

Jako **dimenze motivace k výkonu** označujeme jednotlivé oblasti měřené Dotazníkem motivace k výkonu LMI (vytrvalost, dominance, angažovanost, důvěra v úspěch, flexibilita, *flow*, nebojácnost, internalita, kompenzační úsilí, hrdost na výkon, ochota učit se, preference obtížnosti, samostatnost, sebekontrola, orientace na status, soutěživost a cílevědomost). Jedná se taktéž o závisle proměnné.

**Motivačními tendencemi** zde rozumíme hodnoty získané prostřednictvím Multimotivační mřížky MMG v dimenzích očekávání a strachu v oblasti tzv. velké trojky motivů (afiliace, výkon, moc). Konkrétně to jsou očekávání afiliace, strach z odmítnutí, očekávání úspěchu, strach z neúspěchu, očekávání kontroly, strach ze ztráty kontroly.

## 5.2 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor je složen ze studentů oboru sociální pedagogika. Spolu s tím, jak nabývá sociální pedagogika na významu, zvýšil se i počet vysokých škol, na nichž lze tento obor studovat, a to jak v bakalářském, tak v magisterském studijním programu. Přehled veřejných vysokých škol, kde je sociální pedagogika vyučována jako samostatný studijní obor, uvádíme v Tab. 2., kde jsou zároveň uvedeny i typy studijních programů, v nichž je realizován.

My jsme se zaměřili na studenty jedné z těchto univerzit, kteří byli testováni v rámci interního grantového projektu *Profesní kontext sociální pedagogiky: motivace studentů k výkonu*. Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně, jelikož na základě zjištěných výsledků, které prezentujeme v této práci, i výsledků dalšího námi provedeného výzkumného šetření (zjišťování profesní charakteristiky respondentů) předpokládáme na této univerzitě vytvoření

koncepce výuky zaměřené na zvýšení profesní angažovanosti studentů sociální pedagogiky, která by měla přispět ke zkvalitnění jejich profesní přípravy a lepšímu uplatnění na pracovním trhu.

Tab. 2. Přehled vysokých škol, na nichž je vyučován obor sociální pedagogika

Univerzita	Fakulta	Studijní program
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	Pedagogická fakulta	bakalářský
Masarykova univerzita	Filozofická fakulta	bakalářský
	Pedagogická fakulta	bakalářský navazující magisterský
Ostravská univerzita v Ostravě	Pedagogická fakulta	bakalářský navazující magisterský
Univerzita Hradec Králové	Pedagogická fakulta	bakalářský navazující magisterský
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem	Pedagogická fakulta	bakalářský
Univerzita Karlova	Filozofická fakulta	navazující magisterský
	Husitská teologická fakulta	bakalářský
Univerzita Palackého v Olomouci	Cyrilometodějská teologická fakulta	bakalářský
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	Fakulta humanitních studií	bakalářský navazující magisterský

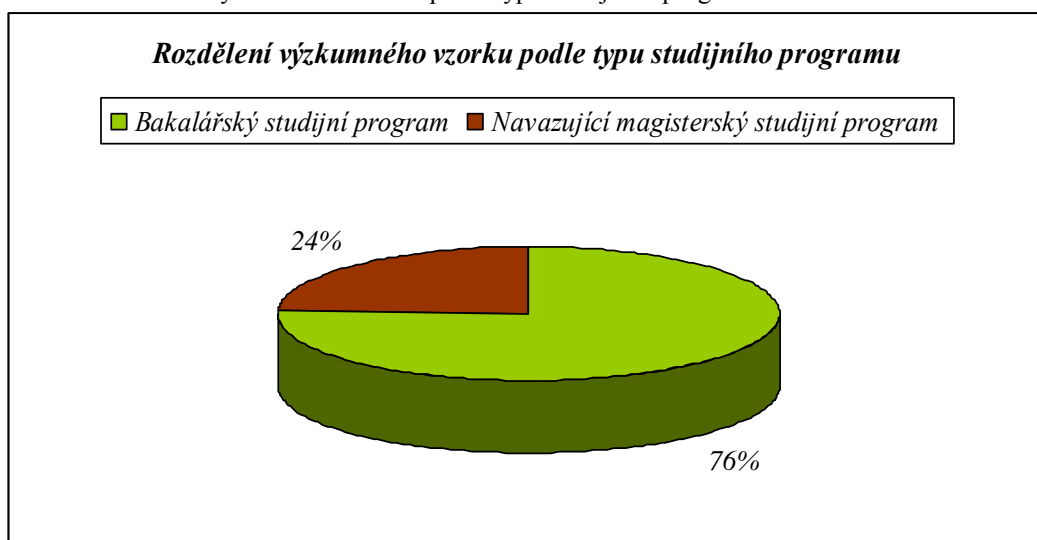
Výzkumný vzorek tvořilo dohromady 166 studentů sociální pedagogiky navštěvujících prezenční formu studia, jež byli osloveni v rámci přednášek a seminářů. Účast na testování byla dobrovolná. V Tab. 3 uvádíme konkrétní počty respondentů v závislosti na druhu studijního programu a také pohlaví (přestože jsme se primárně nezaměřovali na zjišťování pohlaví respondentů a na základě této proměnné jsme neformulovali hypotézy, v rámci

standardizovaných testů byl tento údaj respondenty uváděn, a proto jej využíváme alespoň za účelem specifikace výzkumného vzorku). Graf na obrázku č. 1 zobrazuje procentuální rozložení respondentů v závislosti na druhu studijního programu.

Tab. 3. Počet respondentů podle typu studijního programu a pohlaví

	Ženy	Muži	Celkem
<b>Bakalářský studijní program</b>	<b>113</b>	<b>13</b>	<b>126</b>
<b>Navazující magisterský studijní program</b>	<b>33</b>	<b>7</b>	<b>40</b>
<b>Celkem</b>	<b>144</b>	<b>20</b>	<b>166</b>

Obr. 1. Rozdělení výzkumného vzorku podle typu studijního programu



### 5.3 Výzkumné metody

Pro zodpovězení výzkumných otázek a verifikaci stanovených hypotéz jsme zvolili dva standardizované psychodiagnostické testy, Dotazník motivace k výkonu LMI a Multimotivační mřížku MMG. Testy byly zakoupeny v rámci interního grantového projektu *Profesní kontext sociální pedagogiky: motivace studentů k výkonu*. Z důvodu ochrany autorských práv neuvádíme úplné znění testů v příloze, přesto se snažíme čtenáři přiblížit podobu testů alespoň jejich charakteristikou a uvedením příkladů jednotlivých položek. Oba tyto testy byly administrovány v nezměněné podobě podle pokynů uvedených v manuálech. Jelikož byly administrovány osobně, dosáhli jsme stoprocentní návratnosti.

### 5.3.1 Dotazník motivace k výkonu LMI

Dotazník motivace k výkonu LMI byl poprvé vydán v Německu v roce 2001, jeho autory jsou Heinz Schuler a Michael Prochaska. U nás se v překladu Simony Hoskovcové dočkal již dvou vydání, poprvé v roce 2003 a znovu v roce 2007, v obou případech i spolu s normami pro českou populaci. Jedná se o osobnostní dotazník ve vztahu k povolání, jeho využití je však poměrně široké – je užitečným nástrojem pro měření výkonové motivace v oblasti personálního výběru a personálního rozvoje, poradenství při studiu a volbě povolání, psychologie sportu, pedagogické a školní psychologie a výzkumu osobnosti.

U Schulera a Prochasky (2011, s. 9, 13) je motivace k výkonu chápána nikoliv jako ohraničený konstrukt, ale spíše jako globální orientace chování, na které se podílejí různorodé aspekty osobnosti, čili jako celkové zaměření osobnosti na téma výkonu. Těmito osobnostními aspekty či dimenzemi motivace k výkonu jsou vytrvalost, dominance, angažovanost, důvěra v úspěch, flexibilita, *flow*, nebojácnost, internalita, kompenzační úsilí, hrdost na výkon, ochota učit se, preference obtížnosti, samostatnost, sebekontrola, orientace na status, soutěživost a cílevědomost (popis jednotlivých dimenzí viz Tab. č. 1).

Z poměrně velkého množství uvedených dimenzí lze vyvodit, že Dotazník motivace k výkonu LMI představuje dosti široce pojatou diagnostickou metodu. Avšak vzhledem k tomu, že lze touto metodou vytvořit jak pouze jednu celkovou hodnotu motivace k výkonu, tak také diferencované interpretace jejích jednotlivých složek, může se výzkumník zaměřit pouze na ty její dimenze, které dle něj ke konceptu výkonové motivace přísluší. (Schuler a Prochaska, 2011, s. 10) My jsme se nicméně při výpočtu celkové hodnoty motivace k výkonu rozhodli držet pojetí autorů, sčítáme tedy skóry ze všech dimenzí.

Tab. 4. Jednotlivé dimenze motivace k výkonu a jejich charakteristika (Schuler a Prochaska, 2011, s. 18-21)

Dimenze LMI	Charakteristika jedince s vysokými hodnotami a příklady položek v dotazníku ( <i>položky s obrácenými škálami jsou psány kurzívou</i> )
Vytrvalost	Při plnění profesních úkolů pracuje soustředěně a se zvýšeným úsilím, po celou dobu práce si udržuje dostatečnou úroveň energie.
	energický, vytrvalý, odhodlaný, neústupný, tvrdošíjný, neúnavný, pilný, důsledný, stálý, houževnatý, soustředěný
	<i>„Je pro mne těžké udržet zvýšené pracovní nasazení po delší dobu.“</i>

<b>Dominance</b>	Tendence projevovat moc, ovlivňovat druhé a vést je. Při spolupráci s jinými lidmi se rád ujímá iniciativy a drží věci ve svých rukou, je ochotný přejímat za jiné zodpovědnost.
	dominantní, iniciativní, přesvědčivý, vůdčí, odpovědný, rozhodný, vlivný, kontrolující
	„Rád(a) rozhoduji o tom, co by měli ostatní dělat.“
<b>Angažovanost</b>	Je ochotný tvrdě pracovat, při nečinnosti se necítí dobře. Nepotřebuje mnoho času na odpočinek. Práce je pro něj prioritou, někdy může opomíjet jiné důležité stránky života.
	angažovaný, přičinlivý, ambiciózní, výkonný, horlivý, snaživý, vitální, aktivní, podnikavý, neklidný
	„Nevadí mi, když nemám delší dobu co dělat.“
<b>Důvěra v úspěch</b>	Úspěch vnímá jako pravděpodobný výsledek činnosti i v případě nových nebo obtížných úkolů, při výskytu potíží i konkurence.
	přesvědčený, sebevědomý, pozitivní, optimistický, neúnavný
	„Když se chystám na nějakou zkoušku, jsem přesvědčen(a), že ji zvládnou.“
<b>Flexibilita</b>	Je ochotný přizpůsobit se různým podmínkám v povolání. Změny a otevřené situace jej nijak neohrožují, naopak je vyhledává.
	flexibilní, otevřený, ochotný ke změnám, přístupný, vnímavý, zvědavý, přizpůsobivý, pružný, překonává překážky
	„Bývám zpočátku skeptický(-á) k novinkám, se kterými se v životě setkávám.“
<b>Flow</b>	Problémům se věnuje velmi intenzivně s vyloučením všech rušivých podnětů. Často se plně zabere do práce a zapomene na všechno ostatní.
	soustředěný, zaujatý, zabraný, zamyšlený, ponořený do činnosti
	„Cítím uspokojení z intenzivní a soustředěné práce.“

<b>Nebojácnost</b>	Neobává se selhání ani negativního hodnocení. Před důležitými úkoly a situacemi není v takovém napětí, které by mohlo negativně ovlivnit jejich výsledek, těmto situacím se nevyhýbá. Nebývá nervózní na veřejnosti, za nových okolností ani pod časovým tlakem. Frustrace z neúspěchu u něj nepůsobí trvalejší omezení. Je emocionálně stabilní a schopný snášet zátěž.
	nebojácný, odvážný, smělý, statečný, odhodlaný, rázný, rozhodný, nezlomný, stabilní, odolný vůči frustraci
	<i>„Už mnohokrát jsem něco vzdal(a), protože jsem se obával(a), že to nedokážu.“</i>
<b>Internalita</b>	Výsledky svého chování vysvětluje vnitřními příčinami. Je přesvědčen, že většina událostí v jeho životě závisí na něm samotném, vlastním chování a nasazení sil. Cítí zodpovědnost za vlastní úspěchy i neúspěchy.
	sebejistý, sebevědomý, analyzující, autonomní, zodpovědný sám za sebe, seburčující
	<i>„Jak daleko to člověk v zaměstnání dotáhne, je z velké části otázka štěstí.“</i>
<b>Kompenzační úsilí</b>	Má sklon vynakládat velké úsilí a námahu, aby se vyhnul neúspěchu. Strach ze zkoušek vyvažuje intenzivní přípravou.
	citlivý na stres, snaživý, napjatý, vyhýbá se chybám, minimalizuje riziko, často příliš připravený
	<i>„Když existuje riziko, že nějaký úkol nezvládnou, snažím se o to více.“</i>
<b>Hrdost na výkon</b>	Je spokojený, pouze pokud podá maximální výkon, i jeho sebeúcta je závislá na výkonu. Pociťuje potřebu opakovaně zažívat pozitivní pocity spojené s úspěchem.
	hrdý, ctižádostivý, závislý na úspěchu a emočním posilování
	<i>„Rád(a) myslím na to, co všechno jsem již dokázal(a).“</i>

<b>Ochota učit se</b>	Touží po věděni, z vlastního popudu investuje čas i námahu, aby se naučil něco nového a dále se rozvíjel ve svém oboru, aniž by s tím byl spojen bezprostřední užitek.
	zvědavý, pilný, horlivý student, duševně náročný, vnímavý
	<i>„V životě už jsem se toho musel(a) tolik naučit, že každé další zvyšování mé kvalifikace by bylo zbytečné.“</i>
<b>Preference obtížnosti</b>	Dává přednost náročným úkolům, po jejich úspěšném zvládnutí obvykle ještě zvýší úroveň nároků na sebe. Případné obtíže pro něj představují více pobídku než překážku.
	náročný, ochotný riskovat, ctižádnostivý, toužící po výzvách <i>„Náročné úkoly mne lákají ze všeho nejvíc.“</i>
<b>Samostatnost</b>	Chce si sám určovat svůj způsob práce, nerad akceptuje direktivy druhých. Rozhoduje se samostatně.
	samostatný, autonomní, zodpovědný sám za sebe, rozhodný, soběstačný, nezávislý
	<i>„Při řešení těžkého úkolu raději nesu odpovědnost společně s dalšími lidmi, než abych ji bral(a) sám (sama) na sebe.“</i>
<b>Sebekontrola</b>	Dobře dlouhodobě organizuje, neodkládá vyřizování svých povinností. Snadno se soustředí na plnění úkolů, dokáže pracovat velmi disciplinovaně. Odkládá uspokojení vlastních potřeb v zájmu dosažení dlouhodobých cílů.
	soustředěný, disciplinovaný, organizovaný, spořádaný, plánující, rozvážený, opatrný, uvážlivý, pečlivý, svědomitý, důkladný, přesný, korektní, spolehlivý
	<i>„Často odsouvám na zítřek věci, které bych měl(a) vyřídit raději dnes.“</i>



<b>Orientace na status</b>	Vyhledává uznání za své výkony, usiluje o odpovědné pozice a dbá na svůj profesní postup, touží po dosažení předního místa v sociální hierarchii.
	toužící po vlivu, prestiži, orientovaný na dosahování důležitých pozic
	„Chtěl(a) bych, aby mě lidé obdivovali za to, co jsem dokázal(a).“
<b>Soutěživost</b>	Konkurenci prožívá jako povzbuzení a motivaci pro profesní výkon. Vyhledává soutěž a srovnání s druhými lidmi, je pro něj důležité vyhrávat.
	soutěživý, vyzývající, bojovný, usilující vždy o první místo
	„Jsem opravdu nerad(a), když někdo dokáže něco lépe než já.“
<b>Cílevědomost</b>	Klade si cíle orientované na budoucnost, tvoří dlouhodobé plány týkající se osobního rozvoje. Má velmi vysoké nároky sám na sebe.
	ctižádostivý, orientovaný na budoucnost, cílevědomý, odhodlaný, plánující, důsledný, pilný
	„Většinou se nadlouho nespokojím s tím, co se mi podařilo, a pokouším se toho příště dokázat ještě víc.“

Dotazník obsahuje dohromady 170 položek, 10 položek pro každou z dimenzí motivace k výkonu. Z větší části se vztahují k zaměstnání, avšak jak již bylo uvedeno, ve své platnosti nejsou omezeny pouze na profesní kontext (při administraci testů byli proto studenti instruováni, že v jejich případě se pod výrazem „práce“ rozumí spíše studium). Tyto položky jsou formulovány ve formě tvrzení, u kterého respondent na předložené sedmibodové škále označuje určitý bod podle toho, nakolik s daným tvrzením souhlasí, a to od „naprosto nesushlasí“ (1) až po „zcela souhlasí“ (7). Jelikož se jedná o škálu tvořenou řadou čísel, kdy na jedné straně je minimum a na druhé maximum, jedná se o škálu numerickou, jednostrannou, a to konkrétně o tzv. škálu Likertova typu (Chráška, 2007, s. 159, 167).

### 5.3.2 Multimotivační mřížka MMG

Autory Multimotivační mřížky MMG jsou Heinz-Dieter Schmalt, Kurt Sokolowski a Thomas Langens a poprvé byla vydána v Německu v roce 2000 (u nás potom v roce 2010). Jedná se o psychodiagnostický nástroj, kterým lze měřit tzv. velká trojka implicitních motivů (motiv afiliace, motiv výkonu a motiv moci), vždy v komponentech očekávání a strachu. Následující tabulka (Tab. 5.) poskytuje stručnou charakteristiku osob, u nichž převládají jednotlivé motivační tendence, jejichž detailnější popis nalezne čtenář v teoretické části práce v kapitole věnované motivům (3 Motivy a jejich vliv na motivaci k výkonu).

Tab. 5. Motivy měřené prostřednictvím MMG (Schmalt, Sokolowski a Langens, 2010, s. 31-32)

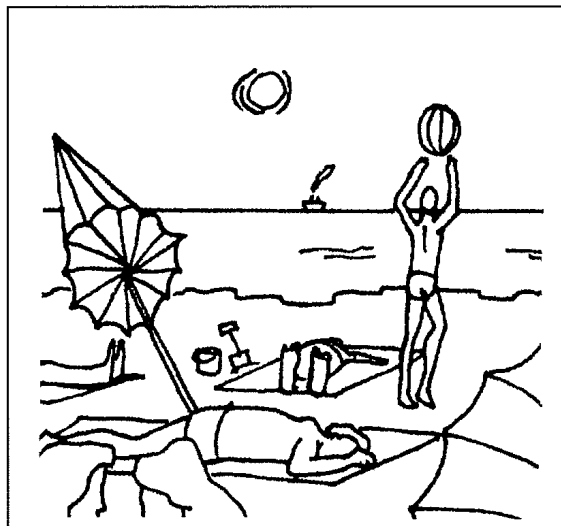
Motiv	Motivační tendence	Charakteristika jedince s vysokými hodnotami
Afiliace	Očekávání afiliace (OA)	Vyhledává kontakt s cizími nebo méně známými lidmi, v jejich společnosti se cítí bezpečně a uvolněně. Umí vytvářet interakce, které jsou příjemné pro obě strany.
	Strach z odmítnutí (SO)	Při setkání s neznámými lidmi je nejistý a nervózní, má obavy z rychlého ukončení kontaktu ze strany druhé osoby.
Výkon	Očekávání úspěchu (OÚ)	Vyhledává konfrontaci s měřítky kvality, často se pokouší překonat sám sebe nebo ostatní. Rád se zhošťuje úkolů, jež vyžadují zodpovědné jednání.
	Strach z neúspěchu (SN)	Má často strach ze selhání, především v situacích, v nichž může být jeho výkon srovnáván s výkonem druhých osob.
Moc	Očekávání kontroly (OK)	Cítí se být přitahován situacemi a pozicemi, v nichž může ovlivňovat a kontrolovat chování druhých lidí. Rád demonstruje své kompetence a silné stránky.
	Strach ze ztráty kontroly (SK)	V dominantních situacích se zaměřuje především na to, aby zabránil ztrátě vlivu, kontroly a prestiže. Stále se obává ztráty své mocenské pozice.

Testované osobě je předloženo čtrnáct obrázků, na nichž je vyobrazeno široké spektrum každodenních situací. Obrázky jsou vždy v takové podobě, aby nechávaly co nejvíce prostoru fantazii, zároveň každý z nich obsahuje tematické podněty pro oblasti všech tří motivů. Příklady obrazových situací uvádíme níže (Obr. 2., Obr. 3.).

Obr. 2. MMG - situace 1



Obr. 3. MMG - situace 2



Prostřednictvím souboru dvanácti tvrzení jsou zachycovány myšlenky a pocity respondenta specifické pro danou situaci, a to tím způsobem, že označí u každého jednotlivého tvrzení, zda se podle něj ke zázorněné situaci hodí zakřížkováním políčka „ano“ nebo „ne“. Přitom by neměl přemýšlet nad odpověďmi dlouho, ale naopak se vždy pokusit zachytit to první, co jej napadne. S tím souvisí i kratší doba vyplňování testu, která by neměla přesáhnout 15 minut. Níže uvádíme tvrzení užívaná v testu spolu se zkratkou motivační tendence, kterou měří.

1. Člověk je rád, že potkal druhého. (OA)
2. Člověk doufá, že se s druhým sblíží, když sám převezme iniciativu. (OA)
3. Zde mohou člověka druzí lehce odmítnout. (SO)
4. Člověk má strach, že druhého nudí. (SO)
5. V těchto situacích věří ve vlastní úspěch. (OÚ)
6. Člověk pociťuje hrdost, že něco dokáže. (OÚ)
7. U těchto úloh myslí člověk na nedostatek schopností. (SN)
8. Zde raději těžké úkoly neřešit hned. (SN)

9. V těchto situacích chce mít člověk vliv. (OK)

10. Zde může člověk získat větší respekt. (OK)

11. Zde může člověk ztratit respekt. (SK)

12. Obává se moci jiných. (SK)

Je nutné dodržet všechny podmínky administrace testu uvedené v manuálu. Především by samotný test neměl být představen jako prostředek diagnostiky motivace, protože by tak mohly být prohlédnuty intence šetření, což by mohlo vést ke zkreslení výsledků. Z toho důvodu doporučují Schmalt, Sokolowski a Langens (2010, s. 30) v úvodu představit test neurálně jako prostředek zhodnocení sociálních situací.

#### 5.4 Způsob zpracování dat

Data získaná pomocí **Dotazníku motivace k výkonu LMI** byla u každého respondenta jednotlivě zaznamenána do tabulky v programu Microsoft Excel. U všech respondentů jsme určili jak celkovou hodnotu motivace k výkonu, tak i hodnoty dosažené v jednotlivých oblastech. Takový postup jsme zvolili z toho důvodu, abychom respondentům mohli poskytnout výsledky testování, neboť je dle našeho názoru účelné, aby získali zpětnou vazbu o své výkonové motivaci a motivačních tendencích. Získané hrubé skóry byly převedeny podle příručky k testu na staninové hodnoty, z nichž byl vytvořen spojnicový graf zobrazující celkový výsledek testu i výsledky pro jednotlivé dimenze. Hrubé skóry byly též použity při ověřování hypotéz pro výpočet T-testu.

Obdobným způsobem jsme postupovali i při zpracování dat získaných prostřednictvím **Multimotivační mřížky MMG**. Nejprve jsme do tabulek v programu Microsoft Excel zaznamenali data sesbíraná od jednotlivých respondentů, aby bylo možno vyhodnotit jejich individuální výsledky. Získané hrubé skóry byly podle příručky k testu převedeny na T-skóry, ze kterých byl vytvořen spojnicový graf, z něhož je patrné, jak silné jsou motivační tendence studentů sociální pedagogiky ve srovnání s normami uvedenými v příručce.

Takto získaná data nám umožní odpovědět na výzkumné otázky VO1, VO2 a VO3. K zodpovězení těchto výzkumných otázek bude využita metoda popisné statistiky a slovní deskripce výsledků. Pro zodpovězení výzkumných otázek VO4 a VO5 byly stanoveny hypotézy, k jejichž ověření použijeme program Statistica 12, konkrétně T-test pro nezávislé vzorky. Tento test nám umožní rozhodnout, zda dva soubory metrických dat (hodnoty na-

měřené testem LMI) měřené ve dvou různých skupinách objektů (bakalářští a magisterští studenti) mají stejný aritmetický průměr (Chráška, 2007, s. 122).

## 5.5 Vyhodnocení a interpretace výsledků

### Dotazník motivace k výkonu LMI

Průměrné hrubé skóry dosažené v Dotazníku motivace k výkonu LMI uvádíme v Tab. 6. Abychom získané výsledky mohli vyhodnotit jako vysoké, nízké nebo průměrné, provádíme jejich komparaci s výsledky srovnávací skupiny (český standardizační vzorek z roku 2003). Hrubé skóry (HS) byly podle norem uvedených v manuálu k testu převedeny na staninové hodnoty (SH). Tyto staniny tvoří škálu obsahující 9 hodnot, střední hodnota je 5 a standardní odchylka 1,96. V souladu s manuálem za nadprůměrné považujeme hodnoty ve staninech 7, 8 a 9, za podprůměrné hodnoty ve staninech 1, 2 a 3. Při slovní deskripci dosažených výsledků se striktně držíme manuálu, přičemž využíváme jednak popisu jednotlivých dimenzí (viz Tab. 4), jednak příkladů interpretace výsledků uvedených v manuálu (Schuler a Prochaska, 2011, s. 22-28).

Tab. 6. LMI - hrubé skóry (HS) a staninové hodnoty (SH)

<b>Dimenze</b>	<b>HS</b>	<b>SH</b>	<b>Dimenze</b>	<b>HS</b>	<b>SH</b>
Flexibilita	44	3	Důvěra v úspěch	42	3
Vytrvalost	42	4	Kompenzační úsilí	46	3
<i>Flow</i>	44	3	Angažovanost	36	5
Hrdost na výkon	54	4	Dominance	42	4
Nebojácnost	35	3	Ochota učit se	44	3
Soutěživost	41	5	Samostatnost	42	3
Cílevědomost	41	3	Sebekontrola	41	4
Internalita	47	4	Orientace na status	49	5
Preference obtížnosti	36	4	<b><i>Celkový skór</i></b>	<b>723</b>	<b>3</b>

**VO1: Jaká je úroveň motivace k výkonu u studentů sociální pedagogiky?**

**VO2: Jaké úrovně dosahují studenti sociální pedagogiky v jednotlivých dimenzích motivace k výkonu?**

Graf na obrázku 4. představuje výsledný LMI-profil všech respondentů. Můžeme z něj jasně vyčíst, že studenti nedosahovali vysokých hodnot ani v jedné z dimenzí testu, naopak všechny hodnoty se pohybují v pásmu průměru anebo podprůměru. Jako podprůměrné (stanin 3) byly identifikovány hodnoty v dimenzích *flexibilita*, *flow*, *nebojácnost*, *cílevědomost*, *důvěra v úspěch*, *kompenzační úsilí*, *ochota učit se a samostatnost*. Rovněž celkovou motivaci k výkonu lze u respondentů považovat za podprůměrnou. Nejvyšších hodnot, i když ve srovnání s normou průměrných (stanin 5), dosáhli studenti sociální pedagogiky v dimenzích *soutěživost*, *angažovanost* a *orientace na status*.

Nízké hodnoty v oblasti **flexibility** poukazují na neochotu přizpůsobovat se měnícím se podmínkám. Studenti s podprůměrnou hodnotou v této dimenzi se cítí ohroženi změnami a novými situacemi. Nesnadno zdolávají překážky, zejména co se týče neznámých a těžko předvídatelných situací, které s sebou nesou vyšší míru zátěže, což může také naznačovat zvýšenou emoční labilitu.

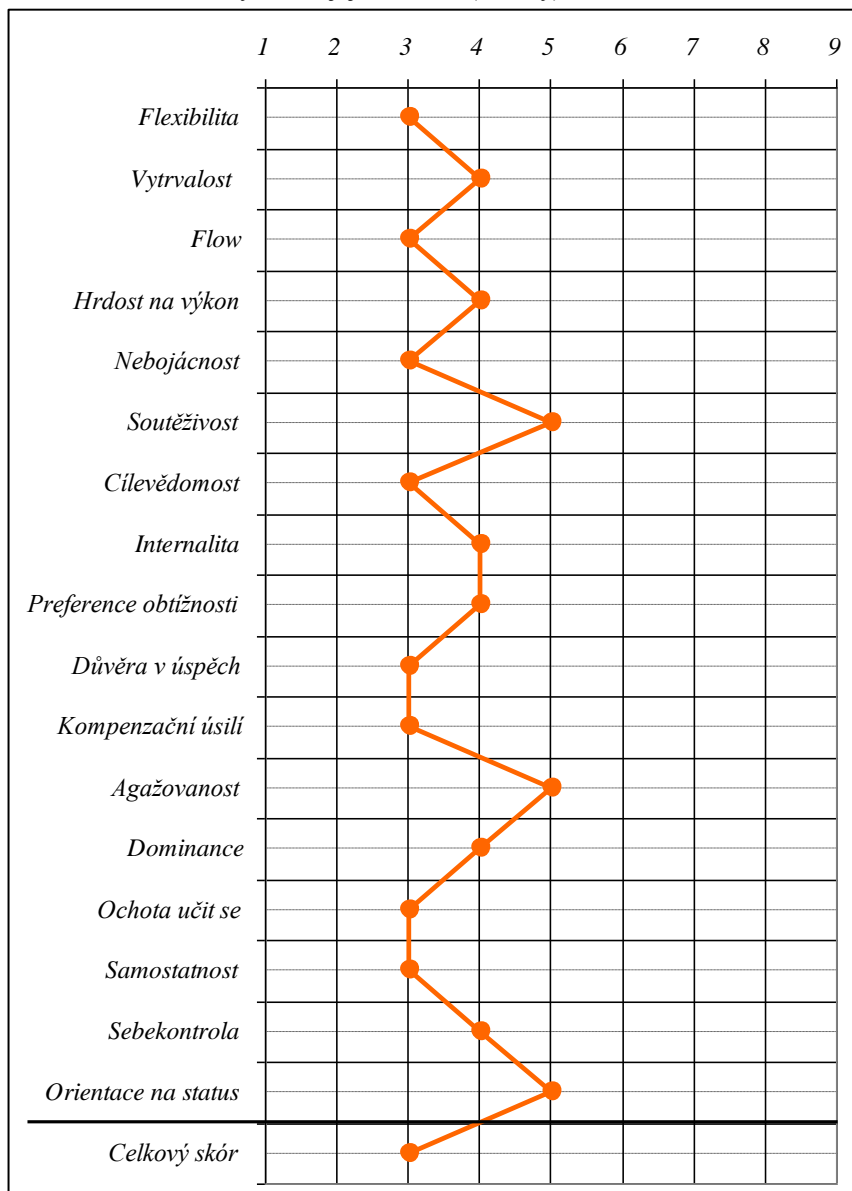
Studenti skórovali podprůměrně i v dimenzi *flow*, jež zde představuje tendenci věnovat se nějakému úkolu velmi intenzivně s vyloučením veškerých rušivých podnětů. Znamená to, že se jim jen zřídka podaří zabrat se zcela soustředěně do práce a přitom ji prožívat jako něco pozitivního.

Podprůměrný výsledek dimenze **nebojácnost** souvisí s vyšší obavou z neúspěchu. Úvahy o situacích náročných na výkon ve studentech zpravidla vyvolávají negativní pocity. Vyznačují se výraznou nervozitou v zátěžových situacích, např. při zkouškách nebo při veřejných vystoupeních. Napětí a strach ze selhání a negativního hodnocení u nich způsobuje vyhýbavé chování. Nízké hodnoty v této oblasti poukazují také na emoční labilitu respondentů, kterýžto předpoklad je podpořen rovněž nízkými dosaženými hodnotami v dimenzi *flexibilita*.

Předmětem dimenze **cílevědomost** je vztah k budoucnosti. Nízké dosažené hodnoty naznačují, že studenti příliš neplánují a stanovují si spíše krátkodobé cíle. Většinou nemají dobrou představu o tom, jak by měla vypadat řešení jejich úkolů. Nekladou sami na sebe vyso-

ké nároky, pokud mají na výběr, zhošťují se raději snadných úkolů. Využití vlastních schopností je u nich kvůli absenci jasných cílů značně omezené.

Obr. 4. Motivace k výkonu a její dimenze (staniny)



**Důvěra v úspěch** je úzce spojena s celkovým sebevědomím. Nízké hodnoty dosažené v této dimenzi tedy nasvědčují tomu, že si studenti příliš nevěří, typický je pro ně pesimismus v zátěžových situacích, např. při zkouškách. Často očekávají negativní výsledky, nezdar. Tento předpoklad potvrzují i nízké hodnoty v dimenzi nebojácnost.

**Kompenzační úsilí** se týká té části osobní námahy a investice sil, která vyplývá ze strachu ze selhání. Jedná se vlastně o konstruktivní zvládnutí obavy z neúspěchu. Pokud by studenti dosahovali vysokých hodnot ve škálách nebojácnost a důvěra v úspěch, nepředstavovalo

by nízké kompenzační úsilí závažný problém, neboť by nebyly přítomny zábrany vyplývající ze strachu, které by bylo nutné kompenzovat. Ze skutečnosti, že bylo nízkých hodnot dosaženo i v těchto škálách, však vyplývá, že studenti nemají sklon tyto nedostatky vyvažovat zvýšeným úsilím. Naopak mají spíše tendenci snižovat úroveň nároků na sebe či se zcela vyhýbat náročným úkolům.

Nízké hodnoty v dimenzi **ochota učit se** naznačují, že studenti nejsou příliš dobře připraveni pro povolání, kde se budou muset dále vzdělávat a rozvíjet. Pokud si rozšiřují znalosti ze svého oboru, nejednají tak většinou z vlastní iniciativy. Zdá se, že učení pro ně musí být spojeno s bezprostředním užitekem. S tím souvisí vyšší výsledky v oblasti **angažovanosti**, které nasvědčují tomu, že jsou schopni být aktivní a tvrdě pracovat, když je potřeba. Výhodou je, že nepotřebují po namáhavém úkolu mnoho času na regeneraci.

Nízkých hodnot bylo dále respondenty dosaženo v dimenzi **samostatnost**. Znamená to, že raději akceptují kontrolu a příkazy druhých lidí, než aby pracovali samostatně. Způsob práce si tak málokdy určují sami. To může souviset i s nedostatečnou schopností plánovat a stanovovat si cíle (nízké hodnoty ve škále cílevědomost). Těžko dosahují vlastních rozhodnutí, ideální pro ně je, když za ně rozhoduje a přebírá zodpovědnost jiná osoba. Pokud dospějí k samostatnému rozhodnutí, obvykle si za ním příliš nestojí.

Vyšší hodnoty v oblasti **orientace na status** znamenají, že motivací pro podání výkonu je pro respondenty možnost dosáhnout důležité role v sociálním prostředí, předního místa v sociální hierarchii. Vyžadují uznání za podané výkony. Stejného výsledku bylo dosaženo v dimenzi **soutěživost**. Znamená to, že studenti tendují ke srovnávání svých výsledků s výsledky druhých. Výhodou je, že konkurenci prožívají jako povzbuzení.

### **Multimotivační mřížka MMG**

Tab. 7. zobrazuje hodnoty získané prostřednictvím Multimotivační mřížky MMG. Měřeny byly motivační tendence v oblasti motivu afiliace - očekávání afiliace (OA) a strach z odmítnutí (SO), motivu výkonu - očekávání úspěchu (OÚ) a strach z neúspěchu (SN) a motivu moci - očekávání kontroly (OK) a strach ze ztráty kontroly (SK). Získané hrubé skóre byly podle norem uvedených v manuálu k testu převedeny na T-skóre a percentily. Při interpretaci výsledků se stejně jako u předchozího testu držíme striktně instrukcí uvedených v manuálu (Schmalt, Sokolowski a Langens, 2010, s. 31-34).



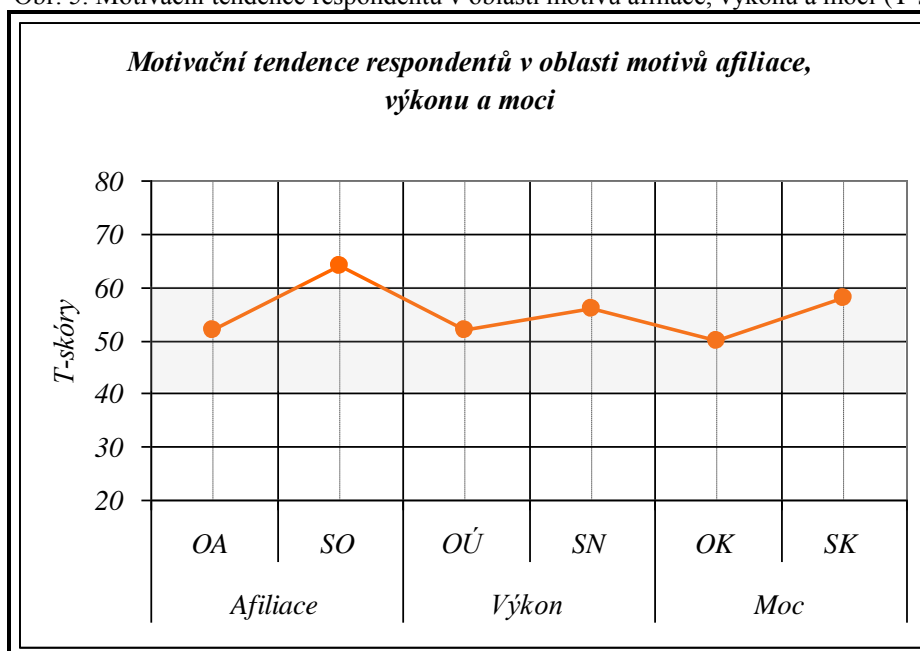
Tab. 7. MMG - hrubé skóry, T-skóry a percentily

Motiv	Afilie		Výkon		Moc	
	OA	SO	OÚ	SN	OK	SK
<b>Motivační tendence</b>						
<b>Hrubý skór</b>	6	8	7	5	7	7
<b>T-skór</b>	52	64	52	56	50	58
<b>Percentil</b>	58	91	56	72	52	78

### VO3: Jaké jsou motivační tendence studentů sociální pedagogiky v oblasti afilie, výkonu a moci?

T-skóry všech šesti komponent motivů jsou graficky znázorněny na obrázku 5. Získáváme tak snadno čitelnou informaci o síle motivačních tendencí i o jejich vzájemném vztahu. Na první pohled je zřejmé, že nejvyšších hodnot bylo dosaženo v oblasti strach z odmítnutí. Znamená to, že respondenti jsou nejistí a nervózní v kontaktu s neznámými lidmi, obávají se, že nebudou ostatními akceptováni. Mírně zvýšené očekávání afilie naznačuje, že cítí potřebu vytvářet nové známosti a poznávat druhé lidi, silný strach z odmítnutí u nich však vyvolává konflikt, který se pak projevuje jako nejistota a labilita. Typickými projevy tohoto konfliktu jsou neklid, napětí v držení těla a mimice, nenápaditost v rozhovoru, červenání se atp. V každém případě je u respondentů motiv afilie poměrně silný, což poukazuje na to, že jsou výrazně orientováni na mezilidské vztahy, a to více než na výkon nebo moc.

Obr. 5. Motivační tendence respondentů v oblasti motivů afilie, výkonu a moci (T-skóry)



V oblasti motivu výkonu jsou naměřené hodnoty mírně nadprůměrné. Stejně jako v případě motivu afiliace zde dominuje vyhýbavá tendence, tedy strach z neúspěchu nad očekáváním úspěchu. Pro respondenty jsou typické obavy ze selhání, jež mohou vést k mimořádné a úzkostlivé snaze neudělat žádnou chybu. Charakteristická je pro ně také výrazná nervozita ve zkouškových situacích, představy budoucího neúspěchu a pochybování o sobě, které velmi negativně ovlivňují jejich výkon. Působí jim potíže převzít osobní odpovědnost za svůj výkon.

Co se týče motivu moci, tendence očekávání kontroly je ve srovnání s normou průměrná. Vyšší je strach ze ztráty kontroly, který se projevuje obavami o svou společenskou pozici, nejistotou v situacích, v nichž je možno zvětšit nebo demonstrovat vlastní vliv. Studenti se silným strachem ze ztráty kontroly často vyhledávají, zvláště při veřejných vystoupeních nebo konfliktech, silné kolegy, čímž se zabezpečují před ztrátou vlastního vlivu.

### Testování hypotéz

Všechny hypotézy byly testovány v programu Statistica 12 T-testem pro nezávislé vzorky (dle skupin). Pracujeme zde s naměřenými hrubými skóry. Hladinu významnosti jsme stanovili na 0,05. Počet stupňů volnosti byl 164. Ve stejném programu jsme vytvořili také tabulky Tab. 8. a Tab. 9., které níže prezentujeme. Tabulky zobrazují aritmetické průměry v obou skupinách respondentů, směrodatné odchylky (Sm. odch.), hodnotu testovacího kritéria (t) a minimální hladinu významnosti, pro níž lze H<sub>0</sub> ještě zamítnout (p).

### VO4: Existují rozdíly v celkové motivaci k výkonu mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu?

Tab. 8. Rozdíly v motivaci k výkonu mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu

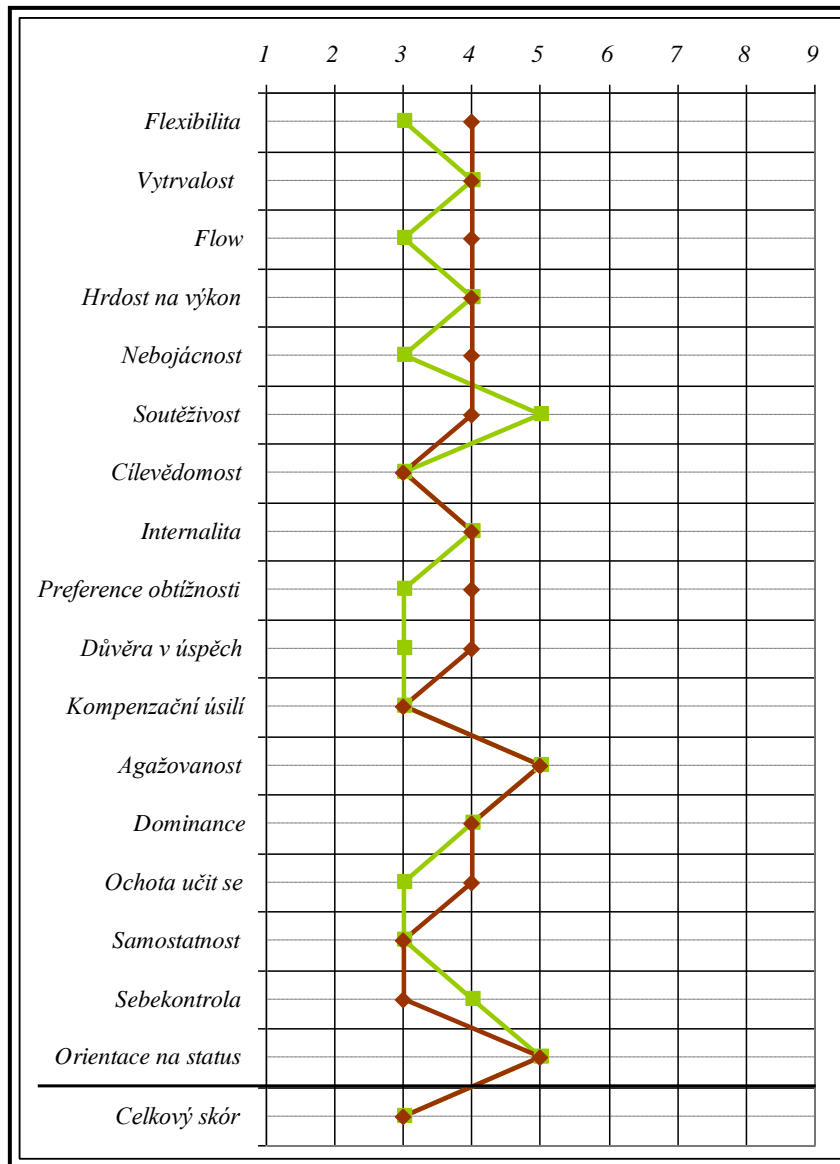
	Průměr Bc. studium	Průměr NMgr. studium	t	p	Sm.odch. Bc. studium	Sm.odch. NMgr. studium
Motivace k výkonu	719,2619	736,4750	-1,04036	0,299702	90,28064	93,94925

H<sub>10</sub>: V celkové motivaci k výkonu neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského programu statisticky významné rozdíly.

H1<sub>A</sub>: Celková motivace k výkonu je vyšší u studentů magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme nulovou hypotézu ( $p = 0,299702$ ;  $p > 0,05$ ).

Obr. 6. Motivace k výkonu a její dimenze - rozdíly mezi studenty **bakalářského studijního programu** a studenty **navazujícího magisterského studijního programu** (staniny)



**VO5: Existují rozdíly v jednotlivých dimenzích motivace k výkonu mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu?**

I když obě skupiny respondentů vykazují stejnou celkovou úroveň motivace k výkonu, z grafu na obrázku 6. je patrné, že v jednotlivých dimenzích se některé hodnoty liší. To se

týká především dimenzí flexibilita, *flow*, nebojácnost, preference obtížnosti, důvěra v úspěch a očekávání úspěchu, kde vyšších hodnot dosahovali magisterští studenti (hnědá barva), a dimenzí soutěživost a sebekontrola, kde výše skórovali studenti bakalářského studijního programu (zelená barva). Graf zobrazuje dosažené hodnoty respondentů převedené na staniny, při určování statistické významnosti těchto rozdílů jsme však použili hrubé skóry, které nám zajistí mnohem přesnější výsledky.

Tab. 9. Dimenze LMI - rozdíly mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu

Dimenze LMI	Průměr Bc. studium	Průměr NMgr. studium	t	p	Sm. odch. Bc. studium	Sm. odch. NMgr. studium
Flexibilita	43,73016	45,57500	-1,37004	0,172548	7,22707	8,00605
Vytrvalost	41,64286	42,72500	-0,75332	0,452338	8,04235	7,49354
Flow	43,17460	45,02500	-1,14939	0,252069	8,64322	9,56352
Hrdost na výkon	53,69048	54,17500	-0,30830	0,758248	9,18648	6,69821
Nebojácnost	34,00794	36,80000	-1,53373	0,127024	9,84073	10,61735
Soutěživost	41,07143	39,27500	1,11990	0,264394	9,00060	8,29886
Cílevědomost	40,80952	42,25000	-1,00355	0,317075	8,37588	6,17999
Internalita	46,58730	47,00000	-0,34305	0,732003	6,72817	6,30018
Preference obtížnosti	34,76190	39,57500	-2,67928	0,008130	9,32732	11,54009
Důvěra v úspěch	41,17460	42,82500	-0,98292	0,327093	9,24950	9,25947
Kompenzační úsilí	45,53175	46,32500	-0,51140	0,609756	8,76236	7,81644
Angažovanost	35,56349	37,35000	-1,05939	0,290981	9,18999	9,61182
Dominance	42,45238	41,85000	0,30755	0,758817	10,60763	11,36470
Ochota učit se	42,96825	46,45000	-2,59788	0,010234	7,42853	7,24286
Samostatnost	41,79365	41,92500	-0,10015	0,920350	7,14570	7,48122
Sebekontrola	41,08730	40,37500	0,53600	0,592682	7,15656	7,83054
Orientace na status	49,21429	46,97500	1,21033	0,227893	10,57968	8,84768

H<sub>20</sub>: V dimenzi flexibilita neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H<sub>2A</sub>: Flexibilita je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme nulovou hypotézu ( $p = 0,172548$ ;  $p > 0,05$ ).

H<sub>30</sub>: V dimenzi vytrvalost neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H<sub>3A</sub>: Vytrvalost je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme nulovou hypotézu ( $p = 0,452338$ ;  $p > 0,05$ ).

H4<sub>0</sub>: V dimenzi *flow* neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H4<sub>A</sub>: *Flow* je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme nulovou hypotézu ( $p = 0,252069$ ;  $p > 0,05$ ).

H5<sub>0</sub>: V dimenzi *hrdost na výkon* neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H5<sub>A</sub>: *Hrdost na výkon* je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme nulovou hypotézu ( $p = 0,758248$ ;  $p > 0,05$ ).

H6<sub>0</sub>: V dimenzi *nebojácnost* neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H6<sub>A</sub>: *Nebojácnost* je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme nulovou hypotézu ( $p = 0,127024$ ;  $p > 0,05$ ).

H7<sub>0</sub>: V dimenzi *soutěživost* neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H7<sub>A</sub>: *Soutěživost* je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme nulovou hypotézu ( $p = 0,264394$ ;  $p > 0,05$ ).

H8<sub>0</sub>: V dimenzi *cílevědomost* neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H8<sub>A</sub>: Cílevědomost je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme nulovou hypotézu ( $p = 0,317075$ ;  $p > 0,05$ ).

H9<sub>0</sub>: V dimenzi internalita neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H9<sub>A</sub>: Internalita je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme nulovou hypotézu ( $p = 0,732003$ ;  $p > 0,05$ ).

H10<sub>0</sub>: V dimenzi preference obtížnosti neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H10<sub>A</sub>: Preference obtížnosti je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme alternativní hypotézu ( $p = 0,008130$ ;  $p < 0,05$ ).

H11<sub>0</sub>: V dimenzi důvěra v úspěch neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H11<sub>A</sub>: Důvěra v úspěch je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme nulovou hypotézu ( $p = 0,327093$ ;  $p > 0,05$ ).

H12<sub>0</sub>: V dimenzi kompenzační úsilí neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H12<sub>A</sub>: Kompenzační úsilí je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme nulovou hypotézu ( $p = 0,609756$ ;  $p > 0,05$ ).

H13<sub>0</sub>: V dimenzi angažovanost neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H13<sub>A</sub>: Angažovanost je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme nulovou hypotézu ( $p = 0,290981$ ;  $p > 0,05$ ).

H14<sub>0</sub>: V dimenzi dominance se neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H14<sub>A</sub>: Dominance se je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme nulovou hypotézu ( $p = 0,758817$ ;  $p > 0,05$ ).

H15<sub>0</sub>: V dimenzi ochota učit se neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H15<sub>A</sub>: Ochota učit se je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme alternativní hypotézu ( $p = 0,010234$ ;  $p < 0,05$ ).

H16<sub>0</sub>: V dimenzi samostatnost neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H16<sub>A</sub>: Samostatnost je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme nulovou hypotézu ( $p = 0,920350$ ;  $p > 0,05$ ).

H17<sub>0</sub>: V dimenzi sebekontrola neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H17<sub>A</sub>: Sebekontrola je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme nulovou hypotézu ( $p = 0,592682$ ;  $p > 0,05$ ).

H18<sub>0</sub>: V dimenzi orientace na status neexistují mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu statisticky významné rozdíly.

H18<sub>A</sub>: Orientace na status je vyšší u studentů navazujícího magisterského studijního programu než u studentů bakalářského studijního programu.

Přijímáme nulovou hypotézu ( $p = 0,227893$ ;  $p > 0,05$ ).

## 5.6 Shrnutí výsledků a diskuse

Hlavním cílem výzkumu bylo zmapovat úroveň výkonové motivace a síly motivačních tendencí u studentů oboru sociální pedagogika a zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu. Hypotéza, že studenti magisterského studijního programu mají vyšší úroveň výkonové motivace, se nepotvrdila. Byly však zjištěny rozdíly v dimenzích ochota učit se a preference obtížnosti. Znamená to, že studenti, kteří studují v magisterském studijním programu, jsou ochotní investovat více času a námahy, aby se dále rozvíjeli ve svém oboru, a dávají také přednost náročnějším úkolům, kladou na sebe vyšší nároky.

Vyvstává otázka, zda se motivace k výkonu zvyšuje během studia konkrétního oboru. Pro její zodpovězení se nabízí možnost opakovaného testování bakalářských studentů po delším časovém období. Vzhledem k tomu, že máme k dispozici individuální výsledky jednotlivých studentů a v rámci interního grantového projektu předpokládáme další spolupráci s nimi, je takový výzkum realizovatelný.

Na základě analýzy výsledků získaných prostřednictvím Dotazníku motivace k výkonu LMI můžeme konstatovat, že celkově je motivace k výkonu u studentů sociální pedagogiky



ve srovnání s normou poměrně nízká, a to zejména v dimenzích flexibilita, *flow*, nebojácnost, cílevědomost, důvěra v úspěch, kompenzační úsilí, ochota učit se a samostatnost. Jelikož se tento dotazník zaměřuje na obecné charakteristiky osobnosti, nabízí se také hodnocení dosažených výsledků vzhledem ke kompetencím sociálních pedagogů. Často zmiňovanými osobnostními předpoklady pro výkon profese sociálního pedagoga jsou z oblastí, které zkoumá LMI, angažovanost, ochota učit se, vytrvalost a sebekontrola (viz např. Bakošová, 2008, s. 194; Kraus, 2008, s. 2008). V těchto dimenzích skórovali studenti průměrně, pouze ochota učit se byla u studentů bakalářského studijního programu identifikována jako podprůměrná.

Výsledky získané prostřednictvím Multimotivační mřížky MMG prokázaly, že u studentů sociální pedagogiky převažuje ve vztahu k motivům afiliace, výkonu a moci vyhýbavá tendence nad tendencí vyhledávací. Jako nejsilnější byl identifikován strach z odmítnutí. To značí vyšší úzkostnost při navazování vztahů s cizími nebo méně známými lidmi, ostýchavost a nervozitu respondentů v těchto situacích. Obava z odmítnutí obvykle negativně ovlivňuje sociální interakce, což je pro studenty sociální pedagogiky značnou nevýhodou, zejména ve vztahu k jejich budoucí profesi.

Za zajímavé považujeme srovnání výsledků obou použitých testů, které shodně poukazují na zvýšenou úzkostnost respondentů ve výkonových situacích, obavy ze selhání, malou důvěru ve vlastní schopnosti a strach z negativního hodnocení, které bývají považovány za projevy tzv. evaluační úzkosti. Nízká preference obtížnosti a ochota učit se spolu s vyšší soutěživostí naznačuje, že studenti jsou více orientovaní na výkonové cíle (*performace goals*) než na cíle učební (*mastery goals*).

## ZÁVĚR

Cílem této práce bylo jednak poskytnout čtenáři teoretický úvod do problematiky motivace, a konkrétně pak motivace k výkonu, jednak představit vlastní výzkumné šetření na toto téma a prezentovat jeho výsledky. Snažili jsme se poukázat na význam motivace k výkonu pro edukační realitu a nastínit možnosti jejího ovlivňování pedagogy.

V teoretické části práce jsme se zabývali jednak motivací obecně, jednak konceptem motivace k výkonu. Pozornost jsme věnovali významným motivačním teoriím, které jsme se pokusili charakterizovat s ohledem na možnosti jejich praktického využití v kontextu edukace. Zaměřili jsme se také na jednotlivé motivy, a to především na tzv. velkou trojku motivů (afiliace, výkon a moc) a motivační tendence působící v oblasti těchto motivů. Zvýšená pozornost byla přitom věnována motivu výkonu a výkonové motivaci. Na závěr jsme představili některé diagnostické metody, s jejichž pomocí lze určit úroveň výkonové motivace.

V praktické části práce jsme čtenáře seznámili s vlastním výzkumem, jenž byl zaměřen na zjišťování úrovně výkonové motivace a motivačních tendencí u studentů oboru sociální pedagogika. Byly zjišťovány rozdíly v úrovni výkonové motivace u studentů bakalářského studijního programu a navazujícího magisterského studijního programu. Při výzkumu jsme použili standardizované psychodiagnostické nástroje, a to konkrétně Dotazník motivace k výkonu LMI a Multimotivační mřížku MMG.

Oba testy shodně poukázaly na zvýšenou úzkostnost studentů v situacích, kde se od nich očekává podání výkonu. Hypotéza o rozdílné úrovni výkonové motivace mezi studenty konkrétních studijních programů se nepotvrdila, statisticky významné rozdíly byly zjištěny pouze v oblastech ochota učit se a preference obtížnosti, kde skórovali výše magisterští studenti.

Za jeden z hlavních přínosů výzkumu považujeme skutečnost, že poskytuje studentům sociální pedagogiky, kteří se zúčastnili testování, zpětnou vazbu o jejich individuální úrovni výkonové motivace a motivačních tendencí. Znalost vlastní motivační struktury jim umožní zaměřit se na rozvoj oblastí, ve kterých dosahovali nízkých výsledků. Výsledky výzkumu mohou rovněž poskytnout užitečné podněty pedagogům na univerzitě, kde výzkumné šetření probíhalo, neboť poukazují na další možné oblasti rozvoje studentů.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ARMSTRONG, Michael, 2007. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. 10. vydání. ISBN 978-80-247-1407-3.
- [2] ATKINSON, John W. a David C. MCCLELLAND, 1948 cit. podle SNOW, Richard E. a Douglas N. JACKSON, 1994. Individual Differences in Conation: Selected Constructs and Measures. In: O'NEIL, Harold a Michael DRILLINGS, 1994. *Motivation. Theory and Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. s. 71-100. ISBN 0-8058-1287-3.
- [3] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion. 3. vyd. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [4] CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, 1990 cit. podle KELLER, John M., 2010. *Motivational Design for Learning and Performance*. New York: Springer. ISBN 978-1-4419-6579-0.
- [5] DECI, Edward L. a Arlen C. MOLLER, 2005. The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation. In: ELLIOT, Andrew and Carol DWECK, 2005. *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press. s. 579-597. ISBN 978-1-59385-606-9.
- [6] DVOŘÁKOVÁ, Zuzana a kol., 2012. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck. ISBN 978-80-7400-347-9.
- [7] DŽUKA, Jozef, 2005. *Motivácia a emócie človeka*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 80-8068-169-4.
- [8] ELLIOT, Andrew and Carol DWECK, 2005. *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-59385-606-9.
- [9] HECKHAUSEN, Heinz, 1972 cit. podle DŽUKA, Jozef, 2005. *Motivácia a emócie človeka*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 80-8068-169-4.
- [10] HEIDER, Fritz, 1958 cit. podle STUHLÍKOVÁ, Iva, 2010. Motivace a osobnost. In: BLATNÝ, Marek a kol., 2010. *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada. s. 137-166. ISBN 978-80-247-3434-7.

- [11] HORNER, Matina S., 1972 cit. podle STUHLÍKOVÁ, Iva, 2010. Motivace a osobnost. In: BLATNÝ, Marek a kol., 2010. *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada. s. 137-166. ISBN 978-80-247-3434-7.
- [12] HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ, 1984. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [13] HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2011. *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-34-7.
- [14] HULL, Clark, 1952 cit. podle LOCKE, Edwin A. a Gary P. LATHAM, 1994. Goal Setting Theory. In: O'NEIL, Harold a Michael DRILLINGS, 1994. *Motivation. Theory and Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. s. 13-30. ISBN 0-8058-1287-3.
- [15] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [16] JANOŮŠEK, Jaromír a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. Sociální motivace. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK (Eds.), 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada. s. 147-160. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [17] KELLER, John M., 2010. *Motivational Design for Learning and Performance*. New York: Springer. ISBN 978-1-4419-6579-0.
- [18] KOLMAN, Luděk et al., 2012. *Motivace, produktivita a způsob života*. Praha: Linde. ISBN 978-80-7201-892-5.
- [19] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [20] LATHAM, Gary P., 2012. *Work Motivation: history, theory, research, and practice*. California: Sage Publication. 2nd ed. ISBN 978-1-4129-9093-6.
- [21] LOCKE, Edwin A. a Gary P. LATHAM, 1994. Goal Setting Theory. In: O'NEIL, Harold a Michael DRILLINGS, 1994. *Motivation. Theory and Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. s. 13-30. ISBN 0-8058-1287-3.

- [22] MAREŠ, Jiří, 2013a. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [23] MAREŠ, Jiří, 2013b. Přehledové studie: jejich typologie, funkce, a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 2013, roč. 23, č. 4, s. 427–454. DOI: 10.5817/PedOr2013-4-427.
- [24] MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.
- [25] MURRAY, Henry A., 1938 cit. podle NAKONEČNÝ, Milan, 2013. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář. 2. vyd. ISBN 978-80-7439-056-2.
- [26] NAKONEČNÝ, Milan, 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.
- [27] NAKONEČNÝ, Milan, 2013. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář. 2. vyd. ISBN 978-80-7439-056-2.
- [28] PÁLENÍK, Lubomír, 2008. Sociálna motivácia. In: KOLLÁRIK, Teodor a kol., 2008. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského. s. 362-384. ISBN 978-80-223-2479-3.
- [29] PAUKNEROVÁ, Daniela a kol., 2012. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada. 3. vyd. ISBN 978-80-247-3809-3.
- [30] PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-092-7.
- [31] PETTY, Geoff, 2013. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 6. vyd. ISBN 978-80-262-0367-4.
- [32] PLAMÍNEK, Jiří, 2010. *Tajemství motivace*. 2., doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3447-7.
- [33] RENNINGER, Ann, 2000 cit. podle URDAN, Tim a Julianne C. TURNER, 2005. Competence Motivation in the Classroom. In: ELLIOT, Andrew and Carol DWECK, 2005. *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press. s. 297-317. ISBN 978-1-59385-606-9.

- [34] ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ, 2012. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4152-9.
- [353] SCHMALT, Heinz-Dieter, Kurt SOKOLOWSKI a Thomas LANGENS, 2010. *Multimotivační mřížka*. Brno: Psychodiagnostika s. r. o.
- [36] SCHULER, Heinz a Michael PROCHASKA, 2011. *LMI - Dotazník motivace k výkonu*. 2. české vyd. Praha: Hogrefe - Testcentrum.
- [374] SCHULTHEISS, Oliver C. a Joachim C. BRUNSTEIN, 2005. An Implicit Motive Perspective on Competence. In: ELLIOT, Andrew and Carol DWECK, 2005. *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press. s. 31-51. ISBN 978-1-59385-606-9.
- [38] SLAVÍK, Milan et al., 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4054-6.
- [39] SNOW, Richard E. a Douglas N. JACKSON, 1994. Individual Differences in Conation: Selected Constructs and Measures. In: O'NEIL, Harold a Michael DRILLINGS, 1994. *Motivation. Theory and Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. s. 71-100. ISBN 0-8058-1287-3.
- [40] STUHLÍKOVÁ, Iva, 2010. Motivace a osobnost. In: BLATNÝ, Marek a kol., 2010. *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada. s. 137-166. ISBN 978-80-247-3434-7.
- [41] TILESTON, Donna W., 2010. *What Every Teacher Should Know About Student Motivation*. California: Corwin. 2nd ed. ISBN 978-1-4129-7176-8.
- [42] URDAN, Tim a Julianne C. TURNER, 2005. Competence Motivation in the Classroom. In: ELLIOT, Andrew and Carol DWECK, 2005. *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press. s. 297-317. ISBN 978-1-59385-606-9.
- [43] VROOM, Victor, 2003 cit. podle LATHAM, Gary P., 2012. *Work Motivation: history, theory, research, and practice*. California: Sage Publication. 2nd ed. ISBN 978-1-4129-9093-6.
- [44] WEINER, Bernard, 2005. Motivation from an Attributional Perspective and the Social Psychology of Perceived Competence. In: ELLIOT, Andrew and Carol

- DWECK, 2005. *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press. s. 73-84. ISBN 978-1-59385-606-9.
- [45] WHITE, Robert W., 1959 cit. podle DECI, Edward L. a Arlen C. MOLLER, 2005. The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation. In: ELLIOT, Andrew and Carol DWECK, 2005. *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press. s. 579-597. ISBN 978-1-59385-606-9.
- [46] WISEMAN, Dennis G. a Gilbert H. HUNT, 2008. *Best practice in motivation and management in the classroom*. Illinois: Charles C Thomas. ISBN 978-0-398-07786-0.
- [47] ZEIDNER, Moshe a Gerald MATTHEWS, 2005. Evaluation anxiety: Current Theory and Research. In: ELLIOT, Andrew and Carol DWECK, 2005. *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press. s. 141-163. ISBN 978-1-59385-606-9.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

- LMI Leistungsmotivationsinventar (Dotazník motivace k výkonu).
- MMG Multi-Motiv-Gitter (Multimotivační mřížka).
- OA Očekávání afiliace.
- OK Očekávání kontroly.
- OÚ Očekávání úspěchu.
- SK Strach ze ztráty kontroly.
- SN Strach z neúspěchu.
- SO Strach z odmítnutí.
- TAT Test tématické apercepce.
- VO Výzkumná otázka.



## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Rozdělení výzkumného vzorku podle typu studijního programu

Obr. 2. MMG - situace 1

Obr. 3. MMG - situace 2

Obr. 4. Motivace k výkonu a její dimenze (staniny)

Obr. 5. Motivační tendence respondentů v oblasti motivů afiliace, výkonu a moci (T-skóry)

Obr. 6. Motivace k výkonu a její dimenze - rozdíly mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu (staniny)

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 1. Srovnání explicitních a implicitních motivů

Tab. 2. Přehled vysokých škol, na nichž je vyučován obor sociální pedagogika

Tab. 3. Počet respondentů podle typu studijního programu a pohlaví

Tab. 4. Jednotlivé dimenze motivace k výkonu a jejich charakteristika

Tab. 5. Motivy měřené prostřednictvím MMG

Tab. 6. LMI - hrubé skóry (HS) a staninové hodnoty (SH)

Tab. 7. MMG - hrubé skóry, T-skóry a percentily

Tab. 8. Rozdíly v motivaci k výkonu mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu

Tab. 9. Dimenze LMI - rozdíly mezi studenty bakalářského studijního programu a studenty navazujícího magisterského studijního programu