

# **Výzkum autodiagnostiky pojetí žáků u učitelů odborných předmětů**

Research of autodiagnosics students concept by vocational subject teachers

Ing. Dalibor Galatík

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Dalibor Galatík**  
Osobní číslo: **H140593**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Výzkum autodiagnostiky pojetí žáků u učitelů odborných předmětů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše literatury k problematice výzkumu autodiagnostiky.  
Vymezení pojmů spojených s výzkumem autodiagnostiky pojetí žáků u učitelů.  
Zpracování metodiky výzkumné části práce, vymezení výzkumného problému.  
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku.  
Vyhodnocení výzkumu, doporučení pro praxi výuky odborných předmětů ve středních školách.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**HRABAL Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. Jaký jsem učitel. Vydání první. Praha: Portál, 2010, 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8.**

**KANTORKOVÁ-LUKÁŠOVÁ, Hana. Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, praxe, výzkum). Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2003, 306 s. ISBN 80-7042-272-6.**

**REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Vydání 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2009, 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.**

**PAVELKOVÁ, Isabella a Irena DVORÁKOVÁ. Motivace v úkolové situaci. Pedagogika: Časopis pro vědy a o vzdělávání a výchově. 2015, roč. LXV, (1), s. 34-56. ISSN 0031-3815.**

**DYKSTRA, D. I. Physics teaching and the development of reasoning. Scienza in educatione, 2011.**

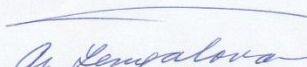
Dostupné z: <http://www.scied.cz/index.php/scied/search/search>

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.**  
Ústav školní pedagogiky


Datum zadání bakalářské práce: **11. prosince 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 11. prosince 2015

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



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 27.04.2016

..... Dalibor Galatík

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 nevdělečně 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 užit 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 přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Učitel může posuzovat žáky z více zorných úhlů. V teoretické části budou popsány pojmy, jako je sebereflexe, sebepojetí, motivace, diagnostika, autodiagnostika, vztah motivace k autodiagnostice, a proč by měl učitel schopen rozlišit u jednotlivých žáků výkonovou orientaci. V praktické části se budu zabývat výzkumem autodiagnostiky výkonové motivace a obav z neúspěchu u žáků středních škol, kterou provádí učitel. Výzkum je zaměřen i na osobní autodiagnostiku žáků výkonové motivace a osobní autodiagnostiku obav z neúspěchu. Budou porovnány výroky učitelů a žáků v oblasti pozitivní výkonové motivace.

Klíčová slova:

Učitel, žák, sebereflexe, sebepojetí, autodiagnostika, diagnostika, motivace, výkonová motivace, potřeba úspěšného výkonu, potřeba vyhnout se neúspěchu.

## **ABSTRACT**

A teacher can evaluate students from different angles. Terms such as self-reflection, self-concept, motivation, diagnosis and self-diagnosis, motivation relationship to self-diagnosis and why a teacher should be able to distinguish a performance orientation in each student will be described in the theoretical part. In the practical part I will look into a self-diagnosis performance motivation research and worries about unsuccessful high school students which carries out a teacher. This research is focused also on personal self-diagnosis of students' performance orientation and personal self-diagnosis worries about failure. Statements of teachers and students in the positive performance motivation area will be compared.

Keywords:

Teacher, student, self-reflection, self-concept, self-diagnosis, diagnosis, motivation, performance motivation, a need of successful performance, a need to avoid failure.

## **Poděkování**

Mé poděkování patří vedoucí bakalářské práce paní prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc. za odborný přístup, vstřícnost při konzultacích a cenné rady po celou dobu její tvorby. Dále chci poděkovat panu Ing. Marku Urbanovi za cennou technickou pomoc při zpracování výsledků výzkumu a rodinným příslušníkům za jejich trpělivost. Poděkování patří i všem učitelům a žákům středních škol, kteří věnovali čas k vyplnění dotazníku.

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>11</b>
<b>1 SEBEPOJETÍ UČITELE ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ .....</b>	<b>12</b>
1.1 SEBEPOJETÍ A AUTODIAGNOSTIKA OBECNĚ.....	12
1.2 SEBEPOJETÍ UČITELE .....	12
1.3 PROFESIONÁLNÍ SEBEPOJETÍ UČITELE .....	13
1.4 SHRNUÍ KAPITOLY .....	15
<b>2 SEBEREFLEXE V OBLASTI VÝUKY.....</b>	<b>16</b>
2.1 SLOŽKY PROFESNÍ SEBEREFLEXE.....	17
2.2 KVALITY PROFESNÍ SEBEREFLEXE .....	18
2.3 SHRNUÍ KAPITOLY .....	19
<b>3 AUTODIAGNOSTIKA UČITELOVY VÝUKY.....</b>	<b>20</b>
3.1 JAK VNÍMAJÍ ŽÁCI MŮJ PŘEDMĚT .....	20
3.2 JAKÁ JE MÁ PŘEDSTAVA ÚSPĚŠNÉHO ŽÁKA .....	20
3.2.1 Struktura motivačních dispozic v učitelské činnosti.....	20
3.3 SHRNUÍ KAPITOLY .....	21
<b>4 VYMEZENÍ POJMŮ AUTODIAGNOSTIKY U UČITELŮ .....</b>	<b>22</b>
4.1 AUTODIAGNOSTIKA UČITELOVA POJETÍ VÝUKY.....	22
4.2 AUTODIAGNOSTIKA MOTIVACE UČITELŮ .....	23
4.3 AUTODIAGNOSTIKA V OBLASTI VÝKONOVÉ MOTIVACE ŽÁKŮ .....	23
4.4 AUTODIAGNOSTIKA UČITELOVA POJETÍ ÚSPĚŠNÉHO ŽÁKA .....	25
4.5 SHRNUÍ KAPITOLY .....	26
<b>5 AUTODIAGNOSTIKA VÝKONOVÝCH POTŘEB ŽÁKŮ.....</b>	<b>28</b>
5.1 VÝKONOVÉ POTŘEBY VE ŠKOLE A JEJICH UTVÁŘENÍ .....	28
5.2 SHRNUÍ KAPITOLY .....	29
<b>6 DOSAVADNÍ VÝZKUMY UČITELSKÉ AUTODIAGNOSTIKY Z HLEDISKA VÝKONOVÉ MOTIVACE ŽÁKŮ.....</b>	<b>30</b>
6.1 SHRNUÍ KAPITOLY .....	31
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>32</b>
<b>7 CÍLE VLASTNÍHO VÝZKUMU .....</b>	<b>33</b>
7.1 ZÁMĚRY VÝZKUMU .....	33
<b>8 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....</b>	<b>34</b>
8.1 OTÁZKY VÝZKUMU – K AUTODIAGNOSTICE VÝKONOVÉ MOTIVACE ŽÁKŮ .....	34
8.2 OTÁZKY VÝZKUMU – K AUTODIAGNOSTICE OBAV ŽÁKŮ Z NEÚSPĚCHU.....	34
8.3 OTÁZKY VÝZKUMU – K OSOBNÍ AUTODIAGNOSTICE VÝKONOVÉ MOTIVACE ŽÁKA .....	34
8.3.1 Dílčí podotázky k problematice výkonové motivace.....	34
8.4 OTÁZKY VÝZKUMU - K OSOBNÍ AUTODIAGNOSTICE OBAV Z NEÚSPĚCHU ŽÁKŮ .....	35
8.4.1 Dílčí podotázky k problematice obav z neúspěchu.....	35



8.5	OTÁZKY VÝZKUMU - K POROVNÁNÍ UČITELSKÝCH A ŽÁKOVSKÝCH VÝROKŮ V AUTODIAGNOSTICE POZITIVNÍ VÝKONOVÉ MOTIVACE.....	35
8.6	STRATEGIE VYHODNOCOVÁNÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKU.....	36
<b>9</b>	<b>POPIS VZORKU VÝZKUMU.....</b>	<b>38</b>
<b>10</b>	<b>POPIS DESIGNU VÝZKUMU A STRATEGIÍ REALIZACE.....</b>	<b>40</b>
10.1	PŘÍPRAVA PEDAGOGICKÉHO VÝZKUM.....	40
10.2	DOTAZNÍK V PEDAGOGICKÉM VÝZKUMU.....	40
10.2.1	Požadavky na konstrukci dotazníku.....	40
10.2.2	Dotazování.....	41
<b>11</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>43</b>
11.1	VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ K OTÁZKÁM VÝZKUMU K AUTODIAGNOSTICE VÝKONOVÉ MOTIVACE ŽÁKŮ.....	43
11.2	VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ K OTÁZKÁM VÝZKUMU K AUTODIAGNOSTICE OBAV ŽÁKŮ Z NEÚSPĚCHU.....	45
11.3	VYHODNOCENÍ OTÁZEK VÝZKUMU K OSOBNÍ AUTODIAGNOSTICE VÝKONOVÉ MOTIVACE ŽÁKA.....	48
11.3.1	Vyhodnocení dílčích podotázek k výkonové motivaci žáka.....	48
11.4	SHRUTÍ KAPITOLY: INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	56
11.5	VYHODNOCENÍ OTÁZEK VÝZKUMU K OSOBNÍ AUTODIAGNOSTICE OBAV ŽÁKA Z NEÚSPĚCHU.....	56
11.5.1	Vyhodnocení dílčích podotázek k obavám žáka z neúspěchu.....	57
11.6	SHRUTÍ KAPITOLY: INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŽÁKOVSKÉ CHARAKTERISTIKY VÝKONOVÉ MOTIVACE.....	64
11.7	VYHODNOCENÍ OTÁZEK VÝZKUMU K POROVNÁNÍ UČITELSKÝCH A ŽÁKOVSKÝCH VÝROKŮ.....	65
11.8	SHRUTÍ KAPITOLY.....	67
11.9	POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ VÝKONOVÉ MOTIVACE ŽÁKŮ S NORMOU.....	67
<b>12</b>	<b>ZÁVĚRY VÝZKUMU.....</b>	<b>72</b>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>74</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>77</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>80</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>81</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>83</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>84</b>

## ÚVOD

Práce „Výzkum autodiagnostiky pojetí žáků u učitelů odborných předmětů“ se bude věnovat tématu učitelské interpretaci žákovské školní výkonové motivace. Smyslem práce je zjistit současný stav učitelské populace v oblasti žákovské školní výkonové motivace. V návaznosti bude proveden výzkum i u žákovské populace v oblasti školní výkonové motivace. Učitelům poskytne výzkum i zpětnou vazbu pohledu jak vnímá své žáky, co od nich očekává, jestli rozlišuje rozdílné učební potřeby.

Výzkum může poskytnout i zpětnou vazbu pro žáky, jak vnímají sebe sama ve srovnání učitelem a snažit se zlepšit svůj přístup a chování ve školních výkonových situacích. Pomocí dotazníků určeným žákům si může po jeho vyplnění učitel provést vyhodnocení a srovnat své vlastní hodnocení k danému žákovi. Na základě těchto hodnocení má možnost učitel zvolit náročnost zadávaných úkolů.

V teoretické části jsou popsány pojmy související s autodiagnostikou učitelů, školní výkonovou motivací. Podrobněji budou vysvětleny pojmy, které učitel potřebuje mít a znát, aby mohl kvalitně optimalizovat svou práci se školní výkonovou motivací ve svých vyučovacích hodinách. Učitel nepředává žákům jen vědomosti, ale zároveň na ně působí a také je hodnotí. Proto musí splňovat mnoho požadavků, mít znalosti nejen v předmětech, které vyučuje, ale i být dobrým psychologem jak sobě, tak i svým žákům.

Na tomto vzorku učitelů a studentů realizují kvantitativní výzkum a reálné výsledky budou srovnány s populační normou pro žáky středních škol.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 SEBEPOJETÍ UČITELE ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ

## 1.1 Sebepojetí a autodiagnostika obecně

Obecně sdílená definice sebepojetí je v psychologii označován *souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*. „Sebepojetí (self-concept) může být definováno jako vidění nebo mentální reprezentace sebe“ (Van der Werff, 1990, s. 33).

„V nejširším smyslu je sebepojetí percepcí<sup>1</sup> sebe samého. Tyto percepce jsou formovány prostřednictvím zkušeností s prostředím a jsou ovlivněny zvláště posílením z prostředí a od významných druhých“ (Shavelson, Hubner a Stanton, 1976, s. 411; cit. dle Blatný, Plháková, 2003, s. 92).

Sebepojetí – „Představa jedince o svém já. Vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, je jím ovlivňována, je před ním bráněna. Má řadu dimenzí: např. zobrazení já (já jsem především...), hodnocení já (já mám být...), směřování (chtěl bych být...), vyjádření moci (mohu učinit...), vyjádření role (mám dělat...). Vyvíjí se ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli, spolupracovníky. Umožňuje člověku orientovat se ve světě, stabilizovat svou činnost.“ Ve škole mohou nastat situace, kdy je žákovo sebepojetí snižováno učitelem (Golem – efekt) nebo spolužáky (šikanování) (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 209).

K součástí sebepojetí se řadí **sebedůvěra**. Sebedůvěru lze charakterizovat jako kladný postoj člověka k sobě samému, který je propojen s pozitivním hodnocením svých možností a současných možností. Sebedůvěru v pedagogické činnosti lze upevňovat zadáváním přiměřeně obtížných úkolů, pochvalou, povzbuzováním. Naopak lze sebedůvěru snižovat napomínáním, zesměšňováním, trestáním, zadáváním příliš obtížných úkolů, nespravedlivým hodnocením (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 209).

## 1.2 Sebepojetí učitele

Učitelství a sebepojetí je spolu spjato v náročné učitelské profesi. Učitel se musí během své profesní kariéry rozvíjet po stránce duchovní (pravda, spravedlnost), rozvíjet své vlast-

---

<sup>1</sup> Vjem; vnímání. Zdroj: KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 5. přepracované a doplněné vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1994, 855 s. ISBN 80-04-26059-4.

ní kvality, svůj duševní vývoj a rozvoj, ale i sociální rozvoj a odolnost proti zátěžovým situacím, tzv. bio-somatický růst a zrání (Kantorková – Lukášová, 2003, s. 94-95). V této práci se budeme věnovat jedné z kvalit učitelského myšlení, učitelskému autodiagnostice pojetí výkonové motivace žáků ve výuce. Do tohoto procesu vstupuje učitelské pojetí výuky.

Autodiagnostika je zaměřena i na tuto oblast učitelova uvažování o výuce:

- jaký je jeho model výuky,
- jaké je učitelovo pojetí výuky.

Jak bylo naznačeno, učitelství a sebepojetí učitele jsou spolu svázána a má přímý vliv na výuku, bude tento pojem popsán podrobněji.

*„Sebepojetí učitele je komplexní proměnnou, která ovlivňuje každodenní vyučovací činnost učitele, ale zároveň se v ní může i proměňovat“* (Kantorková – Lukášová, 2003, s. 93). Na sebepojetí učitele je možno nahlížet z několika úhlů:

1. Jako míru ztotožnění se s expertními požadavky profese učitele,
2. Jako vnímání sama sebe v roli činnosti učitele (souvisí s autopercepcí i sociální percepcí),
3. Jako prožívání sama sebe v roli a činnosti učitele (souvisí se sebecitem, se sebeovládáním, se sebedůvěrou),
4. Jako poznání sama sebe, přemýšlení o sobě v učitelské roli a činnosti ve výuce (souvisí s pojetím žáka a pojetím výuky),
5. Jako rozhodování o sobě v učitelské roli a vyučovací činnosti,

Jaké sociální podmínky vytvářím pro učební činnosti žáků?, ptáme se spolu s Lukášovou (2003, s. 93).

### **1.3 Profesionální sebepojetí učitele**

Otázky týkající se profesionálního pojetí lze formulovat následovně:

- Jaké hodnoty profese učitelé preferují?
- Do jaké míry se identifikují s profesí učitele?

- Jak vnímám sebe a konkrétního žáka, žáky? Jaký je můj celkový obraz o mé profesi, o žácích? Jak prožívám sebe sama a konkrétního žáka? Jak na mne žáci působí a já na ně v emocionální oblasti? Jak rozvíjím svou učitelskou emoci?
- Jak o sobě a žákovi a žácích přemýšlím? Jaké má s žáky individuální záměry? Jaké je moje celkové sebepoznání?
- Jak o žácích rozhoduji, jak používám své decizní<sup>2</sup> kompetence v profesionálním seberozvoji? Jak se má rozhodnutí promítají do konkrétního konání ve výuce?
- Jaké sociální souvislosti jednání a situací preferuji, jak rozvíjím svou sociální inteligenci? (Kantorková – Lukášová, 2003, s. 94).

Potřebu utváření pozitivního profesního sebepojetí učitele podle Sidorenka (2000) z důvodu, že učitelé často nejsou schopni pozitivně přijímat sebe ani ostatní. Schází u nich empatie, prožívají nejistotu a úzkost, nereagují adekvátně na problémy v nepředvídatelných a složitých situacích (Pravdová, 2014, s. 34).

Sebepojetí učitele podle Lazarové a Jůvy (2010, s. 45) obsahuje „*minění o sobě, jako o učiteli, pocity vázané k vlastnímu výkonu, vnímanou pracovní pozici a roli, osobní zkušenost a příběh vztahený k práci apod.*“ (Pravdová, 2014, s. 34).

Hodnotící a prospektivní aspekt učitelova sebepojetí zahrnuje podle Kelchermansana (1993) pojetí profesní Já. Rozlišuje retrospektivní a prospektivní<sup>3</sup> dimenzi učitelova pojetí.

Retrospektivní dimenzi Kelchermansen dělí na čtyři části:

- deskriptivní (self-image)
- hodnotící (self-esteem)
- motivační (job motivation)

---

<sup>2</sup> Rozhodující. Zdroj: KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 5. přepracované a doplněné vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1994, 855 s. ISBN 80-04-26059-4.

<sup>3</sup> Zaměření na budoucnost, (opak retrospektivní). Zdroj: KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 5. přepracované a doplněné vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1994, 855 s. ISBN 80-04-26059-4.

- normativní (task perception).

Prospektivní dimenze má jednu formu – očekávání, které učitel vztahuje ke svému vývoji, jedná se *strukturu profesního sebepojetí*. Mareš (2013b) Kelchermansovu prospektivní dimenzi rozšířil o další formu – *učitelovo vidění perspektiv* vlastních žáků a perspektiv školy (Pravdová, 2014, s. 35).

## 1.4 Shrnutí kapitoly

Ve výzkumu použiji otázky týkající se profesionálního sebepojetí učitele. Jedná se zejména, jak vnímá učitel konkrétního žáka, jaký je celkový jeho obraz o žácích, jak o žácích přemýšlí, jak o žácích rozhoduje, ale i jaké vidí učitel perspektivy u svých žáků. Učitel může využít retrospektivní dimenzi podle Kelchermansena, a to její dvě části – hodnotící a motivační.

Profesionální sebepojetí učitele je pro mě širší rámec výzkumu, v němž se zaměřím hlouběji na učitelské myšlení, konkrétně na učitelské přisuzování příčin žakovské výkonové motivaci.

## 2 SEBEREFLEXE V OBLASTI VÝUKY

V učitelském povolání je významná reflexe<sup>4</sup> a sebereflexe<sup>5</sup>.

Pro sebereflexi učitele je nejdůležitějším tématem jeho implicitní<sup>6</sup> pojetí úspěšného žáka, tj. pojetí toho, které charakteristiky žáků bere při hodnocení jejich výkonů a při známkování nejvíce v potaz (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 20).

Potřeba sebereflexe je pro učitele významná z těchto důvodů:

- + musí řešit problémové pedagogické situace,
- + bilancování výsledků své pedagogické činnosti,
- + může aplikovat nový pedagogický postup,
- + je vybídnut k sebehodnocení,
- + podnět k vyjádření stanoviska k pedagogickému názoru,
- + srovnání a výukou kolegy (Autodiagnostika v práci učitele).

Funkce sebereflexe je zpětnovazební – uvědomění, jak mne učitele vidí žáci, poznávací (sebe sama), preventivní, rozvíjející – podnět k sebezdokonalení a relaxační (pozitivní prožitky) (Autodiagnostika v práci učitele).

Základy pedagogického myšlení slouží učiteli k tomu, že dokáže řešit složité odborné situace v praxi. Učitelské znalosti by měly obsahovat deklarativní znalosti (vědět co), procesualní znalosti (vědět jak), kontextuální znalosti (vědět proč).

Kvalitou vzdělávání a výuky z hlediska obsahově zaměřených přístupů podle Janíka a kol., (2013) je inspirována sebereflexe. Obsah výuky zvládané učitelem má dvě roviny:

---

<sup>4</sup> Přemýšlení, přemítání, uvažování, rozjímání; úvaha; *filoz.* vědění, který má rozum sám o sobě, o vlastních psychických aktech; proces tohoto sebepoznávání. Zdroj: KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov. 5.* přepracované a doplněné vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1994, 855 s. ISBN 80-04-26059-4.

<sup>5</sup> V pedagogickém kontextu nejčastěji reflexe učitelů. Zahrnuje několik fází: opětovné vybavení, popis a rozbor klíčových prvků, hodnocení či přehodnocení, způsob vysvětlení, přijetí rozhodnutí, stanovení další strategie. Profesionální sebereflexe učitelů (ať už začínajícího nebo zkušeného) je nutnou podmínkou jeho odborného růstu, jeho pedagogické kompetence a odborné i lidské odpovědnosti. Zdroj: Slavík, J., Siňor, S.: *Kompetence učitele v reflektování výuky.* Pedagogika, 43, 1993, č. 2, s. 155-164.

<sup>6</sup> Přímou nevyjádřenou, ale v něčem zahrnutou, samo sebou se rozumějící (opak explicitní). Zdroj: KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov. 5.* přepracované a doplněné vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1994, 855 s. ISBN 80-04-26059-4.



1. ontodidaktickou transformaci - výuka (její obsah) probíhá od oboru k žákovi, je založena na znalosti oborového obsahu výuky,
2. psychodidaktickou transformaci obsahu výuky - výuka (její obsah) se zakládá na didaktickém ohledu ke kognitivním procesům žáků.

Sebereflexe „*je kognitivním<sup>7</sup> procesem, který umožňuje identifikovat některé tacitní znalosti, přetvořit je v dovednosti, a to na základě vnitřního dialogu se sebou*“ (cit. dle Švec, 2011, s. 21).

Mezi významné charakteristiky v učitelových vlastních procesech je **přisuzování příčin - kauzální atribuce** (ad-tribuo = připisuji na vrub). Mezi dvě tendence jsou přisuzovány příčiny činností **spíše uvnitř** – „*je to ve mně, ještě jim stále nerozumím*“, (žákům), anebo jsou **příčiny vně** – „*jsou stále více hloupi a nepřipravují se*“, je to tedy v někom jiném nebo v něčem jiném uvádí Lukášová (2015, s. 42-47).

## 2.1 Složky profesní sebereflexe

U profesní sebereflexe u expertního sebepojetí rozlišujeme tyto složky:

1. axiologická složka profesní motivace – profesní ctnost, profesní etika, preference hodnot lidskosti a lidských ctností, charakter a otázky profesního a osobního svědomí,
2. identitně motivační složka – sebereflexe rozvoje profesní identity, seberefektivní kompetence,
3. percepčně motivační složka - „*Jak žáky vnímám?*“,
4. emociálně motivační složka – „*Jak žáky prožívám?*“,
5. kognitivně motivační složka – „*Jak o žácích přemýšlím?*“,

---

<sup>7</sup> Poznávací proces – soubor procesů, jimiž člověk poznává sebe sama a okolní svět. Poznávací procesy zkoumá *kognitivní psychologie* i obecnější, interdisciplinární kognitivní věda, řadí se k nim zejména vnímání, zapamatování, vybavování, představivost, myšlení, zpracování verbální i neverbální informace aj. Z pedagogického hlediska jsou důležité, protože tvoří podstatu učení, jsou součástí *intelektuálního vývoje* aj. (Thagard, 2001) Zdroj: PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Vydání 4, aktualizované. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

6. decizně motivační složka – „Jak rozhoduji o žácích, spolu s nimi, za ně?“,
7. sociálně motivační složka – připravenost k profesi, sebereflexe učitele jako sociálního vzoru a tvůrce klimatu výuky ve školní třídě,
8. psychosomatická složka – sebereflexe psychosomatické kondice k profesi (tělesné senzomotorické předpoklady profese), odolnost proti zátěžovým situacím (Kantorková – Lukášová, 2003, s. 95-114; Lukášová, Svatoš, Majerčíková, 2014, s. 59).

Utváření sebepojetí souvisí s procesy **autopercepcce (sebevnímání) a sociální percepcce (vnímání druhého člověka)**.

Žáky vnímá učitel v průběhu výuky v sociálního styku, prostřednictvím komunikace, vzájemnými vztahy, procesy interakce. O žácích si na základě těchto procesů vytváří svůj „učitelův obraz žáka“. Podle V. Hrabala existují tři fáze vzniku obrazu o žákovi:

1. **první fáze – sběr poznatků**; učitel si na základě osobních dlouholetých zkušeností s jinými žáky tvoří obrázek o svých nových žácích.
2. **druhá fáze – obraz o žákovi je vytvořen**; záleží na učiteli, zda pružně dokáže přijímat ne úplně jednoznačné nebo odporující si informace.
3. **třetí fáze – fáze změny obrazu žáka**; působí zde vliv silných, avšak původnímu obrazu odporujících informací.

V rámci reálného obrazu o žákovi by učitel měl v sobě zahrnout bytost každého žáka velkou úctou. Vztah k talentovanému a úspěšnému žákovi je daleko snazší, nežli k žákovi různě postiženému, ve vývoji anebo rozvoji poškozenému (Kantorková – Lukášová, 2003, s. 100 - 101).

## 2.2 Kvality profesní sebereflexe

K rozměrům individuálního seberozvoje v profesi učitele patří:

- duchovní rozvoj – radost z objevování a tvorby života, pravdy, krásy a dobra,
- rozvoj osobnostních kvalit a seberozvoj – sebepoznání, sebeuskutečňování, sebeúcta, sebehodnocení, sebekontrola, sebedůvěra,
- duševní vývoj a rozvoj – myšlenkový, citový, konativní, motivační, decizní,
- sociální rozvoj – vnímání vztahů, úcta, sociální spolupráce, porozumění, spokojenost v klimatu školní třídy a školy,

- biosomatický růst a zrání – tělesné a duševní zdraví, hygiena sebe, zdravý životní styl (Lukášová, Svatoš, Majerčíková, 2014, s. 59).

Sebereflexe učitele je základem autodiagnostiky učitelovy pedagogické činnosti. Jedná se neustálou přestavbu **vlastní pedagogické kompetence učitele**, poskytuje mu **zpětnou vazbu**, co dělal a prožíval se žáky a studenty, co se při ní dělo a jak komunikace probíhala. Prostřednictvím sebereflexe učitel hledá a odkrývá své zdroje učitelské pedagogické činnosti a osobnosti. Lze ji nazvat i jako vlastní vnitřní dialog, který vede učitel sám se sebou, ale i uvědomování si obsahů svého vědomí a charakteristik osobnosti a výsledků jednání – konfrontace s morálními normami (Autodiagnostika v práci učitele).

### 2.3 Shrnutí kapitoly

Ve výzkumu budou využity charakteristiky, které učitel nejvíce zohledňuje při hodnocení žákovských výkonů. Dále je využita charakteristika v učitelových vlastních procesech – přisuzování příčin. Učitel může posoudit, jestli žákům rozumí (příčina uvnitř – ve mně) anebo se žáci nepřipravují a jsou stále hloupější (vnější příčina). Z uvedených pojmů jsou důležité pro řešení vlastního výzkumu složky profesní sebereflexe – percepčně motivační složka, emociálně motivační složka a kognitivně motivační složka. Sebereflexe poskytne učiteli zpětnou vazbu k jeho pedagogické činnosti.

V mém výzkumu mi pomůže porozumění sebereflexi, jako nástroji, který může učitel používat ve svých procesech autodiagnostiky výkonové motivace. Projeví se zejména sebereflexe kognitivně motivační složky sebepojetí.

### 3 AUTODIAGNOSTIKA UČITELOVY VÝUKY

„*Jaký jsem vlastně učitel*“ lze konkretizovat v diagnostickém postupu, jež si pedagog osvojí, ujasnění své pozice učitele, ale i jeho žáků, třídy nalezne v údajích/normách. Z uvedených konkretizací a porovnání může vytěžit podněty pro výukové inovace, součinnost se žáky, optimalizaci postupů a předcházení těžkostí a postupů (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 10).

#### 3.1 Jak vnímají žáci můj předmět

Aby naplňoval vyučovací předmět svou funkci, musí zprostředkovat žákům odpovídající informace. Tyto informace umožní plnohodnotný a spokojený osobní život, úspěšnost v profesionálním životě. Předmět by měli žáci prožívat jako přitažlivý, ne příliš obtížný, a ani jednoduchý. Význam předmětu si musí žák uvědomit z aspektu budoucího uplatnění (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 25).

#### 3.2 Jaká je má představa úspěšného žáka

Každý vyučující má svou představu úspěšného žáka. Kritériem hodnocení úspěšnosti žáků je školní klasifikační řád, kde jsou kritéria hodnocení jejich úspěšnosti. Pedagog při klasifikaci posuzuje:

- a) stupeň a uvědomělost osvojení předepsaného učiva,
- b) úroveň myšlení, přesnost, výstižnost vyjadřování,
- c) schopnost uplatňovat příslušné vědomosti, dovednosti a návyky při řešení různých úkolů,
- d) samostatnost, aktivitu, tvořivost, zájem o učení.

Další kritéria ze strany učitele při jeho hodnocení je snaživost, pečlivost, vytrvalost žáka, zájmu o práci celkově, jeho další vzdělávání i mimoškolní, správnost jazykového projevu.

Učitel v autodiagnostickém významu se musí zaměřit nakolik je si vědom pojetí úspěšného žáka a jak naplňuje tuto představu svým výchovně vzdělávacím působením (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 71-72).

##### 3.2.1 Struktura motivačních dispozic v učitelské činnosti

Při výchovném působení ve výuce učitel motivuje žáky:

- a) využitím existujících motivačních dispozic, čímž navodí určitý typ motivace učební činnosti,
- b) působením na žáky, interakcí se žáky, organizací vyučování, důrazem při výběru učiva → utváří se nebo se rozvíjí motivační sféra žáka.

Struktura motivačních dispozic má dvě úrovně:

- ✓ motivační úroveň – zaměření osobnosti, zájmy, psychické potřeby, fyziologické potřeby
- ✓ dispoziční úroveň – sociopsychické dispozice, psychické dispozice, biopsychické dispozice.

Nejkomplexnější motivační charakteristikou osobnosti je motivační zaměření a sféra zájmů (Hrabal ml., Hrabal st., 2004, s. 94-95).

### **3.3 Shrnutí kapitoly**

Ve výzkumu bude použito, jak učitel hodnotí a posuzuje žáka. Patří zde i pečlivost, snažení, vytrvalost a zájem o práci. Výsledky výzkumu autodiagnostiky žáků učitel může porovnat s údaji v referenčních normách.

Učitel může provádět autodiagnostiku své výuky z různých hledisek. V našem výzkumu budeme sledovat užší hledisko autodiagnostiky motivační úrovně žáků ve výuce a to ještě konkrétněji z hlediska přisuzování příčin výkonové motivaci učební činnosti žáků na střední škole.

## 4 VYMEZENÍ POJMŮ AUTODIAGNOSTIKY U UČITELŮ

Pro uskutečnění autodiagnostiky jsou uvedeny nejvýznamnější argumenty:

1. učitelovu pedagogickému působení poskytuje zpětnou vazbu – předpoklad odborného růstu,
2. metodické řízení učitelů v oblasti diagnostické a autodiagnostické,
3. poznání své učitelské osobitosti a specifiky učitelova pedagogického působení,
4. ochrana proti ohrožení a nejistotám – učitel expert může zjistit svá slabá místa a své možnosti a rozvoj svých nejsilnějších stránek,
5. prověření učitelových vlastních diagnostických možností – nezkreslená interpretace diagnostických údajů o žácích a jejich kontrola,
6. zkušenost se sebepoznáváním napomáhá rozvíjení těchto procesů u žáků,
7. obrana před profesionální slepotou,
8. využití při interní evaluaci školy (Cesta ke kvalitě, Dotazník pro žáky).

### 4.1 Autodiagnostika učitelova pojetí výuky

V učitelově jednání se podle J. Mareše objevuje nová komplexní proměnná označená „učitelovo pojetí výuky“. Obsahuje soubor dílčích pojetí (Mareš 1996):

- pojetí výukových cílů učiva,
- pojetí metod, forem a materiálních prostředků výuky,
- podmínek učení a vyučování,
- pojetí žáka, jeho učení a rozvoje,
- pojetí skupiny žáků a školní třídy,
- pojetí úlohy učitele a sebe sama jako učitele
- Pojetí účastníků života ve škole kolegů, ředitele, rodičů).

Možnosti (auto)diagnostiky učitelova pojetí výuky si pomocí zvolených diagnostických technik může zjistit, jak je na tom se svým pojetím. Dokáže si své pojetí výuky hodnotit a identifikovat.

Přehled některých technik a metod týkajících se diagnostiky i autodiagnostiky učitelova (studentova) pojetí výuky (Mareš, 1996, Marland, 1995):

1. Doplnění neúplných vět – např. „*V mém předmětu je nejdůležitější, aby žák...*“,

2. Analýza videozáznamu pedagogické činnosti učitele (studenta) – pozoruje své činnosti a komentuje je, zdůvodňuje je, zdůvodňuje nejlépe v přítomnosti zkušenějšího kolegy,
3. (Sebe)posouzení pomocí škály – zahrne si na stupnici bod odpovídající jeho názoru, příklad – *výuka směřuje k tomu, aby žák učivu porozuměl versus výuka má být založena na zvládnutí základních znalostí předmětu,*
4. Sebereflektivní výpovědi učitele (studenta) – týká se jeho výuky, čemu nerozumí, jak si to vysvětluje, apod.
5. Analýza problémových pedagogických situací – v nichž se ocitnul a je spojena se sebereflexí,
6. Metaforické výpovědi učitele (studenta) o výuce (situacích), jeho roli, interakci se žáky apod. (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 86-89).

## 4.2 Autodiagnostika motivace učitelů

Prostřednictvím autodiagnostiky se učitel zdokonaluje ve své učitelské profesi. K autodiagnostice v pedagogické činnosti učitele patří cílené a soustavné získávání a zpracovávání zpětnovazebních informací (analýza, zobecnění, hodnocení). Ke zkvalitnění své pedagogické činnosti by měl učitel na základě výše uvedených získaných informací vytvořit (projektovat) plán zkvalitnění pedagogického působení (Autodiagnostika v práci učitele).

## 4.3 Autodiagnostika v oblasti výkonové motivace žáků

Výkonová motivace (její teorie) se zakládá na představě, že potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu jsou navzájem nezávislé. Při rozvoji potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu mají důležitou úlohu již mateřské nároky a jejich přesnost. Klademe-li na dítě přiměřené požadavky, povzbuzujeme je k samostatnosti a přesnosti výkonu a oceňujeme-li jeho výkony, bude se s největší pravděpodobností u něj rozvíjet potřeba úspěšného výkonu.

Naopak bude-li dítě neustále přetěžováno, okolí si všimá nejvíce jeho neúspěchů a kritizuje jej, začne se u něj s největší pravděpodobností potřeba vyhnout se neúspěchu. Jedná se o obranný mechanismus, který chrání jedincovo JÁ před prožitkem selhání a neúspěchu.

Autodiagnostická otázka, kterou si učitel pokládá je následující:

**Žák s převažující potřebou úspěšného výkonu** vykazuje tyto tendence (Hrabal, Man, Pavelková, 1989; Pavelková, 2002):

- je cílově orientován, pracovitý, vykonává práci dobře,
- pracuje plánovitě bez úzkosti,
- nevzdává se, má-li možnost, vybírá si úkoly střední obtížnosti,
- nejsou pro něj „zajímavé“ příliš snadné úkoly,
- rád soutěží s rovnocennými partnery,
- usiluje o úspěch a uznání - neúspěch i úspěch hodnotí z hlediska informace a zkušenost do budoucnosti,
- je orientován na budoucnost, má sklon k dynamickému vnímání času,
- úspěch připisuje ke svým schopnostem a úsilí, neúspěch k nedostatku úsilí.

**U žáka s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu** je možno sledovat tyto tendence:

- pracuje s úzkostí z možného neúspěchu,
- výkonovým situacím se vyhýbá (situace, která by odhalila jeho skutečnou úroveň schopností, vyvolává strach ze selhání),
- nemá rád soutěžení,
- úkoly volí buď příliš lehké anebo příliš lehké (neadekvátní aspirační úroveň),
- pro jeho činnost je hlavní motivem strach,
- tendence uniknout z výkonové motivace, hrozí-li neúspěch (absence při písemných pracích, sklon podvádět, opisovat),
- úspěch připisují například náhodě – vnější příčina, neúspěch – například schopnostem.

V oblasti výkonové motivace prostřednictvím autodiagnostické metody učitel získá nástroj, který mu umožní změřit vlastní schopnost vnímat a rozlišovat výkonové potřeby u svých žáků, zjemňovat percepci v této oblasti, a optimalizovat svou práci ve výuce.

Základní autodiagnostická otázka položená učitelem:

*„Jsem schopen u jednotlivých žáků rozlišit jejich výkonovou orientaci?“* (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 138-142).

Výše uvedená potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu tvoří základ výkonové motivace, jsou na sobě nezávislé a lze je aktualizovat v situaci, kde je vyžadující



výkonové chování. Převaha potřeby úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu je pro učitele základní otázkou (Lukášová, 2010, s. 63).

Učitel má možnost cíleně ovlivňovat žákovskou motivaci, ať již krátkodobě nebo dlouhodobě. Preferováno je dlouhodobé motivování žáků, neboť mění jejich motivační rysy osobnosti. Perspektivním směr se jeví motivování žáků v rozvíjení jejich žákovských zájmů, výcvik vůle a navozování zážitku hlubokého zaujetí prací (flow) (Rheinberg, Man, Mareš, 2001).

#### 4.4 Autodiagnostika učitelova pojetí úspěšného žáka

Pojetí úspěšného žáka z hlediska autodiagnostiky učitele prochází ve dvou oblastech:

- oblast kognitivní – cíl je ovlivňovat kognitivní rozvoj žáků, kdy učitel umí vědomě zvolit **kognitivní náročnost učebních úloh** a současně i vědomě pracovat s taxonomií učebních úloh<sup>8</sup> podle Tollingerové,
- oblast motivační – učitel by měl vzít v úvahu **svůj obraz o žákovi** a procesy jeho vnímání.

K další oblasti, kterou může učitel diagnostikovat a ovlivňovat je **oblast potřeby žáků** (poznávací, výkonové, sociální). Mezi nejdůležitější se jeví *koncentrace na perspektivní orientaci žáků v oblasti jejich učení a rozvoje*. Motivační kvalita výuky na volbě procesů vnitřních a vnějších motivačních podmětů ze strany učitele – například vědomá volba hodnotících výroků o žácích a jejich učebních výkonech.

K dalšímu znaku žákova pojetí u učitele je **myšlenkové zvládnutí hodnotících soudů o žákovi**.

V **hodnocení žáků** je významná autodiagnóza vlastních preferencí učitele. Učitelovo hodnocení ve výuce je spojeno s vytvářejícími se kvalitami žákova **vznikajícího sebehodnocení** – učitel zasahuje do sebezpoznávání žáka ve výuce, sebezpožívání v roli žáka a formo-

---

<sup>8</sup> Strukturovaný seznam učebních úloh rozdělený podle kritéria kognitivní náročnosti, tj. složitosti operací nutných k jejich řešení. Tuto taxonomii vypracovala D. Tollingerová v analogii k *Bloomově taxonomii cílů*. Tato taxonomie je vhodná zejména k exaktnímu hodnocení požadavků, které klade školní edukace na žáky aj. → učení, učební činnost. Zdroj: PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Vydání 4, aktualizované. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

vání procesu jeho sebevědomí. Jsou tím ovlivňovány kvality rozvoje žákovského Já, které jsou podstatné pro zdravý seberozvoj.

Vyjme-li učitel ve svých myšlenkách žáka ze škatulky, kde byl zařazen na základě učitelova úsudku, může jít o proměnu hodnotícího soudu, zvláště ve vztahu k problémovým a méně úspěšným žákům.

Učitelovo očekávání od žáka je popsáno podle Mareše následovně: „*Učitelovo očekávání vychází z toho, co je o žákovi známo z dřívějšíka, i z toho, jak se žák aktuálně učí a chová. Na základě pozorování, úsudku a rozumové úvahy si učitel o žákovi vytváří svůj odhad, pravděpodobnou výpověď toho, jak se asi žák bude učit a chovat v budoucnu*“ (Mareš, 2013, s. 491; Lukášová, 2015, s. 44-45).

K pochopení učitelova očekávání se využívají tři metafory:

1. **Pygmalion efekt – případ učitelovi sebesplňující předpovědi;** nepřiměřené očekávání učitele vůči žákovi nebo několika zájmům, přisuzuje jim vyšší předpoklady, než mají; pozitivní očekávání učitel systematicky a dlouhodobě prosazuje a daný žák nebo skupina zaujímá příznivější postoje k učení a jeho nebo jejich výkon se zlepšuje.
2. **Galatea efekt – případ pozitivní změny;** na základě učitelovy sebesplňující předpovědi žák postupně mění očekávání, které měl vůči sobě a začne si více věřit, dojde většinou ke zlepšení jeho výsledků.
3. **Golem efekt – příklad negativní sebesplňující předpovědi;** od žáka nebo skupiny učitel očekává nepřiměřeně nízké předpoklady, špatné výsledky, zhoršení výsledků. Negativní očekávání jsou systematicky a dlouhodobě prosazována. Vše vede k tomu, že žák snižuje svá očekávání, zhoršuje se jeho výkon a zaujímá negativní postoj k učení (Lukášová, 2015, s. 45).

Do učitelova pojetí úspěšného žáka jsou zahrnuty preference určitého typu žáků, jednak cílová představa o tom, jaký by měl být výsledek pedagogického působení a jak by mělo vypadat samotné pedagogické působení (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 71).

## 4.5 Shrnutí kapitoly

Pro výzkum bude nejdůležitější autodiagnostika učitele v oblasti výkonové motivace. Učitel by měl správně vyhodnotit u každého žáka jeho sklon k potřebě úspěšného výkonu a potřebě vyhnout se neúspěchu. K vysvětlení pochopení učitelova očekávání lze využít tři

typy metafor, a to Pygmalion efektu, Galatea efektu a Golem efektu. Učitel by neměl žáka škatulkovat při hodnocení, jelikož to snižuje jeho motivaci a sebehodnocení.

Autodiagnostika výkonové motivace žáků souvisí do hloubky s učitelským pojetím výuky. Porozumění učitelskému pojetí výuky je významným rámcem pro interpretaci našich výzkumných výsledků. Budeme si ve vlastním výzkumu všimnout podoby autoreflexe přisuzování příčin žakovským potřebám pozitivního výkonu ve výuce a na druhé straně procesům, v nichž učitel přisuzuje příčiny žakovské potřebě vyhnout se neúspěchu ve výuce a ve škole.

## 5 AUTODIAGNOSTIKA VÝKONOVÝCH POTŘEB ŽÁKŮ

K úspěšné pedagogické diagnostice potřeb prováděných učitelem by byly žádoucí psychologické metody, které jemu však nejsou k dispozici. K vlastnímu pozorování však může využít dotazníky. Na základě jejich vyhodnocení může učitel určit převažující potřebu žáka a dále využít k optimálnímu motivování – řízení učební činnosti žáka (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 25).

Základy utvoření *potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu* začínají v rodinné výchově. První potřeba se řadí do skupiny potvrzení vlastního Já a druhá potřeba do skupiny potřeb obrany Já.

Základy vzniku potřeby úspěšného výkonu vzniká v uměřených a brzkých požadavcích na dítě a povzbuzováním k správnosti a samostatnosti výkonu. Pokud u dítěte (žáka) převládá potřeba úspěšného výkonu, připisuje svůj úspěch kladným vlastnostem. Neúspěch připisuje nedostatečnému vynaložení sil.

Začátky potřeby vyhnutí se neúspěchu spatřuje Heckhausen a řada dalších autorů v přetěžování dítěte (žáka) v předškolním věku jeho života. Dítě si nevytváří realistickou nárokovou úroveň na sebe, ale přebírá zvýšenou úroveň nároků, kterou může sotva dosáhnout. Začne chránit své Já před neúspěchem kladením malých cílů a výběrem lehkých úkolů. Úspěch si vysvětluje jako štěstí a menší náročností úkolu. Tímto svůj úspěch znehodnocuje.

Rozvoj výkonových potřeb se brzdí při podceňování samostatnosti a přesnosti jeho výkonu. Výkonové potřeby jsou závislé i na výkonové orientaci rodičů a osobní zkušenosti dítěte (žáka) s úspěchem (Argyle, Robinson, 1962; cit. dle Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 62-70).

### 5.1 Výkonové potřeby ve škole a jejich utváření

Příchodem žáka do školního prostředí se stává objektem množství hodnocení. Tímto je mu přisuzována jistá úroveň jeho výkonům a srovnávání s ostatními žáky. Žák se řadí do role úspěšného, průměrného nebo neúspěšného žáka, což má obrácený vliv na jeho motivační sféru. Opakovaná zkušenost žáka se školním úspěchem a neúspěchem se podle Hrabala ml. (1978) a Kozékiho (1982) začne u něj vytvářet „specifické školní výkonové potřeby“, které však nemusí být v souladu s obecným výkonovým zaměřením daného žáka. Dochází k diferenciaci potřeb v různých oblastech činnosti. Podle výzkumů se například žák zamě-

řený na úspěšný výkon v tělesné výchově vykazuje v jiných učebních předmětech převažující orientaci vyhnout se neúspěchu. Lze to vysvětlit tím, že škola pro výkonově slabší žáky neposkytuje adekvátní úkolové situace. Z Atkinsonova modelu výkonové motivace plyne, že jedinec – žák s převažující potřebou úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu si klade přiměřené nároky charakterizované tím, že subjektivní pravděpodobnost pro jejich dosažení u daného žáka je kolem 50 %. U slabšího žáka ve škole představuje souhrn úkolů obtížnost přesahující 50 % jeho pravděpodobnosti úspěšného zvládnutí. Lze proto konstatovat, že *výkonově orientovaný žák v případě možnosti volby by si školu o takové obtížnosti nevybral, ale zvolil by si školu odpovídající obtížnosti 50 % jeho subjektivní pravděpodobnosti úspěšného zvládnutí*. U takto trvale málo úspěšného žáka škola snižuje motivaci a jeho potřeba úspěšného výkonu se časem ve škole přestane projevovat. Jedná-li se o slabšího žáka s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu, nepředstavuje pro něj škola střední úroveň obtížnosti a netýká se jeho Já, proto snížení motivace se nebude projevovat tak významně. Jedná-li se o schopnějšího žáka s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu, škola pro něho představuje obrovskou hrozbu selhání, protože mu jeví úkol o obtížnosti kolem 50 % s nejméně snesitelným rizikem (cit. dle Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 72-73).

## 5.2 Shrnutí kapitoly

Výzkum začíná hlavní otázkou, která je směřována k provedení učitelovi autodiagnostiky výkonové motivace a obav žáků z neúspěchu, v čemž nám pomůže tato kapitola.

Bude zjištěn podíl žáků na základě osobní autodiagnostiky výkonové motivace z pohledu žáka a osobní autodiagnostiky obav z neúspěchu. Obě oblasti zahrnují dílčí podotázky mého vlastního výzkumu.

Na základě zjištěných reálných výsledků budou porovnány autodiagnostické výroky učitelů a žáků v oblasti pozitivní výkonové motivace a v oblasti potřeby vyhnout se neúspěchu.

## 6 DOSAVADNÍ VÝZKUMY UČITELSKÉ AUTODIAGNOSTIKY Z HLEDISKA VÝKONOVÉ MOTIVACE ŽÁKŮ

Studie I. Pavelkové a I. Dvořákové mapuje motivační faktory ve školní úkolové situaci. U vzorku 202 studentů se zaměřily na motivační faktory situační, dlouhodobé motivační charakteristiky studentů. Výsledky výzkumu ukázaly na důležitost rozlišování krátkodobého (situačního) zaujetí a dlouhodobého zaujetí danou oblastí.

V prezentovaném výzkumu se orientovaly na motivační proměnné – strukturu motivace studentů, výkonovou motivaci a postoje k vyučovacím předmětům.

Zvolená studie poukazuje na provázanost motivačních a kognitivních charakteristik žáka, podmíněnosti úspěšnosti v úkolech těmito dvěma složkami. Tato studie může sloužit jako podklad k formulování hypotéz<sup>9</sup> budoucích výzkumů (Pavelková, Dvořáková, 2015).

Autodiagnostika učitele a její oprávněnost v oblasti školní výkonové motivace popisuje ve výzkumu (Pavelková, 2009), kde byl srovnáván dotazníkový skór potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu, jak jsou v této oblasti hodnoceni žáci učitelů. Podle výsledků je žákovské sebezpouzení v intenzitě obou potřeb na sobě nezávislé. V řadě případů však učitelé tyto dvě tendence směšují. Žákům pak připisují zvýšenou intenzitu u obou potřeb anebo žádnou (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 141).

Další výzkumem k uvedenému tématu se zabýval Dewey, Dykstra - teorií kognitivní rovnováhy a Glasersfeldovým radikálním konstruktivismem. Na základě provedeného výzkumu zjistil, že studenti nemají vyvinuté formálně operační myšlení, což je nedostatek zejména u budoucích učitelů, jelikož ti svým žákům nezdůvodňují, proč se probírané pojmy vlastně učí, chybí tam zdůvodňování a pojmy nejsou dávány do kontextu (Dykstra, 2011).

Výsledkem dlouholetých výzkumů bylo i stanovení normy pro žáky středních škol (Tabulka 1 a 2), s níž je možné porovnávat vlastní empirické výsledky.

---

<sup>9</sup> Domněnka, předpoklad. Zdroj: KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 5. přepracované a doplněné vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1994, 855 s. ISBN 80-04-26059-4.

**Tabulka 1 - Potřeba úspěšného výkonu – norma pro žáky SŠ**

(zdroj: Hrabal, Pavelková, Školní výkonová motivace, 2012)

Hrubé skóre	Standardní skóre
25 až 30	5 Velmi vysoká potřeba (10 % žáků)
23 až 24	4 Vysoká potřeba (18,8 % žáků)
20 až 22	3 Průměrná potřeba (35,2 % žáků)
17 až 19	2 Nízká potřeba výkonu (24,3 % žáků)
do 16	1 Velmi nízká potřeba výkonu (11,7 % žáků)

**Tabulka 2 - Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (obava z neúspěchu) – norma pro žáky SŠ**

(zdroj: Hrabal, Pavelková, Školní výkonová motivace, 2012)

Hrubé skóre	Standardní skóre
24 až 30	5 Velmi vysoká obava (9,2 % žáků)
21 až 23	4 Vysoká obava (21,0 % žáků)
17 až 20	3 Průměrná obava (39,8 % žáků)
14 až 16	2 Nízká obava (19,8 % žáků)
do 13	1 Velmi nízká obava (10,2 % žáků)

**6.1 Shrnutí kapitoly**

Můj přístup v empirickém výzkumu se bude zaměřovat na zjišťování školní výkonové motivace žáků a na intenzitu těchto potřeb. Na základě osobní autodiagnostiky žáka lze pozorovat, jaký je postoj žáků k intenzitě obou potřeb.

Znalost dřívějších výzkumů nám umožní porovnání s normou uvedenou v odborné literatuře. Zajímavé bude porovnání učitelských odhadů charakteristiky výkonové motivace se skutečným stavem, který bude identifikován u žáků.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 7 CÍLE VLASTNÍHO VÝZKUMU

Záměrem výzkumu je zjistit a popsat procesy autodiagnostiky učitelů při posuzování výkonové motivace na středních školách. Učitel si může zvolit základní otázku podle toho, z které oblasti chce žáky posuzovat. Pro naši práci je hlavní otázka výzkumu směřována z hlediska provedení učitelovi autodiagnostiky výkonové motivace a obav žáků z neúspěchu.

### 7.1 Záměry výzkumu

- a) Popsat a rozebrat učitelskou autodiagnostiku výkonové motivace žáků na střední škole.
- b) Popsat a rozebrat učitelskou autodiagnostiku z hlediska předpokladu obav žáků z neúspěchu.

Dílními cíli je zjistit:

- stav výkonové motivace u žáků,
- stav obav z neúspěchu u žáků.

## 8 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavní otázka výzkumu:

1. Jak učitel provádí autodiagnostiku výkonové motivace u studentů středních škol?

### 8.1 Otázky výzkumu – k autodiagnostice výkonové motivace žáků

- I. Jaký je podíl vysoce výkonově motivovaných žáků z hlediska zkoumaných učitelů střední školy?
- II. Jaký je podíl průměrně výkonově motivovaných žáků z hlediska zkoumaných učitelů střední školy?
- III. Jaký je podíl málo výkonově motivovaných žáků z hlediska zkoumaných učitelů střední školy?

### 8.2 Otázky výzkumu – k autodiagnostice obav žáků z neúspěchu

- I. Jaký podle učitelů podíl žáků, kteří projevují velkou obavu z neúspěchu?
- II. Jaký podle učitelů podíl žáků, kteří projevují průměrnou obavu z neúspěchu?
- III. Jaký podle učitelů podíl žáků, kteří projevují malou nebo žádnou obavu z neúspěchu?

### 8.3 Otázky výzkumu – k osobní autodiagnostice výkonové motivace žáka

- I. Jaký je podíl vysoce výkonově motivovaných žáků z hlediska zkoumaných žáků střední školy?
- II. Jaký je podíl průměrně výkonově motivovaných z hlediska zkoumaných žáků střední školy?
- III. Jaký je podíl málo výkonově motivovaných z hlediska zkoumaných žáků střední školy?

#### 8.3.1 Dílčí podotázky k problematice výkonové motivace

1. Je žák motivován být vynikajícím žákem?
2. Je žák motivován dostávat dobré známky?
3. Snaží se žák při učení soustředit?

4. Je žák motivován při učení být pečlivý?
5. Je žák motivován se ve škole hlásit?
6. Je žák motivován vybrat si předmět, kde by chtěl být známkováný?
7. Je žák motivován nechat se vyzkoušet před vysvědčením a zlepšit si nerozhodnou známku?

#### **8.4 Otázky výzkumu - k osobní autodiagnostice obav z neúspěchu žáků**

- I. Jaký je podle žáků jejich podíl, kteří projevují velkou obavu z neúspěchu?
- II. Jaký je podle žáků jejich podíl, kteří projevují průměrnou obavu z neúspěchu?
- III. Jaký je podle žáků jejich podíl, kteří projevují malou nebo žádnou obavu z neúspěchu?

##### **8.4.1 Dílčí podotázky k problematice obav z neúspěchu**

8. Jakou projevuje žák obavu z neúspěchu při zkoušení?
9. Projevuje žák obavu ze školy?
10. Jakou projevuje žák obavu z písemné práce?
11. Jakou projevuje žák obavu při zkoušení?
12. Jakou projevuje žák obavu před příchodem do školy?
13. Jakou projevuje žák obavu ze špatných známek?
14. Jakou projevuje žák obavu z horší známky při písemné práci?

#### **8.5 Otázky výzkumu - k porovnání učitelských a žakovských výroků v autodiagnostice pozitivní výkonové motivace**

1. Jaké rozdíly autodiagnostických výroků učitelů a žáků byly identifikovány v oblasti pozitivní výkonové motivace?

Jaký je rozdíl mezi podílem vysoce výkonově motivovaných žáků z hlediska učitelů a žáků?

Jaký je rozdíl mezi podílem průměrně výkonově motivovaných žáků z hlediska učitelů a žáků?

Jaký je rozdíl mezi podílem málo výkonově motivovaných žáků z hlediska učitelů a žáků?

2. Jaké rozdíly autodiagnostických výroků učitelů a žáků byly identifikovány v oblasti obav z neúspěchu?

Jaký je rozdíl mezi podílem žáků projevujících velkou obavu z neúspěchu pohledem učitelů a žáků?

Jaký je rozdíl mezi podílem žáků projevujících průměrnou obavu z neúspěchu pohledem učitelů a žáků?

Jaký je rozdíl mezi podílem žáků projevujících malou obavu z neúspěchu pohledem učitelů a žáků?

## 8.6 Strategie vyhodnocování výsledků dotazníku

Získaná data ze standardizovaných dotazníků (Hrabal, Pavelková, 2010) byla následně vyhodnocena pomocí programu Microsoft Excel ve spolupráci s Ing. Markem Urbanem. Elektronické dotazování proběhlo u prvních celkem 82 žáků a 6 učitelů Střední průmyslové školy v Otrokovicích, kde byl s učitelem panem Ing. Janem Řezníkem vytvořen pro žáky elektronický dotazník dle standardizovaného dotazníku Hrabal, Pavelková, 2010 - Dotazník výkonové motivace MV (pro žáky) a Dotazník výkonové motivace MV (pro učitele), zkrácený postup.

Další sběr dat byl proveden formou písemného standardizovaného dotazníku (Hrabal, Pavelková, 2010), který byl rozdán osobně na středních školách učitelům. Touto formou – písemným kladením otázek a získáváním odpovědí bylo vyhodnoceno 19 tříd středních škol o různém počtu žáků. Písemnou formou zodpovědělo celkem 196 žáků a 19 učitelů.

Celkem bylo osloveno 400 žáků středních škol. Vyhodnoceno bylo 278 dotazníků vyplněných žáky.

K otázkám výzkumu k autodiagnostice výkonové motivace (obrázek 1,2,3) byla společně hodnocena míra souhlasu u podílu „Žák je“ **vysoce výkonově motivován a výkonově motivován**, samostatně byla hodnocena míra souhlasu „Žák je“ **průměrně výkonově motivován** a společně byla hodnocena míra souhlasu u podílu „Žák je“ **nízce výkonově motivován a výkonově nemotivován**.

K otázkám výzkumu k autodiagnostice obav z neúspěchu (obrázek 4,5,6) byla společně hodnocena míra souhlasu u podílu „Žák má“ **velikou obavu z neúspěchu a obavu z neúspěchu**, samostatně byla hodnocena míra souhlasu „Žák má“ **průměrnou obavu z neú-**

**spěchu** a opět společně byla hodnocena míra souhlasu „Žák má“ **malou obavu z neúspěchu** a **žádnou obavu z neúspěchu**.

K vyhodnocení standardizovaných dotazníků je použita pětistupňová numerická škála.

## 9 POPIS VZORKU VÝZKUMU

Vzorek výzkumu byl vybrán na středních školách, kde byli osloveni učitelé odborných předmětů a žáci prvních až čtvrtých ročníků.

Výzkum je realizován na středních školách Zlínského a Jihomoravského kraje:

- Střední průmyslová škola Otrokovice – měsíc březen 2016, 82 žáků, 6 učitelů
- Střední škola filmová, multimediální a počítačových technologií, s. r. o. Zlín – měsíc březen až duben 2016, 36 žáků, 2 učitelé,
- Střední průmyslová škola, hotelová a zdravotnická Uherské Hradiště – měsíc březen 2016, 97 žáků, 8 učitelů,
- Obchodní akademie a Vyšší odborná škola Valašské Meziříčí – měsíc březen 2016, 36 žáků, 3 učitelé,
- Střední škola gastronomie, hotelnictví a lesnictví Bzenec – měsíc březen 2016, 60 žáků, 5 učitelů.
- Obchodní akademie Tomáše Bati a Vyšší odborná škola ekonomická Zlín – měsíc březen až duben 2016, 12 žáků, 1 učitel.

**Tabulka 3 - přehled počtu učitelů středních škol zahrnutých do výzkumu –**  
(zdroj: vlastní zpracování)

	<b>učitel</b>
<b>celkem osloveno učitelů</b>	35
<b>celkem vyplněno a vráceno dotazníků</b>	27
<b>celkem vyhodnoceno dotazníků</b>	25

**Tabulka 4 - přehled počtu dotazníků zadaných žákům středních škol zahrnutých do výzkumu – (zdroj: vlastní zpracování)**

<b>Žák:</b>	
celkem osloveno žáků	400
celkem vráceno vyplněných dotazníků	333
<b>celkem vyhodnoceno vyplněných dotazníků</b>	<b>278</b>
dotazník bez podpisu: (učitel nemohl posoudit žáka)	33
průměrné vyjádření na otázky	254
průměrně bez vyjádření	24

## 10 POPIS DESIGNU VÝZKUMU A STRATEGIÍ REALIZACE

### 10.1 Příprava pedagogického výzkum

Realizace výzkumu bude provedena prostřednictvím standardizovaného dotazníku, který používali autoři v předchozích výzkumech této problematiky.

Před stanovením problému se provede „*předběžná teoretická analýza*“. Jedná se o získání co největšího množství informací z dané oblasti, kterou budeme zkoumat. Jde o seznámení se současným stavem poznání v této oblasti.

K základním zdrojům informací patří studium příslušné odborné literatury. Jsou to v tištěné podobě knižní publikace, časopisy, odborné slovníky apod. V dnešní době obrovský potenciál nabízí internet. Mohou to být i konzultace s odborníky, pozorování přímé pedagogické reality (rozhovory s učiteli, žáky apod.) popisuje Chráska (2007, s. 12-13).

### 10.2 Dotazník v pedagogickém výzkumu

Mezi nejčastější metodu získávání dat v pedagogickém výzkumu je dotazník. P. Gavora (2000) vymezuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. Kladené otázky se vztahují k vnějším jevům (např. názory učitelů na nově zavedená organizační opatření) anebo na vnitřní jevy (např. motivace, postoje, citové stavy a jiné).

Dotazník je soustava již předem připravených a pečlivě formulovaných otázek. Otázky jsou promyšleně seřazeny a dotazovaná osoba – respondent na ně odpovídá písemně. Dotazník musí být odborně sestaven, i když získaná data mají omezenou platnost, jejich shromažďování je rychlé a ekonomické uvádí Chráska (2007, s. 163-172).

#### 10.2.1 Požadavky na konstrukci dotazníku

Nejdůležitější pravidla, zásady a požadavky při návrhu jednotlivých položek dotazníku:

- položky v dotazníku musí být všem respondentům *jasné a srozumitelné*, jejich formulace by měla být co nejstručnější,
- formulace položek v dotazníku musí být zcela *jednoznačná*,
- vyhýbat se formulaci položek typu „*proč*“,



- pomocí položek dotazníku zjišťovat jen *nezbytné údaje*, dotazník by neměl být *rozsáhlý*,
- položky v dotazníku nesmějí být *sugestivní* (aby svou formulací nenapovídaly, jak mají být zodpovězeny)
- *ochota respondentů spolupracovat* – vysvětlit jim smysl, přiměřeně motivovat,
- zařadit do dotazníku *jasné pokyny*,
- dbát na to, aby získané údaje bylo možno *třídít, tabelovat a zpracovávat*,
- v dotazníku při *řazení položek* dáváme vždy přednost pořadí, které vyhovuje z hlediska psychologického, před pořadím psychologickým,
- *technika nálevky* – soubor položek začíná nejobecnější položkou a následující položky se zužují.

Základní požadavky dobrého dotazníku – vlastnosti jsou *validita* a *reliabilita*.

*Validita* – dotazník zjišťuje skutečně to, co má být zjišťovat, tedy co je výzkumným záměrem.

*Reliabilita* – schopnost dotazníku zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy (Chráska, 2007, s. 163-172).

V rámci prováděného výzkumu standardizovaný dotazník zjišťuje odpovědi na stanovené otázky výzkumu. Rozšiřující výzkumné otázky byly vytvořeny v návaznosti na uvedený standardizovaný dotazník.

### 10.2.2 Dotazování

Informace budou získány dotazováním – elektronickou formou a písemnou prostřednictvím standardizovaného dotazníku výkonové motivace MV – 6 Ž (pro žáky) a dotazník výkonové motivace MV – 6 U (pro učitele – zkrácený postup) podle Hrabala a Pavelkové (2010, 191-194). Otázky pro žáky a otázky jsou pro učitele uzavřené, srozumitelné a jednoznačné (Reichel, 2009, s. 99-100).

V případě zkráceného postupu učitel použije k hodnocení dvě škály (viz Příloha P I).

Dotazník pro žáky má 14 položek. Položky 1 - 7 zjišťují potřebu úspěšného výkonu a položky 8 – 14 potřebu vyhnout se neúspěchu (viz Příloha P III).

Vzory standardizovaných dotazníků P I, P II a P III jsou obsaženy v příloze bakalářské práce.

## 11 VÝSLEDKY VÝZKUMU

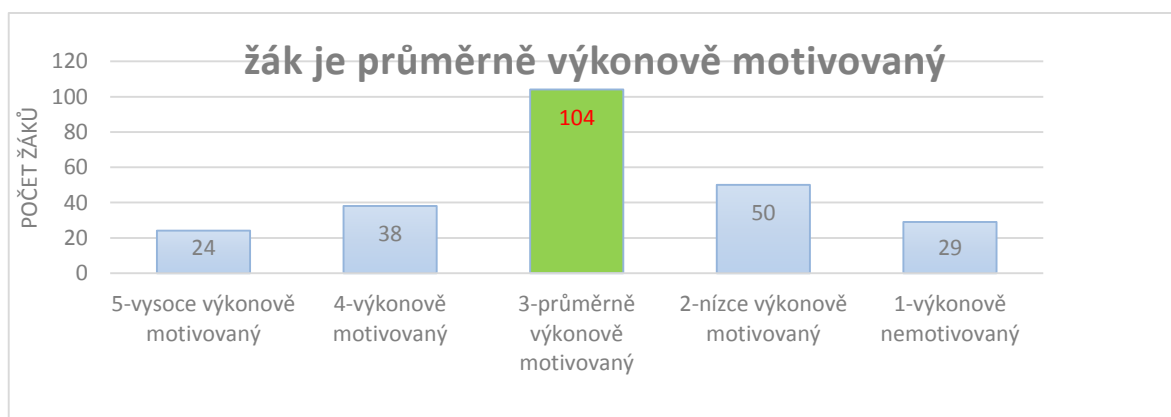
### 11.1 Vyhodnocení výsledků k otázkám výzkumu k autodiagnostice výkonové motivace žáků

Nyní budou uvedeny a vyhodnoceny výsledky výzkumu z hlediska autodiagnostiky výkonové motivace žáků, která byla provedena učiteli (viz kapitola 8.1, Příloha P I, P II).



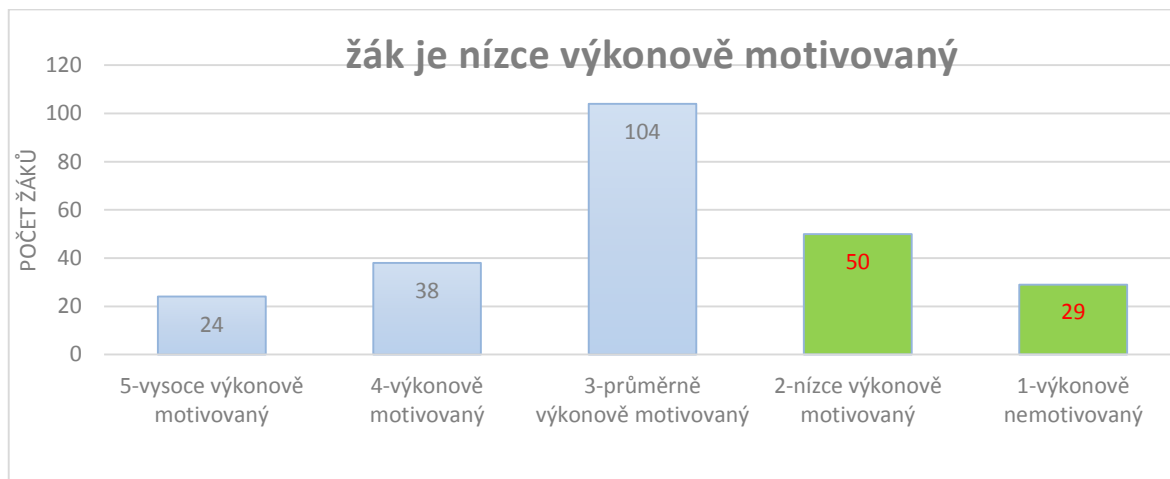
**Obrázek 1** Autodiagnostika výkonové motivace žáků – graf absolutní četnosti žáků vysoce výkonově motivovaných (zdroj: vlastní zpracování)

- I. Z hlediska zkoumaných učitelů střední školy (obrázek1) je podíl **vysoce výkonově motivovaných žáků** 62 (24 + 38), což je **26 % celkového počtu zkoumaných žáků** (obrázek 4).



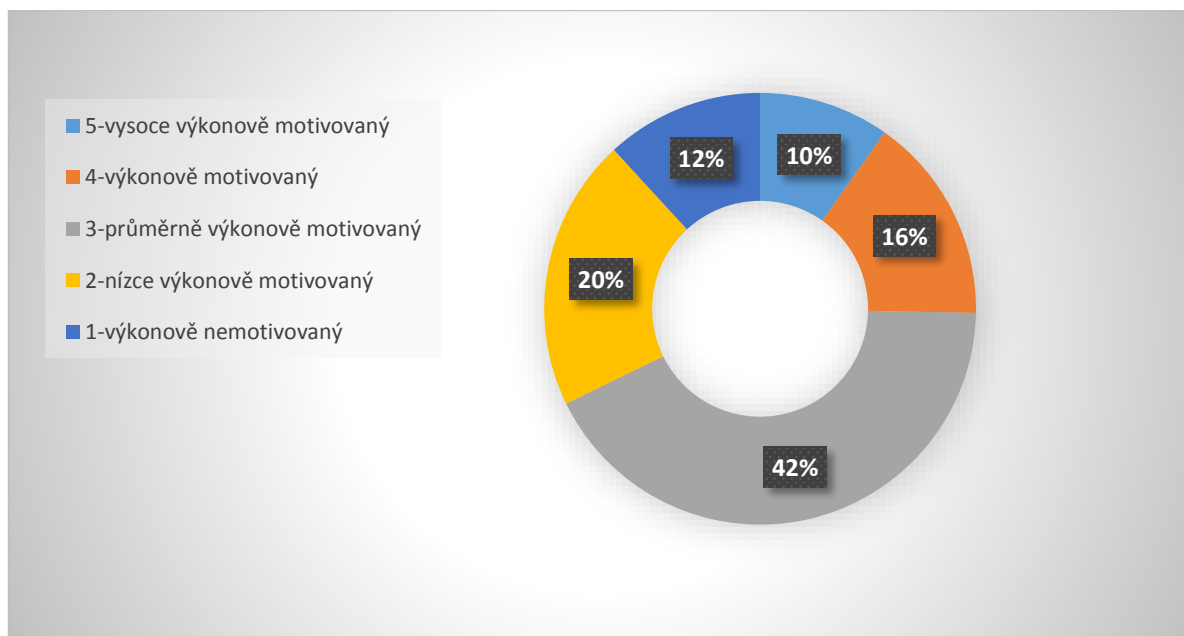
**Obrázek 2** Autodiagnostika výkonové motivace žáků – graf absolutní četnosti žáků průměrně výkonově motivovaných (zdroj: vlastní zpracování)

- II. Z hlediska zkoumaných učitelů střední školy (obrázek 2) je podíl **průměrně výkonově motivovaných žáků** 104, což je **42 %** celkového počtu zkoumaných žáků (obrázek 4).



**Obrázek 3 Autodiagnostika výkonové motivace žáků** – graf absolutní četnosti žáků málo výkonově motivovaných (zdroj: vlastní zpracování)

- III. Z hlediska zkoumaných učitelů střední školy (obrázek 3) je podíl **málo výkonově motivovaných žáků** 79 (50 + 29), což je **32 %** celkového počtu zkoumaných žáků (obrázek 4).

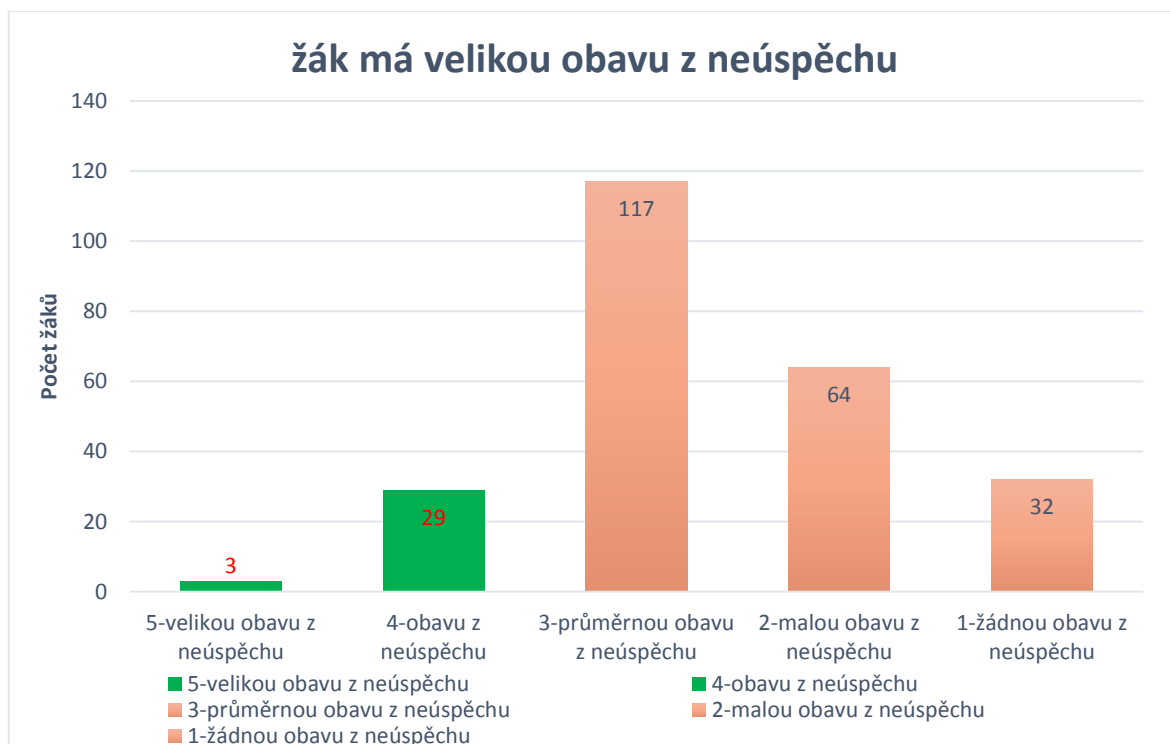


**Obrázek 4 Autodiagnostika výkonové motivace žáků** – graf relativní četnosti

(zdroj: vlastní zpracování)

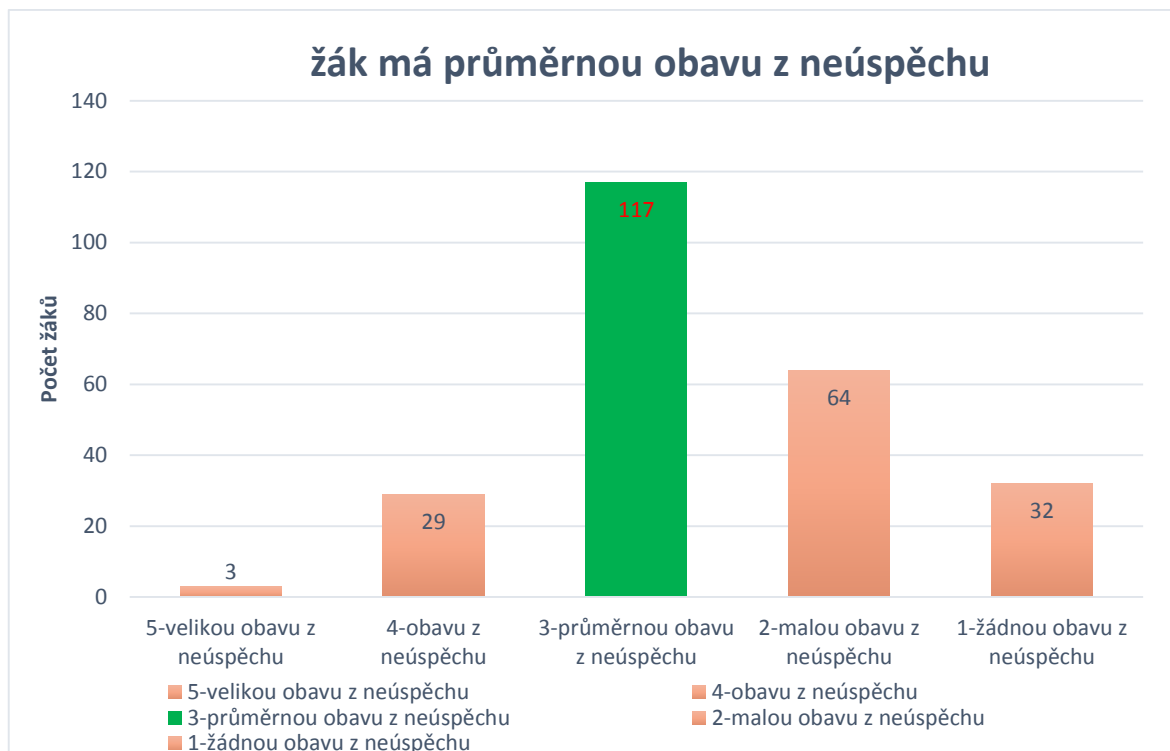
## 11.2 Vyhodnocení výsledků k otázkám výzkumu k autodiagnostice obav žáků z neúspěchu

V této kapitole jsou vyhodnoceny výsledky výzkumu z hlediska zkoumaných učitelů střední školy k autodiagnostice obav z neúspěchu (viz kapitola 8.2, Příloha P I, P II)



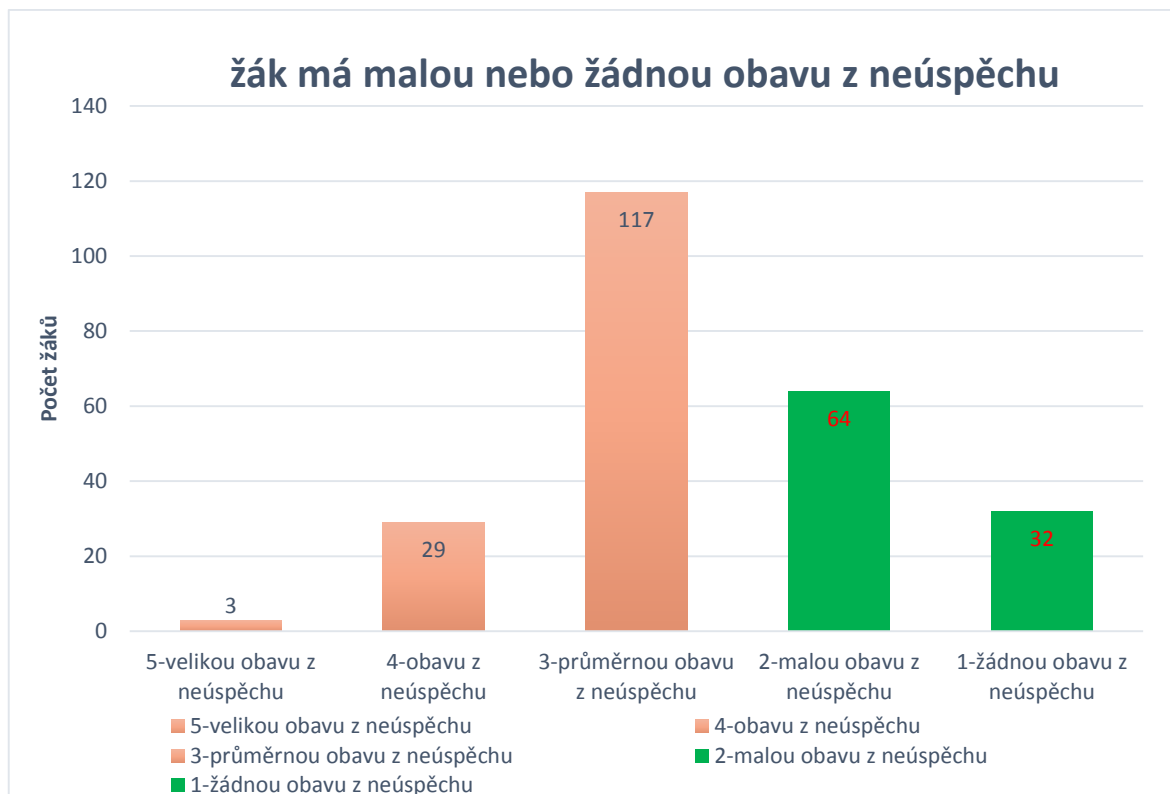
**Obrázek 5** Autodiagnostika obav z neúspěchu žáků – graf absolutní četnosti žáků s velikou obavou z neúspěchu (zdroj: vlastní zpracování)

- I. Z hlediska zkoumaných učitelů střední školy (obrázek 5) je podíl žáků, kteří projevují **velikou obavu z neúspěchu 32, což je 13 %** celkového počtu zkoumaných žáků (obrázek 8).



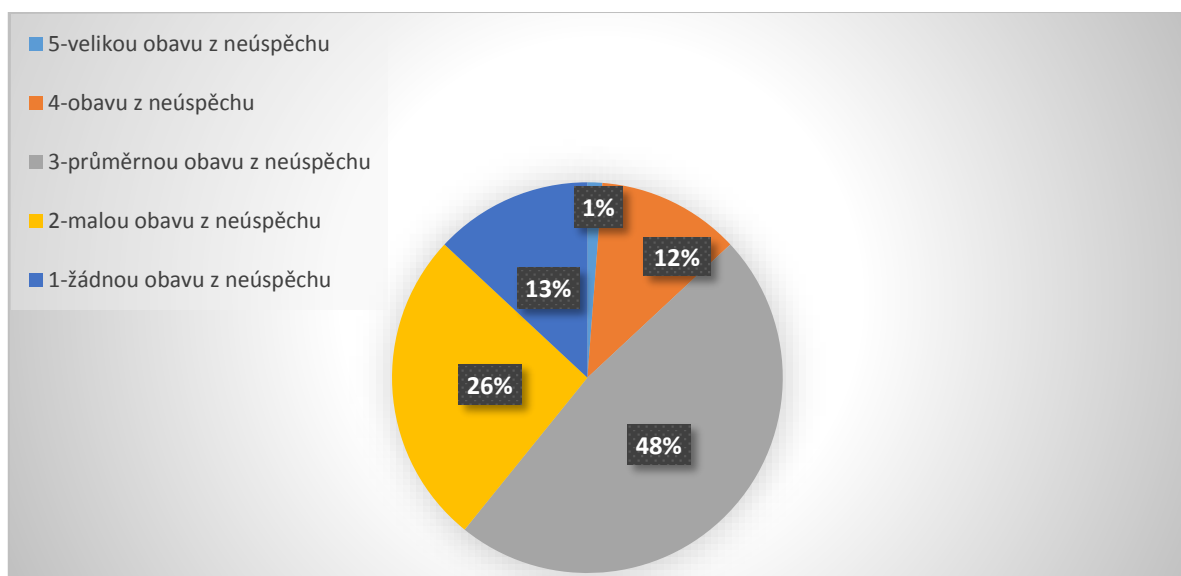
**Obrázek 6 Autodiagnostika obav z neúspěchu žáků – graf absolutní četnosti žáků s průměrnou obavu z neúspěchu (zdroj: vlastní zpracování)**

- II. Z hlediska zkoumaných učitelů střední školy (obrázek 6) je podíl žáků, kteří projevují **průměrnou obavu z neúspěchu 117, což je 48 %** celkového počtu zkoumaných žáků (obrázek 8).



**Obrázek 7 Autodiagnostika obav z neúspěchu žáků** – graf absolutní četnosti žáků s malou nebo žádnou obavu z neúspěchu (zdroj: vlastní zpracování)

III. Z hlediska zkoumaných učitelů střední školy (obrázek 7) je podíl žáků, kteří projevují **malou nebo žádnou obavu z neúspěchu 96, což je 39 %** celkového počtu zkoumaných žáků (obrázek 8).

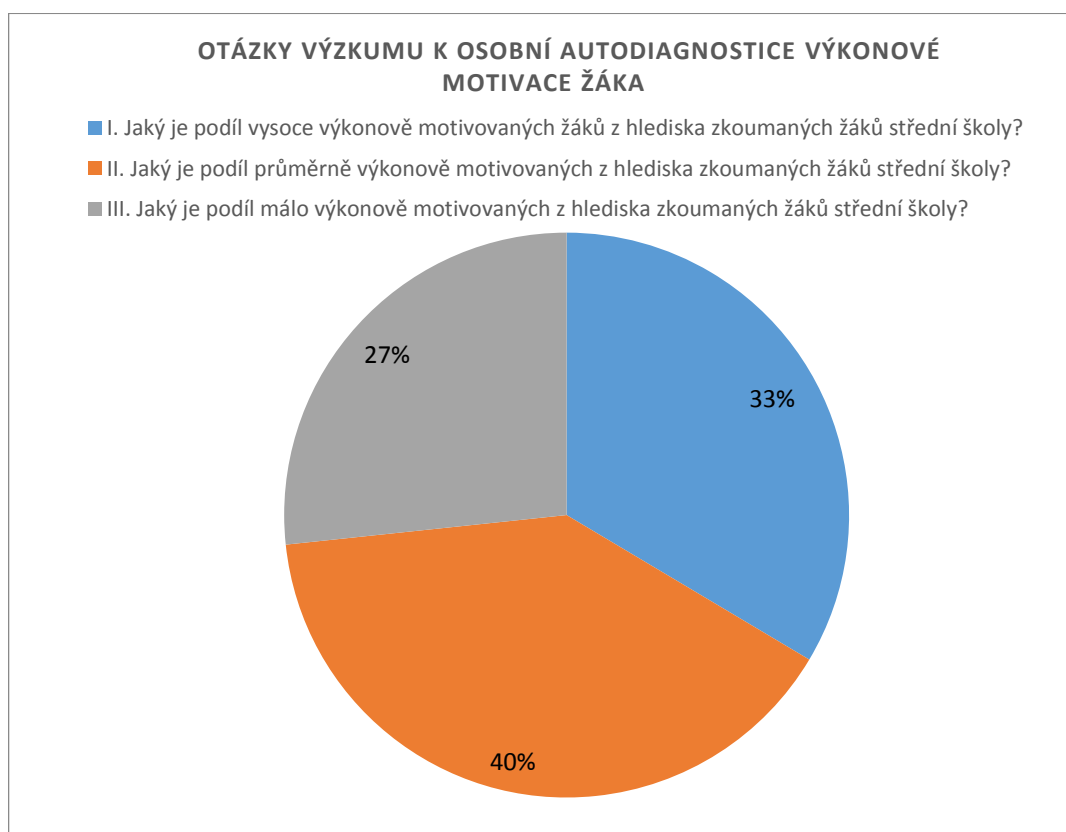


**Obrázek 8 Autodiagnostika obav z neúspěchu žáků** – graf relativní četnosti

(zdroj: vlastní zpracování)

### 11.3 Vyhodnocení otázek výzkumu k osobní autodiagnostice výkonové motivace žáka

Výzkum z hlediska zkoumaných žáků středních škol k osobní autodiagnostice výkonové motivace žáka je vyhodnocen z dotazníku výkonové motivace pro žáky – otázka č. 1 až 7. (viz kapitola 8.3, Příloha P III)



**Obrázek 9** Osobní autodiagnostika výkonové motivace žáka – graf relativní četnosti

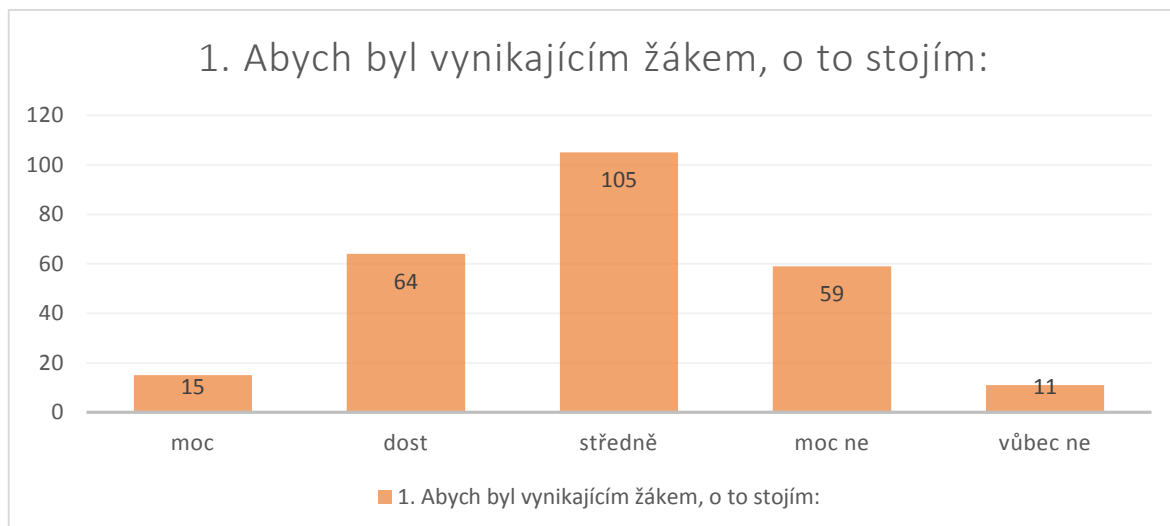
(zdroj: vlastní zpracování)

Z hlediska zkoumaných žáků středních škol (obrázek 9) uvedlo k osobní autodiagnostice výkonové motivace žáka **40 % všech dotázaných žáků, že je průměrně výkonově motivováno. 33 % žáků se cítí být vysoce výkonově motivováno, zbylých 27 % se považuje za málo výkonově motivované.**

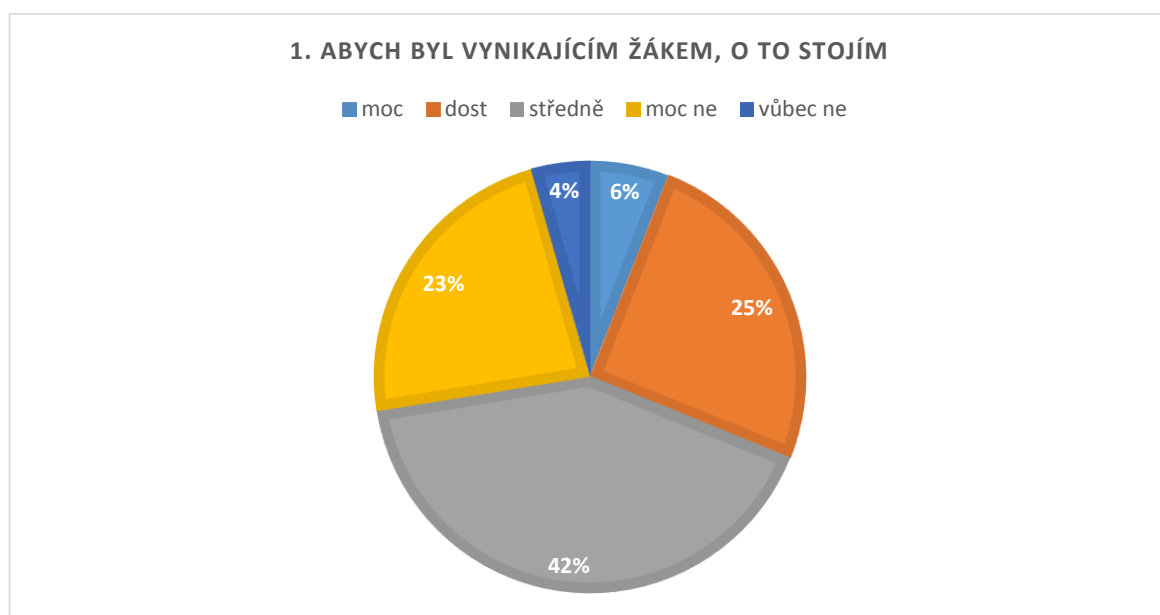
#### 11.3.1 Vyhodnocení dílčích podotázek k výkonové motivaci žáka

Na základě standardizovaného dotazníku výkonové motivace pro žáky středních škol jsou sestaveny výzkumné dílčí podotázky hodnotící výkonovou motivaci žáků (viz kapitola 8.3.1).





**Obrázek 10** Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím – graf absolutní četnosti  
(zdroj: vlastní zpracování)



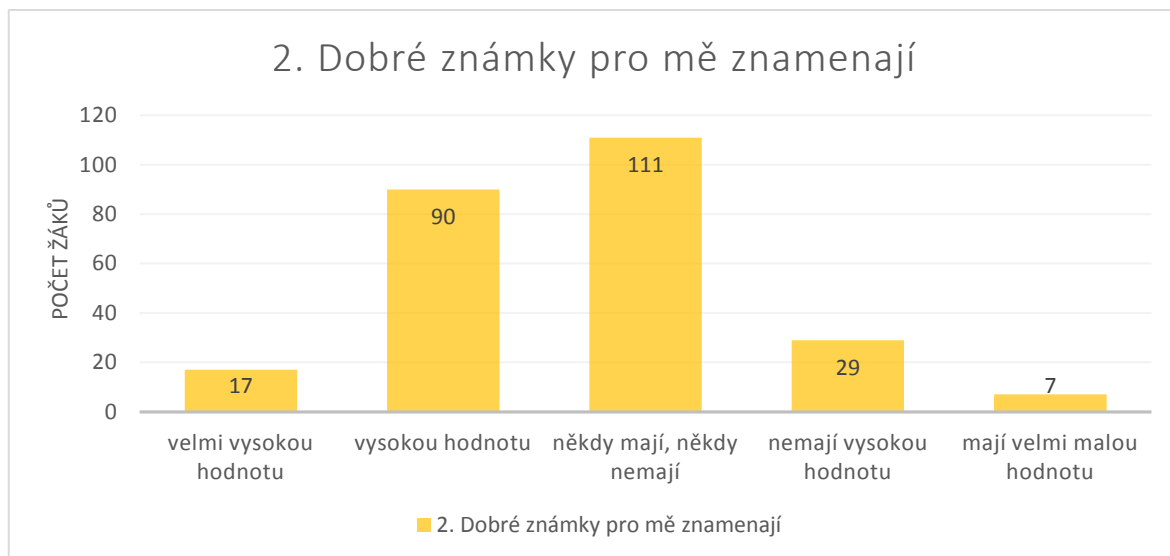
**Obrázek 11** Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím – graf relativní četnosti  
(zdroj: vlastní zpracování)

1. Je žák motivován být vynikajícím žákem?

42 % žáků (obrázek 11) je průměrně výkonově motivováno k tomu, aby byli vynikajícím žákem.

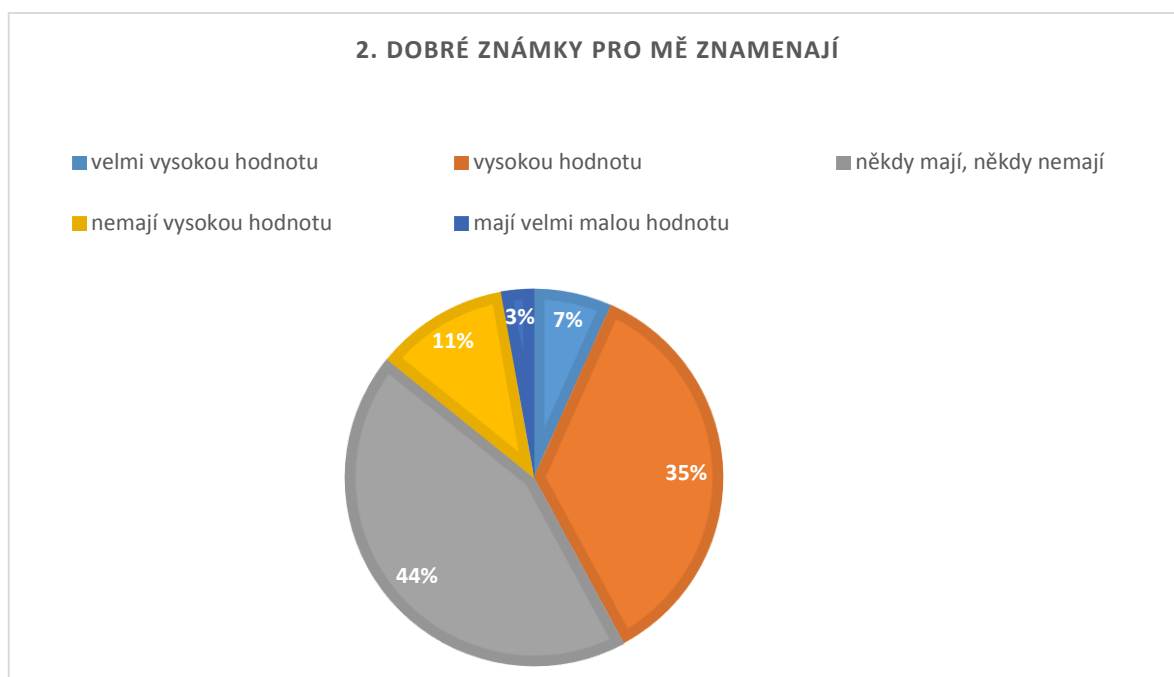
**31 % žáků se cítí motivováno k tomu, aby byli vynikající.**

**Být vynikajícím žákem není vůbec motivováno 27 %.**



**Obrázek 12 Dobré známky pro mě znamenají – graf absolutní četnosti**

(zdroj: vlastní zpracování)



**Obrázek 13 Dobré známky pro mě znamenají – graf relativní četnosti**

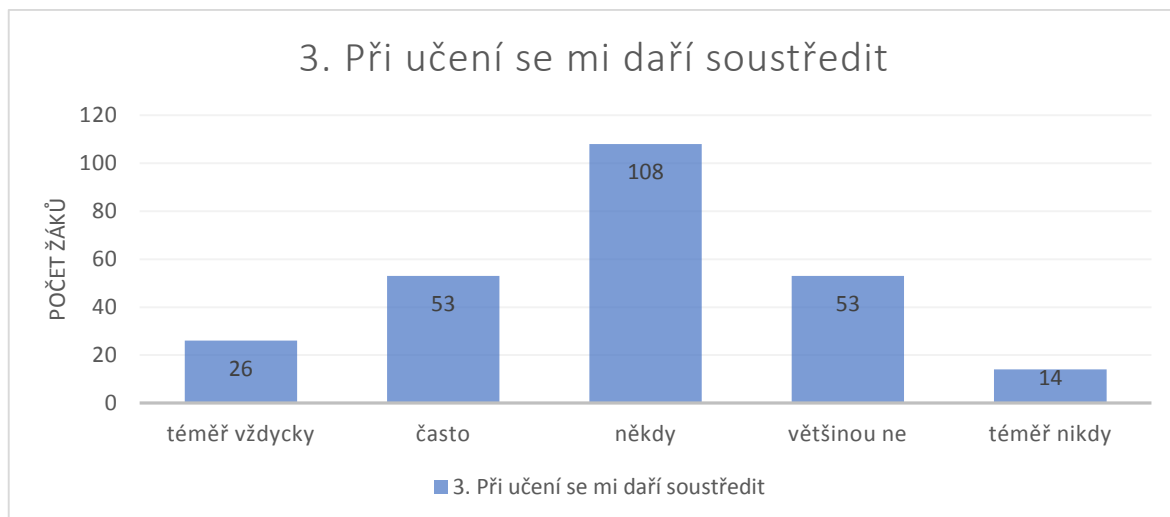
(zdroj: vlastní zpracování)

2. Je žák motivován dostávat dobré známky?

O dobré známky někdy stojí a někdy nestojí 44 % (obrázek 13) všech dotázaných žáků.

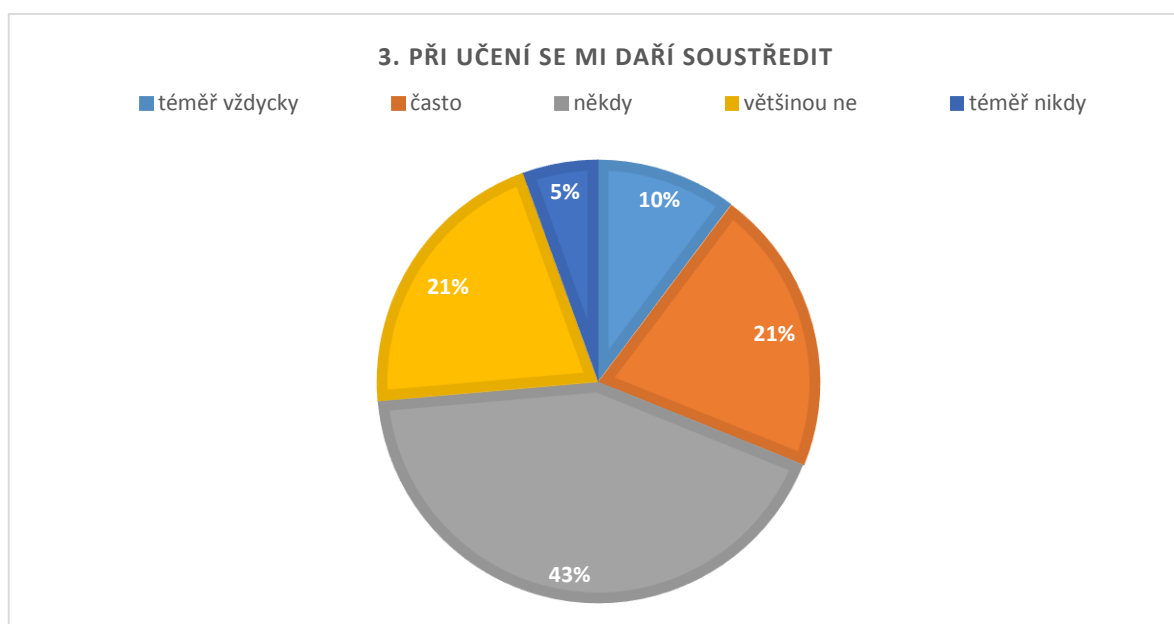
**42 % žáků uvádí, že mají pro ně známky vysokou hodnotu.**

Pro 14 % žáků známky nemají hodnotu.



**Obrázek 14** Při učení se mi daří soustředit – graf absolutní četnosti

(zdroj: vlastní zpracování)



**Obrázek 15** Při učení se mi daří soustředit – graf relativní četnosti

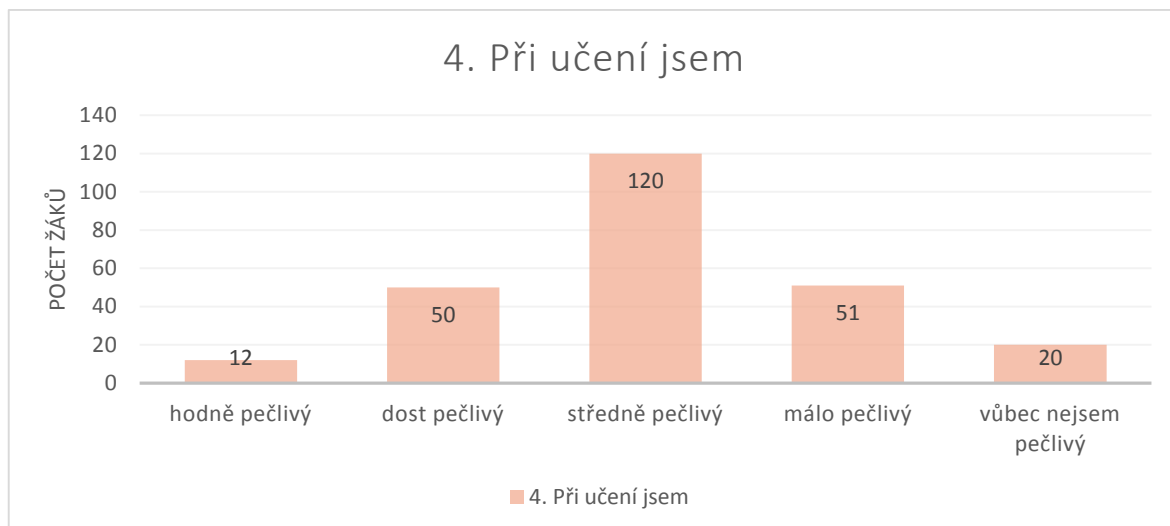
(zdroj: vlastní zpracování)

3. Snaží se žák při učení soustředit?

Necelé polovině, tedy 43 % žáků (obrázek 15) se při učení daří soustředit jen někdy.

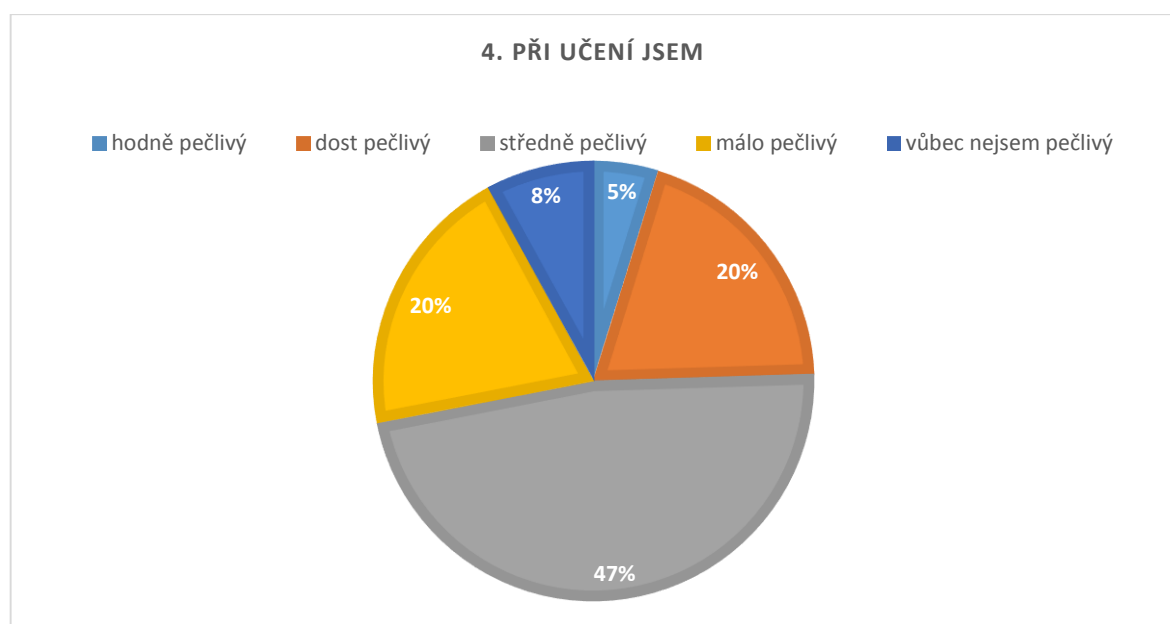
**Plně se soustředí při učení 31 % žáků.**

**26 % žáků uvádí, že se nesoustředí.**



**Obrázek 16** Při učení jsem – graf absolutní četnosti

(zdroj: vlastní zpracování)



**Obrázek 17** Při učení jsem – graf relativní četnosti

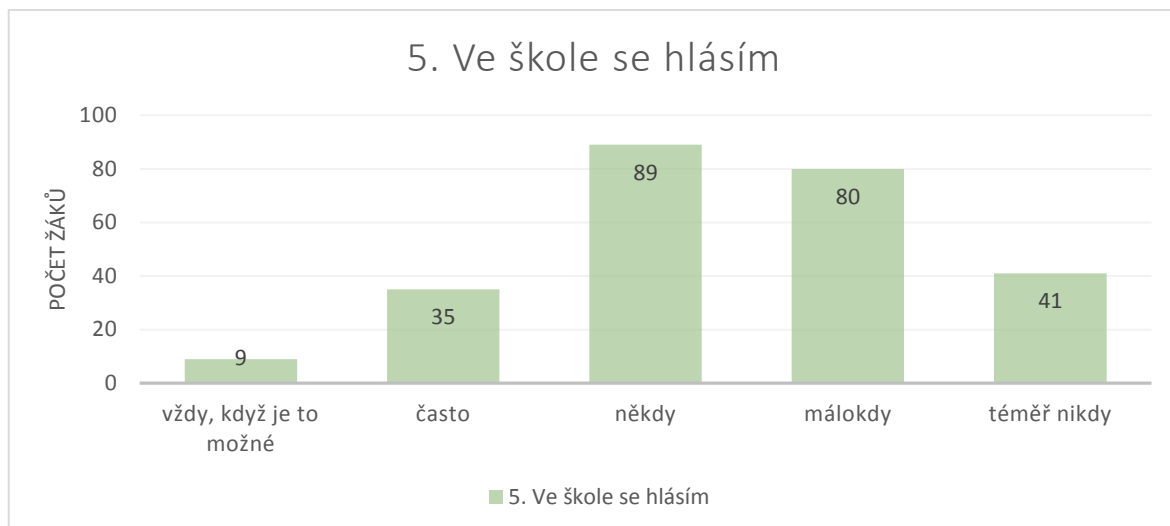
(zdroj: vlastní zpracování)

4. Je žák motivován při učení být pečlivý?

Největší skupina žáků (obrázek 17) uvedla, že je motivována být při učení průměrně pečlivá. Jednalo se o 47 % dotazovaných žáků.

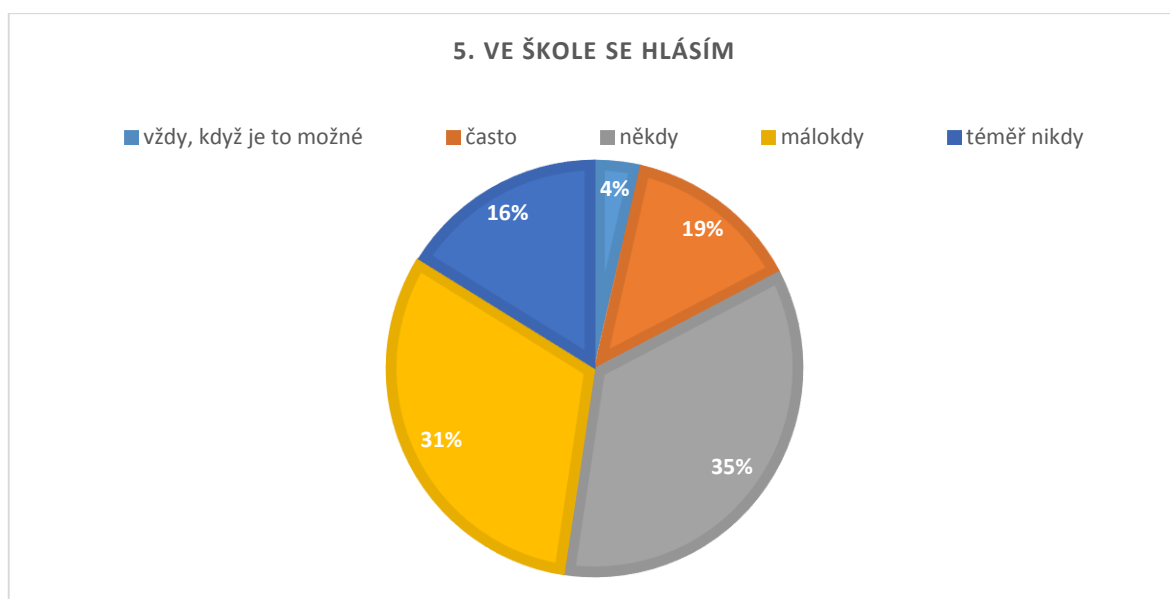
**Velmi pečlivých při učení, jak uvedli sami žáci je 25 %.**

**28 % žáků se řadí do skupiny, tj. žáků, kteří nejsou vůbec motivováni k pečlivosti.**



**Obrázek 18** Ve škole se hlásím – graf absolutní četnosti

(zdroj: vlastní zpracování)



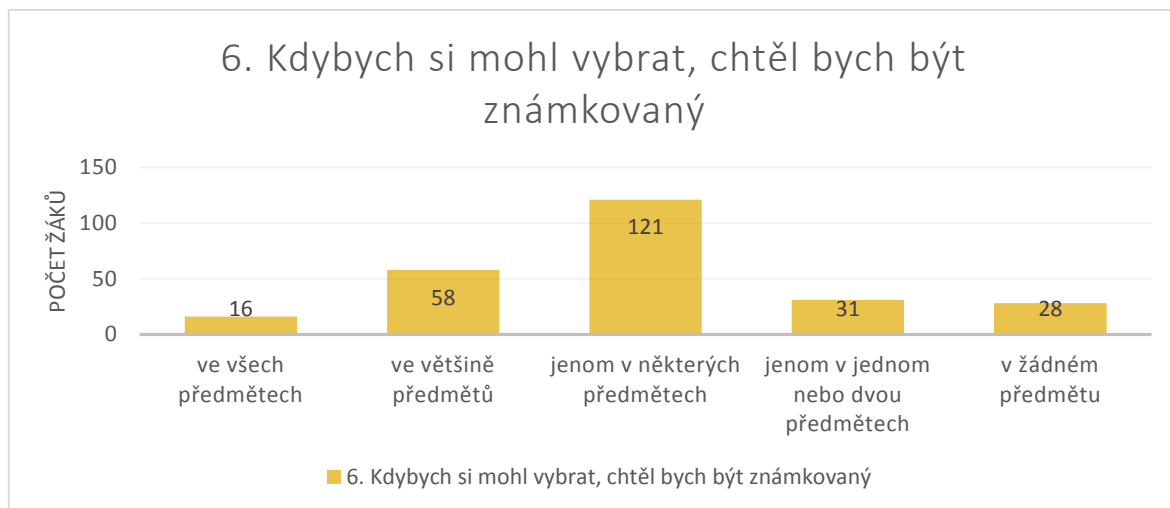
**Obrázek 19** Ve škole se hlásím – graf relativní četnosti

(zdroj: vlastní zpracování)

5. Je žák motivován se ve škole hlásit?

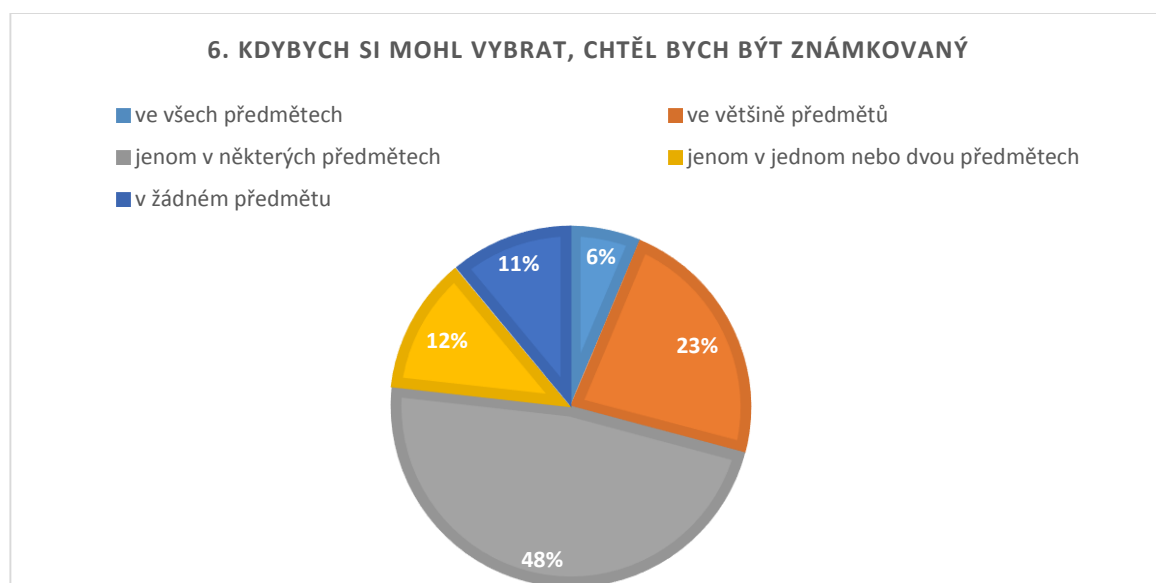
Motivaci se ve škole hlásit nepociťuje 35 % (obrázek 19) dotazovaných žáků.

35 % žáků uvedlo, že se hlásí jen někdy. **Vždy, když je to možné, se hlásí 30 % žáků.**



**Obrázek 20** Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkovaný – graf absolutní četnosti

(zdroj: vlastní zpracování)



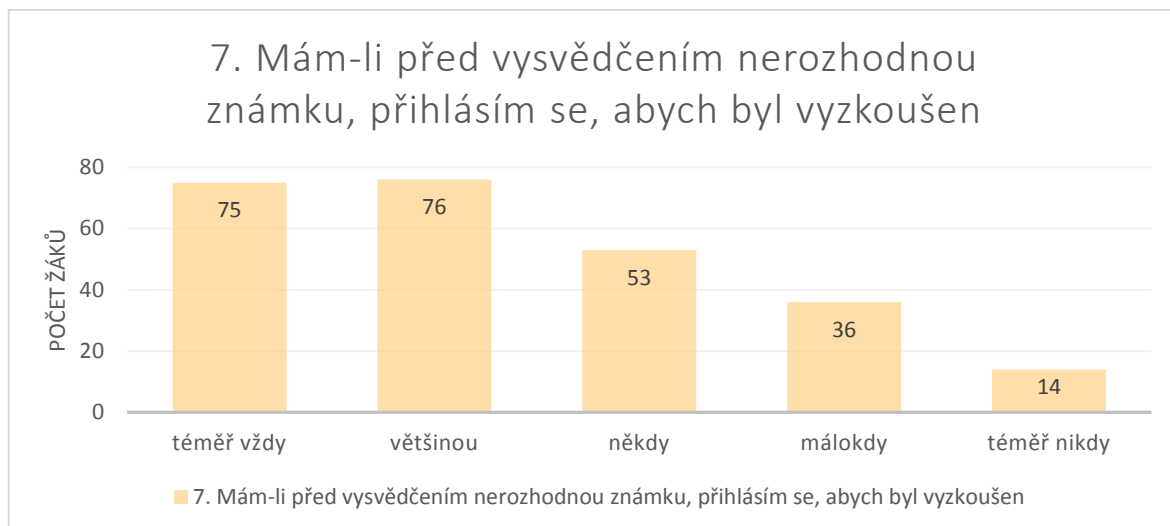
**Obrázek 21** Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkovaný – graf relativní četnosti

(zdroj: vlastní zpracování)

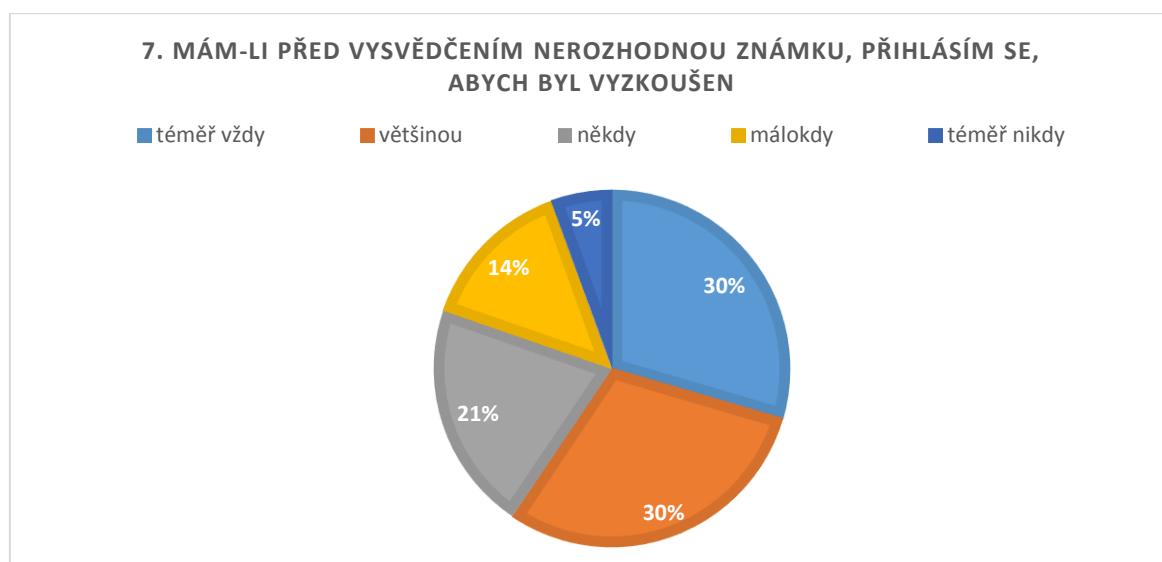
6. Je žák motivován vybrat si předmět, kde by chtěl být známkovaný?

V některých předmětech se hlásí při možnosti výběru opět téměř polovina dotazovaných žáků. Jedná se o 48 % (obrázek 21). **Ve všech předmětech se většinou hlásí 29 % žáků.**

23 % žáků uvedlo, že se nehlásí vůbec anebo jen v jednom nebo dvou předmětech.



**Obrázek 22** Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen – graf absolutní četnosti (zdroj: vlastní zpracování)



**Obrázek 23** Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen – graf relativní četnosti

(zdroj: vlastní zpracování)

7. Je žák motivován nechat se vyzkoušet před vysvědčením a zlepšit si nerozhodnou známku?

**Více jak polovina žáků, tedy 60 %, je před vysvědčením rozhodnuta zlepšit si nerozhodnou známku.**

Zlepšit nerozhodnou známku by se téměř nikdy nepřihlásilo 19 % žáků.

Nejmenší počet žáků v 21% by si známku vylepšilo jen někdy.

## 11.4 Shrnutí kapitoly: interpretace výsledků výzkumu

Na základě vyhodnocení výsledků výkonové motivace žáků středních škol v daném vzorku převažuje spíše průměrnost. Žáci jsou učiteli nejvíce hodnoceni jako průměrně výkonově motivovaní ve 42 % (obrázek 4). Ve vzájemném porovnání s populační normou pro žáky SŠ (Tabulka 1) je zde největší zjištěný rozdíl u průměrně výkonově motivovaných žáků. Učitelé odhadují o 7 % větší počet průměrně motivovaných žáků, než je uvedeno v uvedené populační normě. Žáci se naopak ve svém vlastní hodnocení (37 %) k průměrně motivaci s populační normou (35,2 %) odlišili velmi mírně.

Celkově lze o motivaci žáků středních škol říci, že by se měli učitelé zaměřit na zvýšení aktivity žáků ve výuce, kdy žáci uvádí, že by se nejvíce přihlásili (60 %) ve vyučovací hodině pouze v případě opravy známky z předmětu. 47 % žáků uvádí, že není motivováno se ve výuce hlásit. Ve všech předmětech se naopak hlásí 29 % všech dotazovaných žáků. Žáci necítí potřebu být vůbec motivováni ve 27 %, ale skoro stejný podíl žáků (31 %) se cítí vysoce motivován. Znamky mají vysokou hodnotu pro 42 % žáků. Ve výuce se plně soustředí jen 31 % všech žáků. 30% žáků se hlásí vždy, když je to možné anebo často.

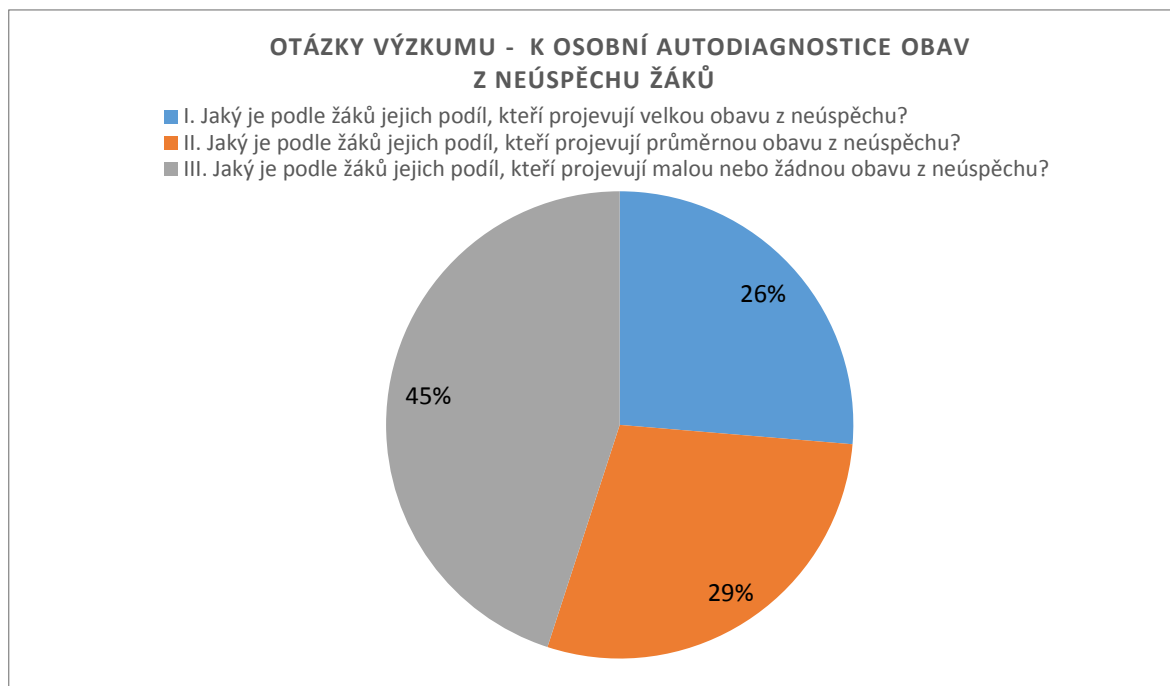
Důvodem rozdílů v jednotlivých položkách může být strach, klima ve třídě, což však nelze ze standardizovaného dotazníku přímo určit.

Učitel by měl žáky s převažující potřebou úspěšného výkonu více směřovat k větší spolupráci s žáky s menší motivací, motivovat je i volbou obtížnosti zadávaných úkolů.

## 11.5 Vyhodnocení otázek výzkumu k osobní autodiagnostice obav žáka z neúspěchu

Následující výzkum z hlediska zkoumaných žáků středních škol k osobní autodiagnostice obav žáka z neúspěchu je vyhodnocen z dotazníku výkonové motivace pro žáky – otázka č. 8 až 14 (viz kapitola 8.4, Příloha P III).



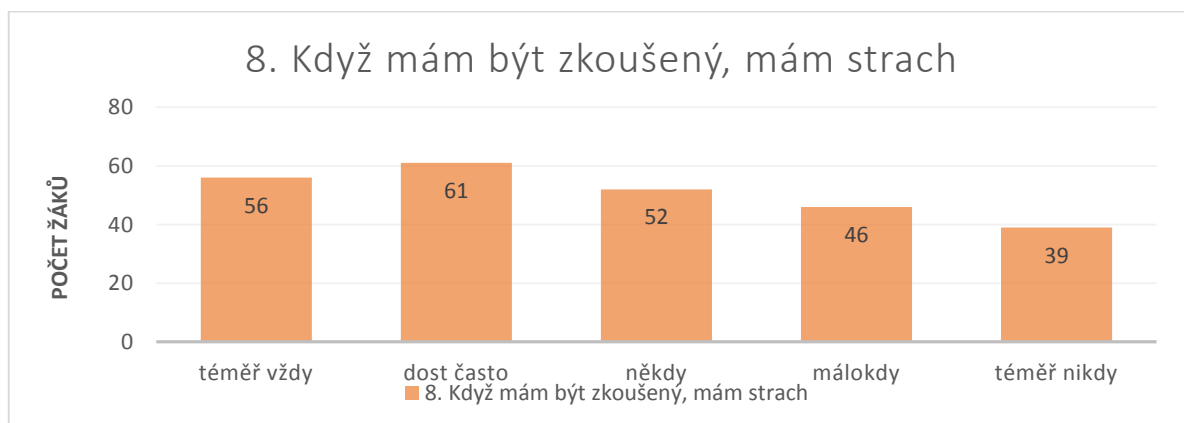


**Obrázek 24** Osobní autodiagnostika obav z neúspěchu žáka – graf relativní četnosti (zdroj: vlastní zpracování)

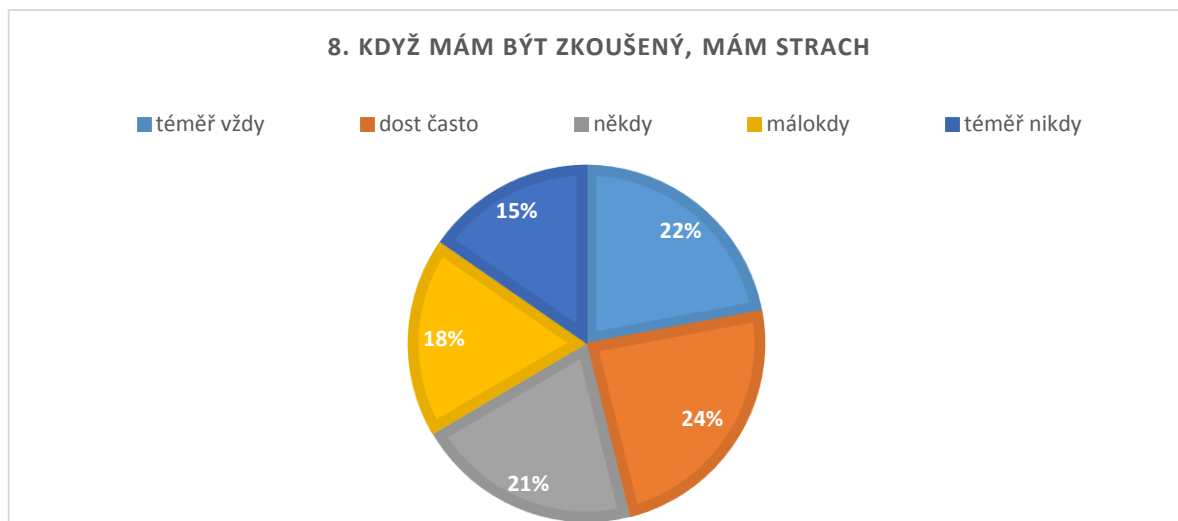
V otázkách výzkumu k osobní autodiagnostice obav z neúspěchu se **45 % žáků vyjádřilo, že projevují malou nebo žádnou obavu z neúspěchu**. Mezi žáky projevující velkou a průměrnou obavu z neúspěchu byl velmi malý rozdíl. Průměrné obavy z neúspěchu se obává 29 % žáků a **velkou obavu z neúspěchu pocítuje 26 % žáků**.

### 11.5.1 Vyhodnocení dílčích podotázek k obavám žáka z neúspěchu

Na základě dotazníku výkonové motivace pro žáky středních škol jsou sestaveny výzkumné dílčí podotázky hodnotící obavy z neúspěchu (viz kapitola 8.4.1).



**Obrázek 25** Když mám být zkoušený, mám strach – graf absolutní četnosti (zdroj: vlastní zpracování)



**Obrázek 26** Když mám být zkoušený, mám strach – graf relativní četnosti

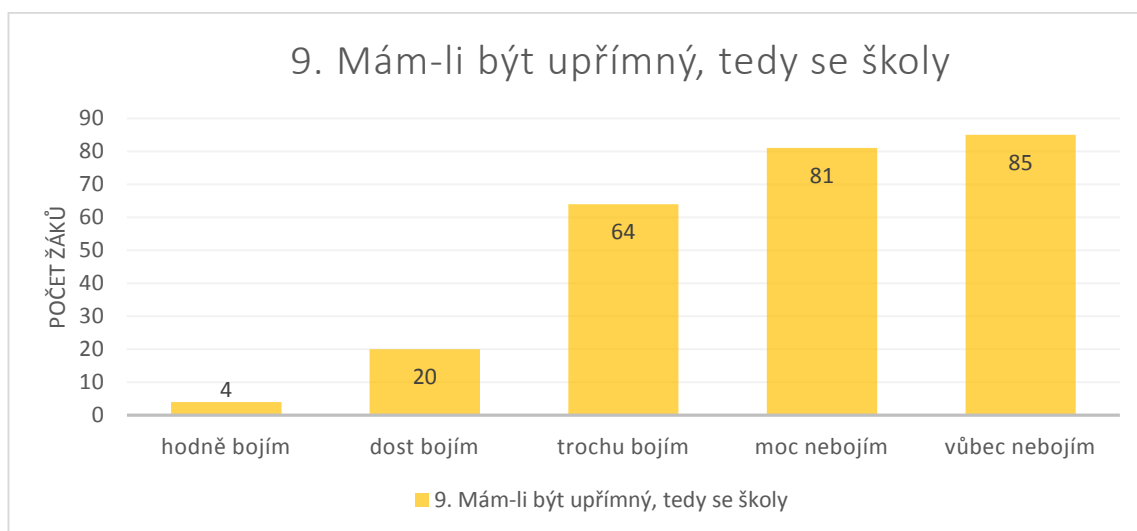
(zdroj: vlastní zpracování)

8. Jakou projevuje žák obavu ze zkoušení?

**Častou nebo trvalou obavu z neúspěchu při zkoušení projevuje téměř polovina dotazovaných žáků, což je 46 % (obrázek 26).**

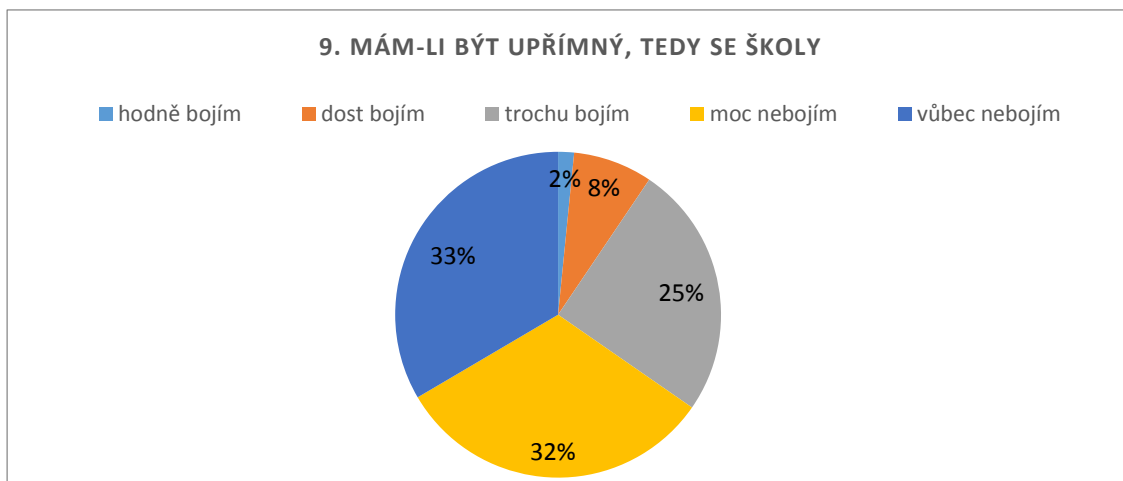
Naopak 33 % žáků necítí téměř žádnou obavu z neúspěchu při zkoušení.

21 % žáků se obává někdy zkoušení.



**Obrázek 27** Mám-li být upřímný, tedy se školy bojím – graf absolutní četnosti

(zdroj: vlastní zpracování)



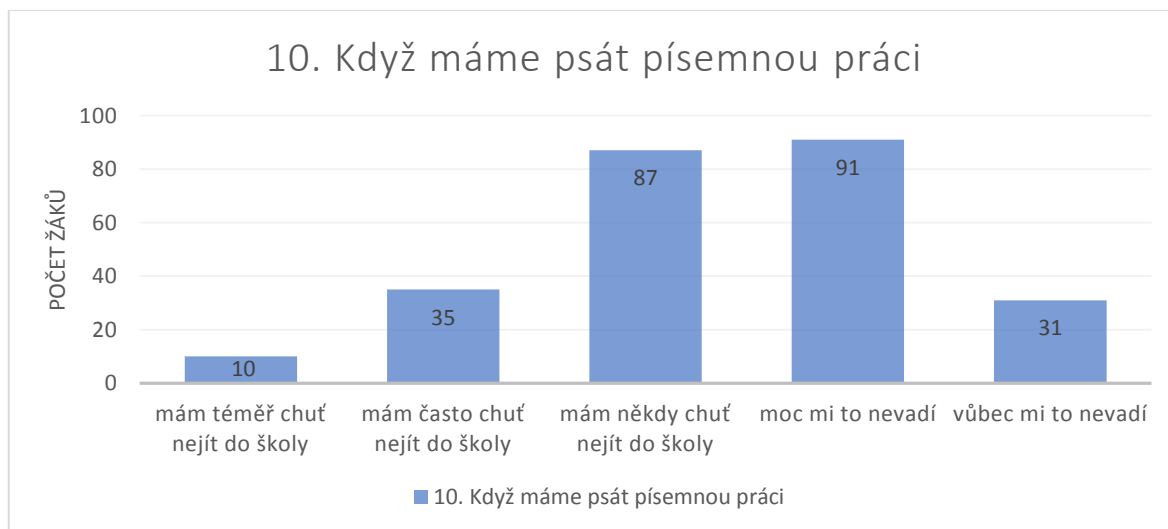
**Obrázek 28 Mám-li být upřímný, tedy se školy bojím** – graf relativní četnosti  
(zdroj: vlastní zpracování)

9. Projevuje žák obavu ze školy?

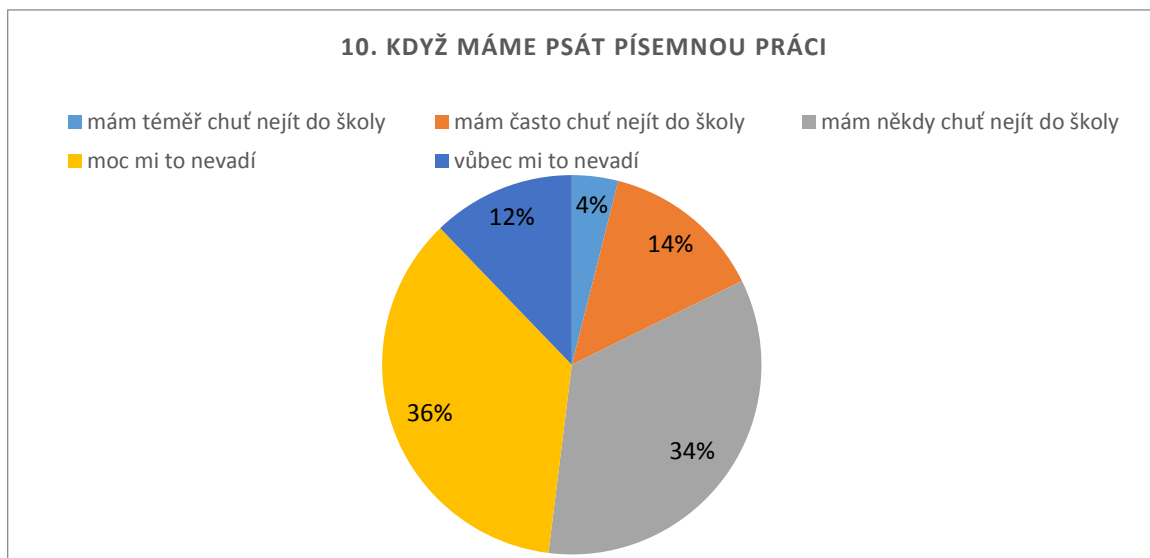
**Školy se vůbec neobává více jak polovina žáků, tedy 65 %** (obrázek 28).

U 25 % žáků se projevuje mírná obava ze školy.

Velkou obavu ze školy vyjádřil nejmenší počet dotázaných žáků, tedy 10 %.



**Obrázek 29 Když máme psát písemnou práci** – graf absolutní četnosti  
(zdroj: vlastní zpracování)



**Obrázek 30** Když máme psát písemnou práci – graf relativní četnosti

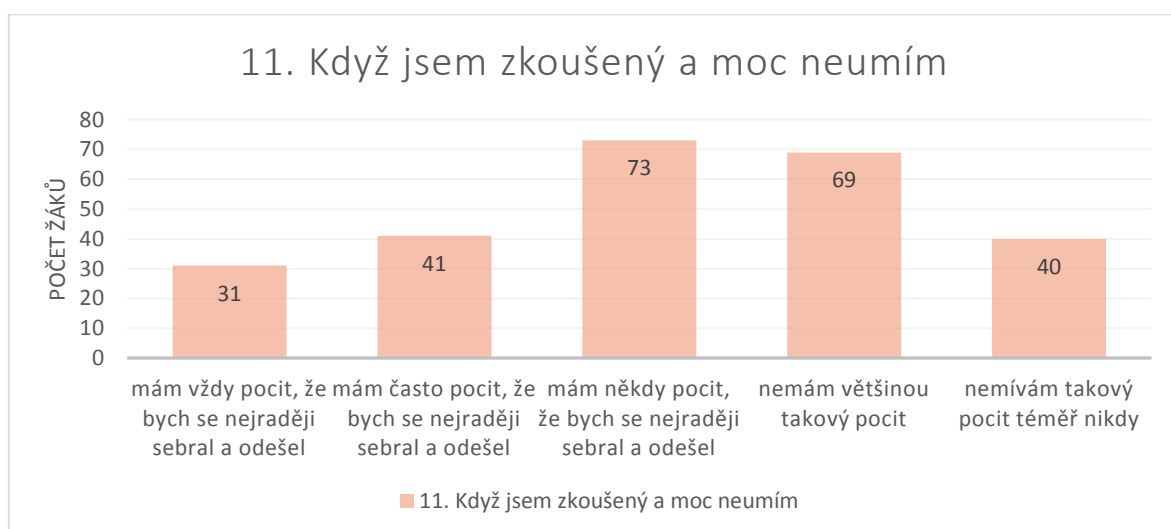
(zdroj: vlastní zpracování)

10. Jakou projevuje žák obavu z písemné práce?

**Téměř polovina žáků (48 %) neprojevuje obavu z písemné práce ve škole (obrázek 30).**

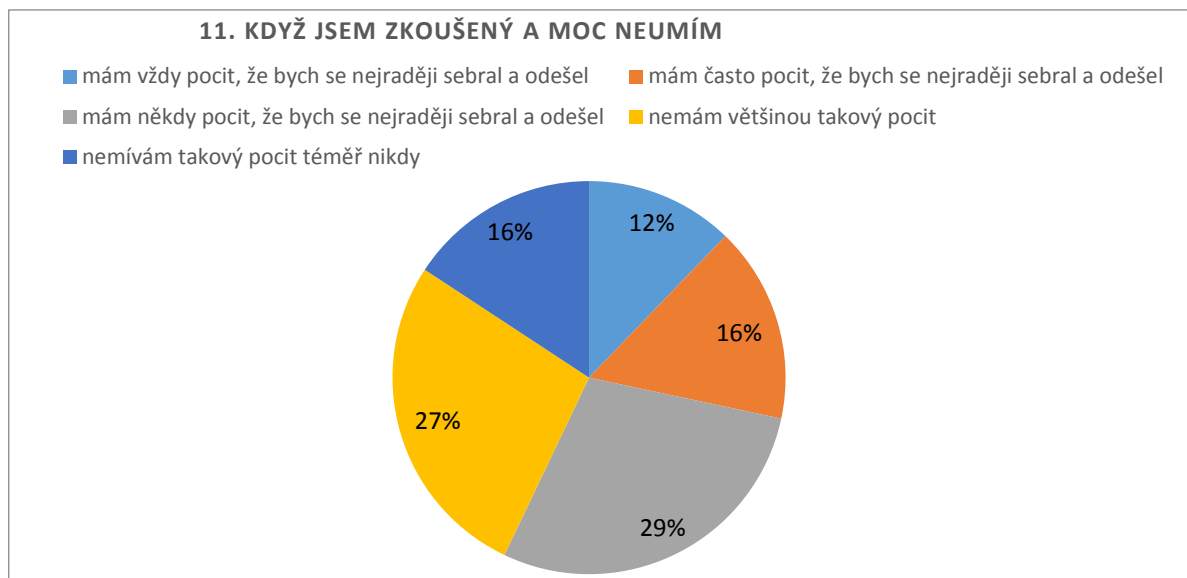
Druhá o něco méně početná skupina žáků uvádí, že někdy mají obavu z písemné práce, a to 34 %.

Nejmenší počet žáků (18 %) má velkou obavu z písemné práce.



**Obrázek 31** Když jsem zkoušený a moc neumím – graf absolutní četnosti

(zdroj: vlastní zpracování)



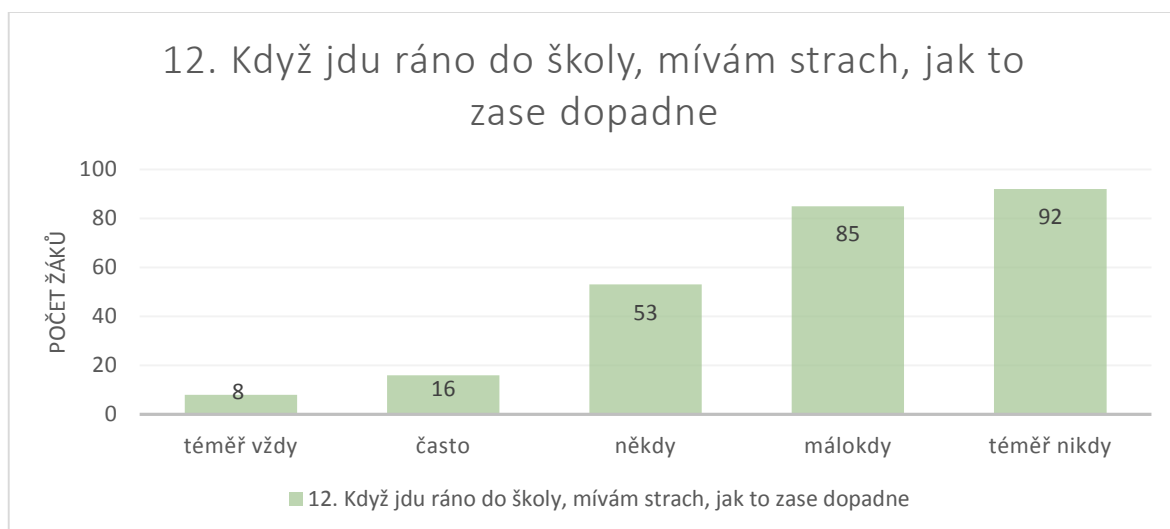
**Obrázek 32 Když jsem zkoušený a moc neumím** – graf relativní četnosti  
(zdroj: vlastní zpracování)

11. Jakou projevuje obavu žák při zkoušení?

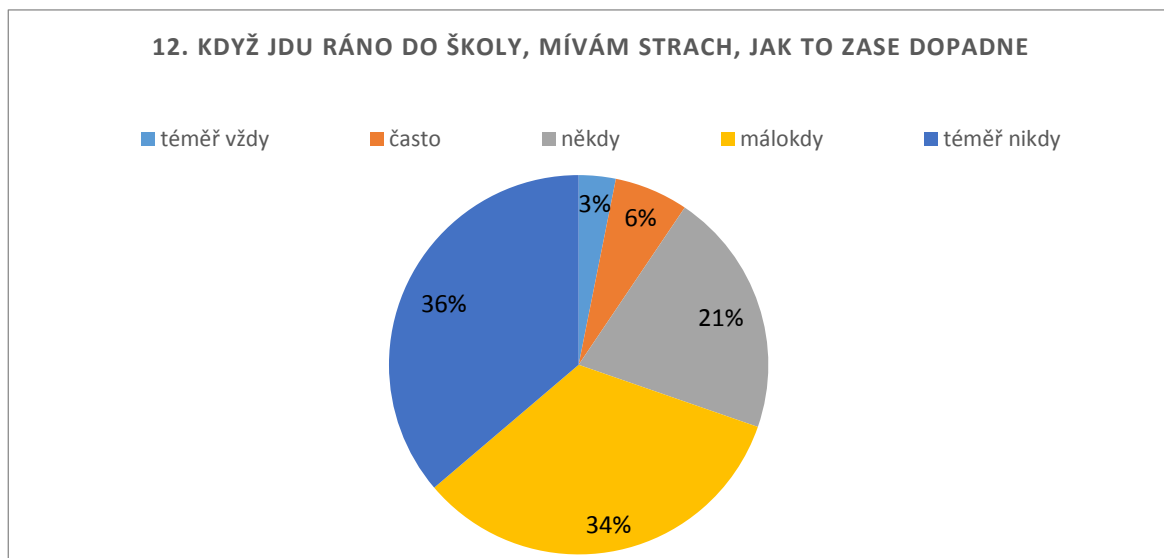
**Největší počet žáků ve 43 % (obrázek 32) neprojevuje obavu při zkoušení ve škole.**

Zkoušení se někdy obávají žáci v 29 %.

28 % žáků se zkoušení velmi obává.



**Obrázek 33 Když jdu ráno do školy, mívám strach, jako to zase dopadne** – graf absolutní četnosti (zdroj: vlastní zpracování)



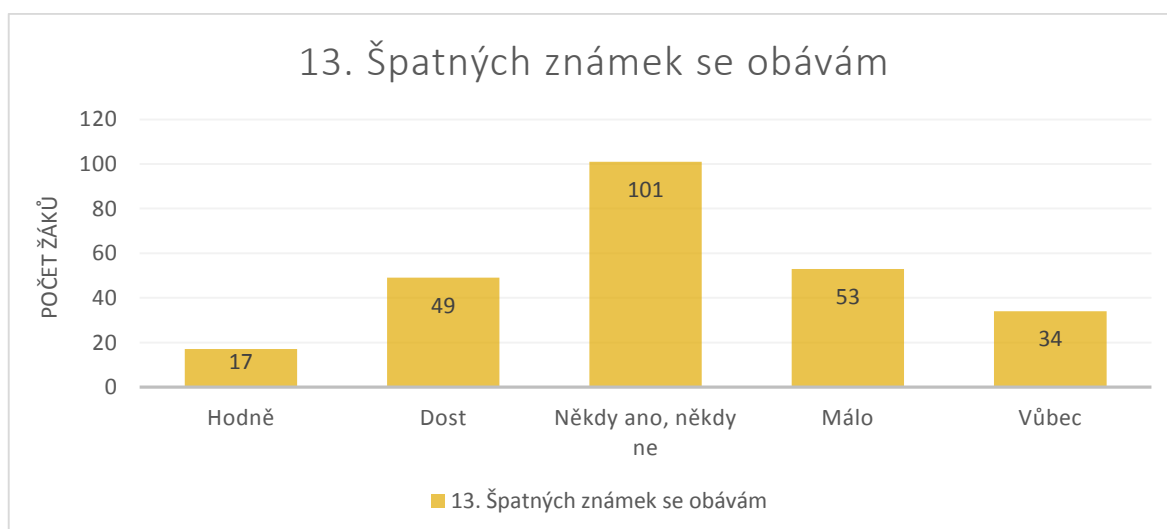
**Obrázek 34** Když jdu ráno do školy, mívám strach, jako to zase dopadne – graf relativní četnosti (zdroj: vlastní zpracování)

12. Jakou projevuje žák obavu před příchodem do školy?

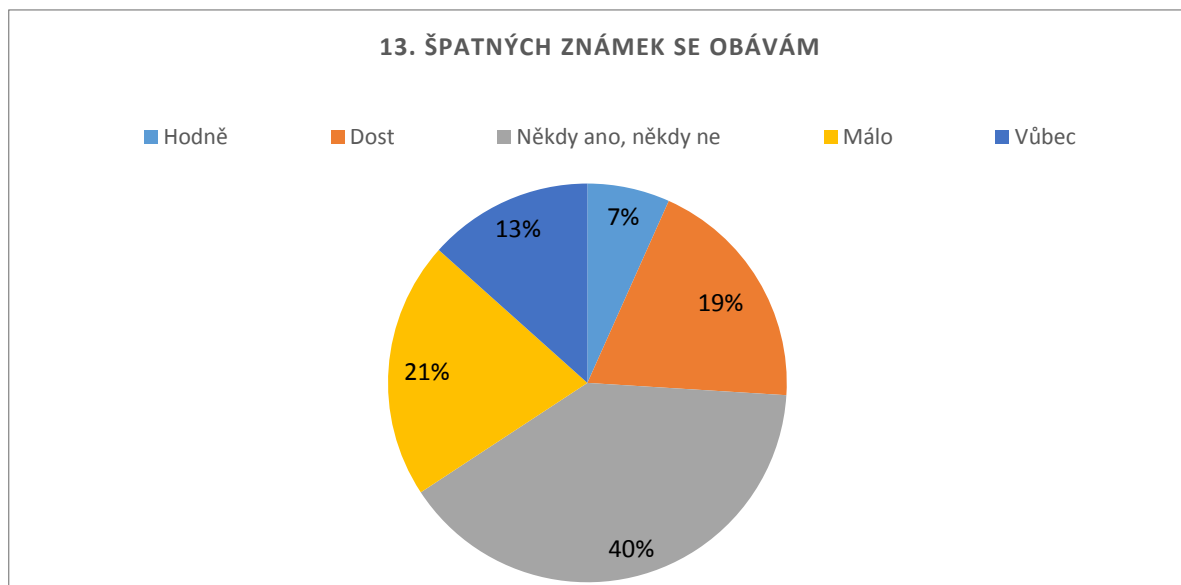
**Celkem 70 % (obrázek 34) všech dotazovaných žáků neprojevuje téměř nikdy obavu ráno před příchodem do školy.**

Ve 21 % se žáci někdy školy obávají.

Necelá 1/10 z celkového počtu dotazovaných žáků, tj. 9 % vyjadřuje trvalou obavu ze školy.



**Obrázek 35** Špatných známek se obávám – graf absolutní četnosti (zdroj: vlastní zpracování)



**Obrázek 36 Špatných známek se obávám – graf relativní četnosti**

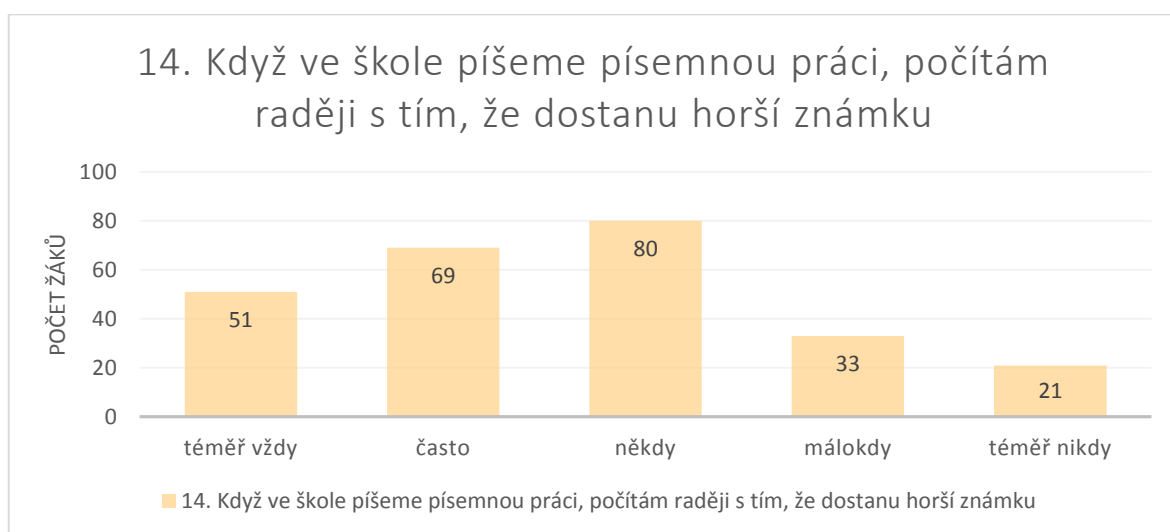
(zdroj: vlastní zpracování)

13. Jakou projevuje žák obavu ze špatných známek?

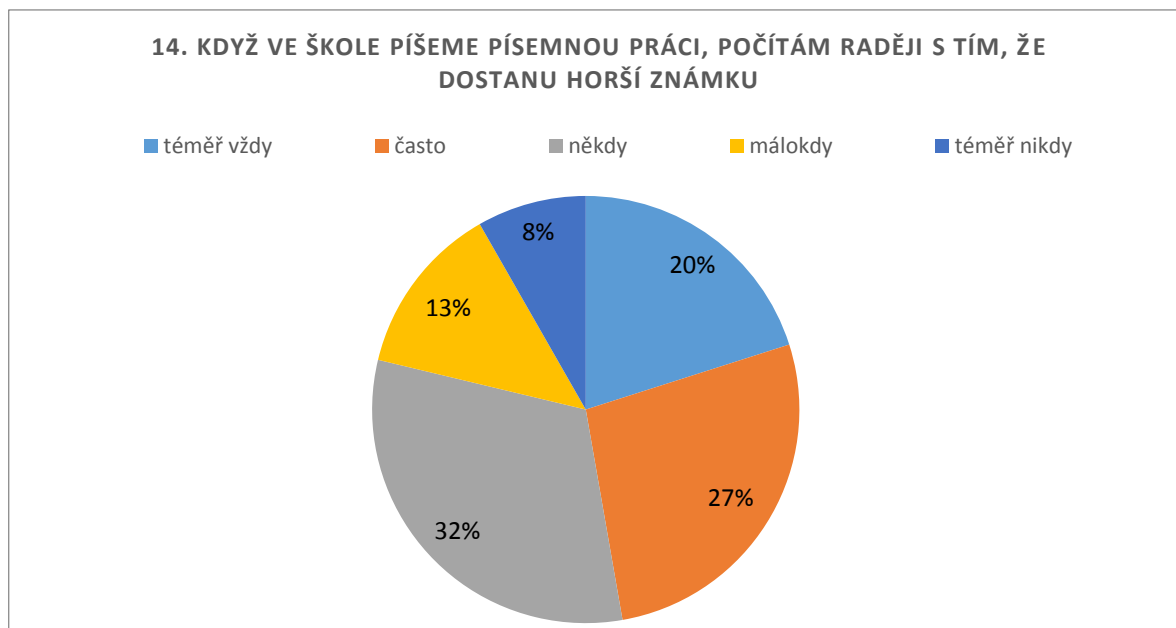
**Občasnou obavu ze špatných známek projevuje celkem 40 % žáků (obrázek 36).**

34 % žáků uvedlo, že se u nich téměř obava ze špatných známek neprojevuje.

**Zbýlých 26 % žáků se vyjádřilo, že projevuje velkou obavu ze špatných známek ve škole.**



**Obrázek 37 Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, dostanu horší známku – graf absolutní četnosti (zdroj: vlastní zpracování)**



**Obrázek 38** Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, dostanu horší známku – graf relativní četnosti

(zdroj: vlastní zpracování)

14. Jakou projevuje žák obavu z horší známky při písemné práci?

**Velkou obavu z horší známky při písemné práci ve škole pociťuje téměř polovina dotazovaných studentů, celkem 47 % (obrázek 38).**

32 % žáků pociťuje obavu z horší známky při písemné práci jen někdy.

Horší známky při písemné práci se téměř neobává 21 % žáků.

## 11.6 Shrnutí kapitoly: interpretace výsledků žakovské charakteristiky výkonové motivace

V osobní autodiagnostice obav z neúspěchu vyjádřilo 26 % žáků velkou obavu z neúspěchu a naopak 45 % malou nebo žádnou obavu z neúspěchu. V porovnání s populační normou (Tabulka 2) je žáků s malou nebo žádnou obavou o 15 % více než udává tato norma.

Na základě vyhodnocení dílčích podotázek (otázky 8-14) k jednotlivým položkám oblasti obavy z neúspěchu se školy neobává 65 % dotazovaných žáků. Obavu neprojevuje z písemných prací 48 % žáků, 43 % se nebojí ani zkoušení a 70 % nepociťuje strach před příchodem do školy. 40 % žáků se špatných známek obává občas a 26 % se obává špatných známek velmi. Žáci ve 47 % počítají s horší výslednou známkou z písemné práce.



Žáci nepocítují tedy značnou obavu ze školy a konkrétních činností (některých nástrojů pedagogické diagnostiky), ale větší počet žáků má obavu z následného hodnocení. K této skutečnosti vede úvaha, proč vyjádřila téměř 1/3 žáků velkou obavou z neúspěchu a jaké jsou její příčiny. Žáci se převážně nebojí ani zkoušení ve výuce, ale zároveň vyjadřují větší obavy z následného hodnocení ve výuce, respektive špatných známek.

## 11.7 Vyhodnocení otázek výzkumu k porovnání učitelských a žakovských výroků

Porovnání výzkumných otázek zjistí rozdíly autodiagnostických výroků učitelů a žáků v oblasti pozitivní výkonové motivace a oblasti obav z neúspěchu (viz kapitola 8.5).

- I. Jaké rozdíly autodiagnostických výroků učitelů a žáků byly identifikovány v oblasti pozitivní výkonové motivace?



**Obrázek 39** K porovnání učitelských a žakovských výroků v autodiagnostice pozitivní výkonové motivace – graf absolutní četnosti (zdroj: vlastní zpracování)

1. Jaký je rozdíl mezi podílem vysoce výkonově motivovaných žáků z hlediska učitelů a žáků?

**Učitelé odhadují, že podíl vysoce motivovaných žáků ve zkoumaném vzorku je menší (25 %) vzhledem k reálnému podílu, který formulovali žáci (34 %) (obrázek 39).**

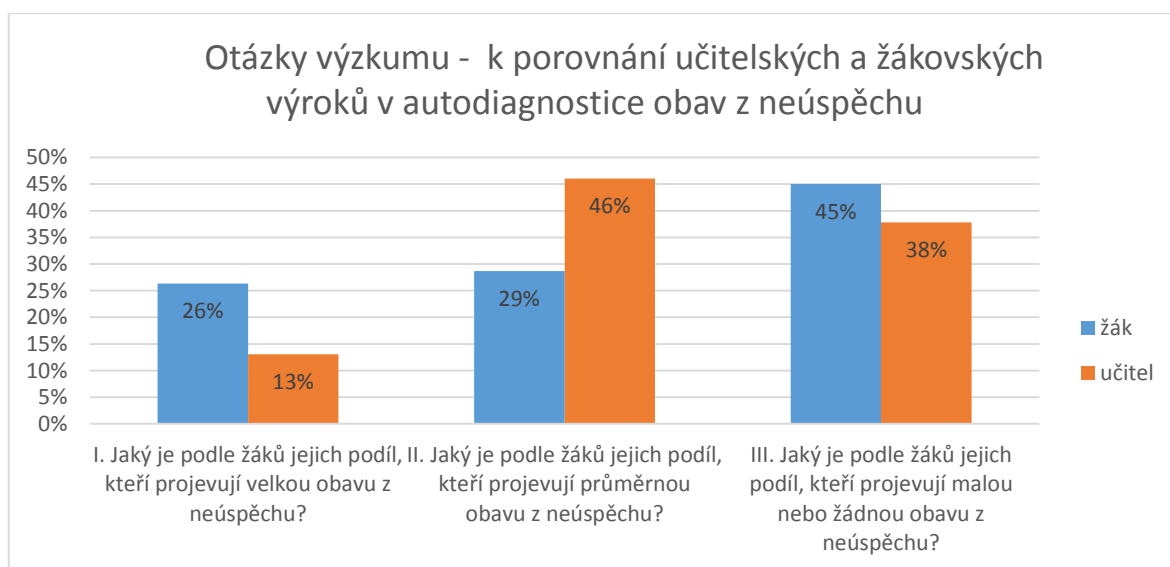
2. Jaký je rozdíl mezi podílem průměrně výkonově motivovaných žáků z hlediska učitelů a žáků?

Učitelé odhadují téměř stejně jako žáci, že ve zkoumaném vzorku je 41 % průměrně motivovaných žáků vzhledem k reálnému podílu formulovanými žáky, kterých je 40 % (obrázek 39).

3. Jaký je rozdíl mezi podílem málo výkonově motivovaných žáků z hlediska učitelů a žáků?

Učitelé předpokládají, že málo motivovaných žáků ve zkoumaném vzorku je 31 %, kdežto z žákovských výroků vyplývá, že je jejich podíl ve zkoumaném vzorku jen 27 % (obrázek 39).

- II. Jaké rozdíly autodiagnostických výroků učitelů a žáků byly identifikovány v oblasti obav z neúspěchu?



**Obrázek 40** K porovnání učitelských a žákovských výroků v autodiagnostice obav z neúspěchu - graf absolutní četnosti (zdroj: vlastní zpracování)

Učitelé předpokládají, že žáků projevujících velkou obavu z neúspěchu je méně (13 %) ve zkoumaném vzorku vzhledem k reálnému podílu, který formulovali žáci (26 %), (obrázek 40).

1. Jaký je rozdíl mezi podílem žáků projevujících průměrnou obavu z neúspěchu pohledem učitelů a žáků?

Předpoklad učitelů, že žáků s průměrnou obavou z neúspěchu je více (46 %) ve zkoumaném vzorku proti reálnému podílu formulovanými žáky (29 %) (obrázek 40).

2. Jaký je rozdíl mezi podílem žáků projevující malou obavu z neúspěchu pohledem učitelů a žáků?

**Reálný podíl žáků projevující malou obavu z neúspěchu předpokládaný učiteli (38 %) je menší proti reálnému podílu formulovanými žáky (45 %) (obrázek 40).**

### **11.8 Shrnutí kapitoly**

V této kapitole byly vyhodnoceny otázky výzkumu, které se týkaly porovnání učitelských a žákovských výroků v oblasti pozitivní výkonové motivace a obav z neúspěchu (kapitola 11.7). Zde byly zjištěny výrazné rozdíly obou skupin respondentů v oblasti vyjadřující velkou obavu z neúspěchu a průměrnou obavu z neúspěchu u žáků. Jelikož je počet žáků (26 %) je o polovinu větší vyjadřující velkou obavu z neúspěchu proti vyjádření učitelů (13 %), měli by se učitelé zaměřit na žáky, u kterých převažuje velká obava z neúspěchu a pomoci jim snižovat tuto potřebu, která brzdí rozvoj v učebních činnostech. V oblasti pozitivní výkonové motivace se objevila vyšší odchylka v odhadu vysoce výkonově motivovaných žáků. Žáci uvedli 34 %, učitelé hodnotili 25 % vysoce výkonově motivovaných žáků.

### **11.9 Porovnání výsledků výkonové motivace žáků s normou**

Na závěr uvádím porovnání výsledků výkonové motivace žáků, která se skládá z potřeby (snahy) dosáhnout úspěšného výkonu ve škole a potřeby vyhnoutí se školnímu neúspěchu (obava ze selhání či neúspěchu). V tabulce 5 jsou uvedeny reálné výsledky zjištěné u žáků a v tabulce 6 u učitelů. V tabulce 1 a 2 jsou uvedeny normy pro žáky SŠ podle Hrabala a Pavelkové. Tabulka 7 uvádí porovnání normy pro žáky SŠ a výzkumu potřeby úspěšného výkonu (otázka 1-7 dotazníku výkonové motivace pro žáky, Příloha P III) a tabulka 8 porovnání normy pro žáky SŠ a výzkumu potřeby vyhnoutí se neúspěchu (otázka 8-14 dotazníku výkonové motivace pro žáky, Příloha P III).

**Tabulka 5 – Výzkum potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu – z dotazníku výkonové motivace pro žáky**

(zdroj: Hrabal, Pavelková a vlastní zpracování)

Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnoutí se neúspěchu
<u>Otázky č. 1-7</u>	<u>Otázky č. 8-14</u>
5 velmi vysoká potřeba (9 % žáků)	5 velmi vysoká obava (9 % žáků)
4 vysoká potřeba (22 % žáků)	4 vysoká obava (15 % žáků)
3 průměrná potřeba (37 % žáků)	3 průměrná obava (26 % žáků)
2 nízká potřeba výkonu (18 % žáků)	2 nízká obava (24 % žáků)
1 velmi nízká potřeba výkonu (7 % žáků)	1 velmi nízká obava (18 % žáků)

**Tabulka 6 – Výzkum hodnocení žáka učitelem v oblasti výkonové motivace a v oblasti neúspěchu – z dotazníku výkonové motivace pro učitele (zkrácený**

postup)

(zdroj: Hrabal, Pavelková a vlastní zpracování)

Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnoutí se neúspěchu
5 vysoce výkonově motivovaný (10 % žáků)	5 velikou obavu z neúspěchu (1 % žáků)
4 výkonově motivovaný (15 % žáků)	4 obavu z neúspěchu (12 % žáků)
3 průměrně výkonově motivovaný (41 % žáků)	3 průměrnou obavu z neúspěchu (47 % žáků)
2 níže výkonově motivovaný (20 % žáků)	2 malou obavu z neúspěchu (26 % žáků)
1 výkonově nemotivovaný (12 % žáků)	1 žádnou obavu z neúspěchu (13 % žáků)

**Tabulka 7 - Srovnání výzkumu osobní autodiagnostiky žáků v oblasti potřeby úspěšného výkonu s normou pro žáky SŠ**

(zdroj: Hrabal, Pavelková a vlastní zpracování)

<b>Norma pro žáky SŠ</b>	<b>Žáci – výzkum</b>
5 Velmi vysoká potřeba (10 % žáků)	5 Velmi vysoká potřeba ( <b>9 %</b> žáků)
4 Vysoká potřeba (18,8 % žáků)	4 Vysoká potřeba ( <b>22 %</b> žáků)
3 Průměrná potřeba (35,2 % žáků)	3 Průměrná potřeba ( <b>37 %</b> žáků)
2 Nízká potřeba výkonu (24,3 % žáků)	2 Nízká potřeba výkonu ( <b>18 %</b> žáků)
1 Velmi nízká potřeba výkonu (11,7 % žáků)	1 Velmi nízká potřeba výkonu ( <b>7 %</b> žáků)

**Tabulka 8 - Srovnání výzkumu osobní autodiagnostiky žáků v oblasti potřeby vyhnutí se neúspěchu s normou pro žáky SŠ**

(zdroj: Hrabal, Pavelková a vlastní zpracování)

<b>Norma pro žáky SŠ</b>	<b>Žáci – výzkum</b>
5 Velmi vysoká obava (9,2 % žáků)	5 Velmi vysoká obava ( <b>9 %</b> žáků)
4 Vysoká obava (21,0 % žáků)	4 Vysoká obava ( <b>15 %</b> žáků)
3 Průměrná obava (39,8 % žáků)	3 Průměrná obava ( <b>26 %</b> žáků)
2 Nízká obava (19,8 % žáků)	2 Nízká obava ( <b>24 %</b> žáků)
1 Velmi nízká obava (10,2 % žáků)	1 Velmi nízká obava ( <b>18 %</b> žáků)

**Tabulka 9 – Srovnání výzkumu hodnocení žáka učitelem v oblasti potřeby úspěšného výkonu s normou pro žáky SŠ**

(zdroj: Hrabal, Pavelková a vlastní zpracování)

<b>Norma pro žáky</b>	<b>Učitelé - výzkum</b>
5 Velmi vysoká potřeba (10 % žáků)	5 Vysoce výkonově motivovaný ( <b>10 %</b> žáků)
4 Vysoká potřeba (18,8 % žáků)	4 Výkonově motivovaný ( <b>15 %</b> žáků)
3 Průměrná potřeba (35,2 % žáků)	3 Průměrně výkonově motivovaný ( <b>41 %</b> žáků)
2 Nízká potřeba výkonu (24,3 % žáků)	2 Nízce výkonově motivovaný ( <b>20 %</b> žáků)
1 Velmi nízká potřeba výkonu (11,7 % žáků)	1 Výkonově nemotivovaný ( <b>12 %</b> žáků)

**Tabulka 10 - Srovnání výzkumu hodnocení žáka učitelem v oblasti potřeby vyhnout se neúspěchu s normou pro žáky SŠ**

(zdroj: Hrabal, Pavelková a vlastní zpracování)

<b>Norma pro žáky</b>	<b>Učitelé - výzkum</b>
5 Velmi vysoká obava (9,2 % žáků)	5 Velikou obavu z neúspěchu ( <b>1 %</b> žáků)
4 Vysoká obava (21,0 % žáků)	4 Obavu z neúspěchu ( <b>12 %</b> žáků)
3 Průměrná obava (39,8 % žáků)	3 Průměrnou obavu z neúspěchu ( <b>47 %</b> žáků)
2 Nízká obava (19,8 % žáků)	2 Malou obavu z neúspěchu ( <b>26 %</b> žáků)
1 Velmi nízká obava (10,2 % žáků)	1 Žádnou obavu z neúspěchu ( <b>13 %</b> žáků)

Porovnáním výsledků výzkumu v oblasti potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu (Tabulka 5) s populační normou pro žáky SŠ (Tabulka 1 a 2) byl největší rozdíl zaznamenán v potřebě vyhnout se neúspěchu, kde žáci pocítovali daleko méně průměrnou obavu z výkonu v učení ve srovnání s populační normou. Rozdíl byl 14 %. Některé polož-

ky potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu se odchylovaly mírně (např. položka „velmi vysoká potřeba“). Srovnání výsledků výše zmíněného výzkumu s normou je vyjádřeno v tabulce 7 a 8.

Porovnáním výsledků výzkumu hodnocení žáka učitelem v oblasti výkonové motivace a v oblasti neúspěchu (Tabulka 6) s populační normou pro žáky (Tabulka 1 a 2) se nejvíce odchylovali v potřebě vyhnoutí se neúspěchu. Největší rozdíl byl zjištěn u položky vysoká obava z neúspěchu, kde populační norma uvádí 9,2 % žáků vyjadřujících vysokou obavu. Učitelé uvedli 1 % žáků pocíťujících velikou obavu z neúspěchu. Jiné významné rozdíly nebyly výzkum zjištěny. Vzájemné srovnání výsledků výzkumu s normou je uvedeno v tabulce 9 a 10.

## 12 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Ze zjištěných výsledků a jejich zpracování lze vyvodit následující fakta:

Z hlediska zkoumaných učitelů střední školy převažuje předpoklad, že podíl průměrně výkonově motivovaných žáků se blíží polovině celkového jejich počtu. V tomto se výsledky u učitelů neshodují s populační normou pro žáky středních škol, kde učitelé odhadují větší počet průměrně výkonově motivovaných žáků.

V osobní autodiagnostice výkonové motivace se žáci středních škol měli tendenci lépe hodnotit ve srovnání s populační normou pro žáky středních škol. Z toho plyne, že žáci mají větší potřebu úspěšného výkonu.

Necelá polovina žáků uvádí, že nestojí o dobré známky ve škole, nesoustředí se při výuce, nepocit'uje potřebu se hlásit během výuky.

Převážná část žáků je motivována zlepšit si prospěch.

V autodiagnostice obav žáků z neúspěchu učitelé usuzují, že je nejvíce žáků s průměrnou obavou z neúspěchu.

Žáků ve zkoumaném vzorku vyjadřující malou obavu nebo žádnou obavu z neúspěchu je více v porovnání s populační normou pro žáky středních škol. Ve vztahu k obavám z neúspěchu to znamená, že se nevyhýbají situacím, kde by museli zapojit všechny síly.

Žáci v problematice obav z neúspěchu projevují ve větší míře obavu ze zkoušení v případě neúspěchu. Pozitivní je, že větší míře neprojevují však obavu z písemných prací, nebojí se jít do školy. Velkou obavu vyjadřují však z neúspěšného zvládnutí písemných prací, ve smyslu obavy ze špatné známky.

Obě skupiny respondentů byly vzájemně porovnány v oblasti pozitivní výkonové motivace a obav z neúspěchu. V oblasti pozitivní výkonové motivace se příliš žáci ani učitelé ve vyjádření nelišili.

Největší rozdíl byl zjištěn v oblasti obav z neúspěchu, kde počet žáků pocit'ujících velkou obavu z neúspěchu byl o polovinu větší, než odhadli učitelé.

V závěrečném porovnání žáků středních škol s populační normou pro žáky středních škol oslovení žáci cítí daleko menší průměrnou obavu v potřebě vyhnout se neúspěchu.



V ostatních položkách v potřebě úspěšného výkonu a potřebě vyhnout se neúspěchu lze konstatovat, že se žáci vcelku shodují s uvedenou populační normou, která byla stanovena na základě dřívějších výzkumů.

Zajímavé je, že učitelé hodnotící žáky se ve srovnání s populační normou odchýlili v potřebě vyhnout se neúspěchu. Učitelé si myslí, že žáci nemají vysokou obavu z neúspěchu, ale zjištěné procento žáků, kteří projevují vysokou obavu z neúspěchu, bylo na základě vzájemného srovnání o polovinu větší.

Výzkum potvrdil, že výsledky pro obě zkoumané tendence ve výkonových potřebách žáků se většinou shodují s populační normou, která byla zjištěna v dřívějších výzkumech. Až na některé položky se významně neodlišují porovnání učitelských a žakovských výroků ve výkonové motivaci. Větší část žáků se v některé položce motivace výkonové potřeby například vyjádřila, že nemá potřebu se hlásit nebo se nesoustředí.

K zamyšlení by bylo vhodné, zda provedený výzkum na začátku školního roku a na konci školního roku u totožných tříd střední školy by se výrazně lišil. Tato forma autodiagnostiky v podobě standardizovaných dotazníků není pravděpodobně učiteli téměř využívána. Jako důvod spatřuji časovou vytíženost učitelů.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci bylo cílem zjistit, jak učitel provádí autodiagnostiku u žáků středních škol z hlediska výkonové motivace.

V teorii bakalářské práce jsem se zabýval pojmy sebereflexe, jejími jednotlivými složkami, sebepojetí, pojetí učitelovi výuky, výkonové potřeby žáků a jejich diagnostika a současnými zjištěnými výsledky v oblasti výkonové motivace.

Ve výzkumu byly použity otázky profesionálního sebepojetí zaměřené na učitelské přisuzování příčin žakovské motivace.

V průběhu výzkumu mi pomohlo bližší porozumění emociálně a kognitivně motivační složce profesní sebereflexe používané učitelem v procesech autodiagnostiky výkonové motivace.

Výzkum se zabýval přisuzování příčin výkonové motivace učební činnosti z hlediska autodiagnostiky motivační úrovně žáků.

Učitelovo pojetí výuky ve vlastním výzkumu bylo zaměřeno na příčiny žakovských potřeb pozitivního výkonu a žakovských potřeb vyhnout se neúspěchu ve výuce a ve škole.

Na základě porovnání s populační normou a poznatky z dřívějších výzkumů byly navzájem porovnány výsledky učitelských odhadů výkonové charakteristiky motivace žáků.

Praktická část potvrdila, že učitelé jsou schopni rozlišit potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu.

Pro výzkum bylo zvoleno vyhodnocení současného stavu učitelské populace a interpretaci školní výkonové motivace žáků na středních školách a výzkum byl zaměřen na oblast učitelské autodiagnostiky potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu u vyučovaných žáků.

Zvolená výzkumná strategie se mi jevila jako vhodně zvolená, protože lze stanovit více výzkumných problémů a následných srovnání. Nejrychlejší a nejefektivnější způsob výzkumu je elektronické dotazování. Bohužel, i když v současné době nás výpočetní technika obklopuje na každém kroku, není zcela reálné na základě mých zkušeností provádět elektronickou formou výzkum. Osvědčila se mi forma písemného dotazování prostřednictvím standardizovaného dotazníku, kdy byl osloven mnohem větší počet učitelů a žáků.

V praktické části bylo zjištěno, jak učitelé posuzují žáky středních škol z pohledu výkonové motivace. Žáky jsem oslovil prostřednictvím jejich učitelů a předal jim standardizovaný dotazník s pokyny k jeho vyplnění.

Po vyhodnocení bylo porovnáno vyjádření učitelů s vyjádřením žáků. Z porovnání vyplynulo, učitelé znají své žáky v jejich přístupu a chování ve škole. Žáci i učitelé se v určitých položkách zkoumaných potřeb příliš neodchylují. V potřebě úspěšného výkonu byl největší rozdíl u položky vysoká potřeba. Ostatní položky potřeby úspěšného výkonu nebyly výrazně odlišné.

Převažuje počet žáků průměrně motivovaných a žáků s průměrnou obavou z neúspěchu. Většina žáků je si jistá, že školu dokončí a nepřipouští si své selhání.

Při vyhodnocování dotazníků vyplněných žáky středních škol se objevily i zajímavé poznámky k otázkám. Žáci například uvedli, že by do školy nešli raději vůbec, zvláště když mají psát písemnou práci nebo být zkoušeni, ale nakonec vstanou a jdou.

Žáci při vyplňování dotazníků vyjádřili učitelům svou obavu, aby na základě těchto dotazníků nebyli hodnoceni v další výuce. Při vyplňování dotazníků byla zajištěna respondentům jejich anonymita.

Výsledky kvantitativního výzkumu učitelů a žáků byly porovnány s populačními normami z dřívějších výzkumů. Obě skupiny respondentů se lišili v názoru na potřebu vyhnout se neúspěchu ve srovnání s učiteli a populační normou. Učitelé i populační norma uvádí mnohem větší výskyt žáků s průměrnou obavou z neúspěchu. Z výsledku lze vyvodit, že učitelé připisují této skupině žáků úzkost, strach, volba lehčích úkolů, únik z výkonových situací nebo neoblíbenost soutěžení. Učitelé se odchýlili i v odhadu žáků u položky velká obava z neúspěchu proti populační normě. Žáků s touto obavou spatřují minimální počet oproti populační normě.

Samotný výzkum byl pro mne zajímavý, ale nejobtížnější se mi jevil získat ochotné respondenty z řad učitelů i žáků. V některých případech se vedení středních škol nestaví pozitivně k přijímání a vyhodnocování dotazníků a anket ve vyučovacích hodinách. Nakonec se našlo dost učitelů ochotných ke spolupráci a patří jim moje poděkování.

Doporučení pro učitelkou praxi je, že učitel má možnost provést autodiagnostiku v oblasti školní výkonové motivace a zjistit převažující tendence žáka buď ve smyslu výkonovém, nebo ve směru vyhnout se neúspěchu. Učitelé by se měli zaměřit na žáky vyjadřující veli-

kou obavu z neúspěchu a pokusit se dát jim podněty ke změně, vytvářet jim adekvátní situace ve vyučování.

V budoucím výzkumu by bylo možné se zabývat porovnáním školní výkonové motivace mezi žáky středních škol s maturitou a odborných učilišť. Dále by bylo možné realizovat výzkum na rozlišení žáků škol všeobecných (gymnázia) a odborných (střední odborných škol). Výzkum lze rozšířit na porovnání výkonové motivace žáků mezi jednotlivými třídami a srovnání s populační normou pro třídy středních škol. V našem prováděném výzkum z důvodu obsáhlosti již nebyl prostor k porovnání s další uvedenou populační normou, zde existuje prostor pro další výzkum.

Zdali zůstává výkonová motivace u žáků stejná nebo se mění v průběhu studia na střední škole, lze zjistit výzkumem uspořádaným na začátku tohoto studia a na jeho konci, samozřejmě u stejného sledovaného vzorku žáků.

Další výzkumný problém by mohl být stanoven v rozdílu výkonové motivace mezi žáky středních škol, kteří budou pokračovat ve studiu na vysoké škole a těmi, kteří se rozhodli dále nepokračovat v terciárním vzdělání.

Jedním ze zajímavých výzkumů v budoucnu by mohl být k prověření vztahu mezi výkonovou motivací a přátelským klimatem ve třídě.

Na závěr tímto ještě jednou děkuji všem ochotným učitelům a žákům středních škol, které jsem oslovil, za zodpovědný přístup k vyplnění dotazníků. Pomohli mi uskutečnit a dokončit výzkum autodiagnostiky výkonové motivace.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ, 2003. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Vyd. 1. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 150 s. ISBN 80-86620-05-0.
- [2] ČÁP, Jan, 2001. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [3] HELUS, Zdeněk, 2011. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Vyd. 1. Praha: Grada, 320 s. ISBN 978-80247-3037-0.
- [4] HRABAL, Vladimír, 2002. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. 2. vyd. Praha: Karolinum, 199 s. ISBN 80-246-0319-5.
- [5] HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ, 1984. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 254 s.
- [6] HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2010. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
- [7] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [8] KLIMEŠ, Lumír, 1994. *Slovník cizích slov*. 5. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 855 s. ISBN 80-04-26059-4.
- [9] KYRIACOU, Chris, 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 155 s. ISBN 80-717-8965-8.
- [9] LUKÁŠOVÁ, Hana, 2003. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teaching profession in primary teacher education and training: (teorie, výzkum, praxe)*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 306 s. ISBN 80-704-2272-6.
- [10] LUKÁŠOVÁ, Hana, 2010. *Kvalita života dětí a didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 202 s. ISBN 978-80-7367-784-8.

- [11] LUKÁŠOVÁ, Hana, 2015. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*, 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 106 s. ISBN 978-80-7454-552-8.
- [12] LUKÁŠOVÁ, Hana, Tomáš SVATOŠ a Jana MAJERČÍKOVÁ, 2014. *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 163 s. ISBN 978-80-7454-465-1.
- [13] MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC, 2008. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.
- [14] PAVELKOVÁ, Isabella a Irena DVOŘÁKOVÁ, 2015. Motivace v úkolové situaci. *Pedagogika: Časopis pro vědy a o vzdělávání a výchově*. Praha, roč. LXV(1), s. 34-56. ISSN 0031-3815.
- [15] PRAVDOVÁ, Blanka, 2014. *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 219 s. ISBN 978-80-210-7604-4.
- [16] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- [17] REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

#### Elektronické dokumenty

- [18] *Autodiagnostika v práci učitele* [online]. Česká republika: Slideplayer, 2012 [cit. 2016-03-30]. Dostupné z: <http://slideplayer.cz/slide/3630539/#>
- [19] *Cest ke kvalitě: Školní výkonová motivace žáků* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ae/dotaznik-skolni-vykonove-motivace-zaku>
- [20] DYKSTRA, Dewey I. Výuka fyziky a rozvoj myšlení. *Scientia in educatione* [online]. 2011, 2(2), s. 59-75 [cit. 2016-01-30]. ISSN 1804-1776. Dostupné z: <http://www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/50/47>
- [21] HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace: Dotazník pro žáky* [online]. [cit. 2016-03-03]. Dostupné z: [http://evaluacninaastroje.rvp.cz/nuovckk\\_portal/LinkClick.aspx?fileticket=DxFy7A9nbFU%3D&tabid=151&mid=755&language=cs-CZ](http://evaluacninaastroje.rvp.cz/nuovckk_portal/LinkClick.aspx?fileticket=DxFy7A9nbFU%3D&tabid=151&mid=755&language=cs-CZ)

- [22] RHEINBERG, Falko, František MAN a Jiří MAREŠ. Ovlivňování učební motivace: Přehledová studie. *Pedagogika*[online]. 2001, LI(2), s. 155-184 [cit. 2016-04-05]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2165&lang=cs>

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MV Motivace výkonová.

PÚV Potřeba úspěšného výkonu.

PVN Potřeba vyhnoutí se neúspěchu.

SŠ Střední školy.



## SEZNAM OBRÁZKŮ

<b>Obrázek 1 Autodiagnostika výkonové motivace žáků – graf absolutní četnosti žáků</b> vysoce výkonově motivovaných (zdroj: vlastní zpracování) .....	43
<b>Obrázek 2 Autodiagnostika výkonové motivace žáků – graf absolutní četnosti žáků</b> průměrně výkonově motivovaných (zdroj: vlastní zpracování) .....	43
<b>Obrázek 3 Autodiagnostika výkonové motivace žáků – graf absolutní četnosti</b> žáků málo výkonově motivovaných (zdroj: vlastní zpracování).....	44
<b>Obrázek 4 Autodiagnostika výkonové motivace žáků – graf relativní četnosti .....</b>	44
<b>Obrázek 5 Autodiagnostika obav z neúspěchu žáků – graf absolutní četnosti žáků s</b> velikou obavou z neúspěchu (zdroj: vlastní zpracování) .....	45
<b>Obrázek 6 Autodiagnostika obav z neúspěchu žáků – graf absolutní četnosti žáků s</b> průměrnou obavou z neúspěchu (zdroj: vlastní zpracování).....	46
<b>Obrázek 7 Autodiagnostika obav z neúspěchu žáků – graf absolutní četnosti žáků s</b> malou nebo žádnou obavou z neúspěchu (zdroj: vlastní zpracování).....	47
<b>Obrázek 8 Autodiagnostika obav z neúspěchu žáků – graf relativní četnosti .....</b>	47
<b>Obrázek 9 Osobní autodiagnostika výkonové motivace žáka – graf relativní</b> četnosti.....	48
<b>Obrázek 10 Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím – graf absolutní četnosti .....</b>	49
<b>Obrázek 11 Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím – graf relativní četnosti.....</b>	49
<b>Obrázek 12 Dobré známky pro mě znamenají – graf absolutní četnosti .....</b>	50
<b>Obrázek 13 Dobré známky pro mě znamenají – graf relativní četnosti .....</b>	50
<b>Obrázek 14 Při učení se mi daří soustředit – graf absolutní četnosti .....</b>	51
<b>Obrázek 15 Při učení se mi daří soustředit – graf relativní četnosti .....</b>	51
<b>Obrázek 16 Při učení jsem – graf absolutní četnosti.....</b>	52
<b>Obrázek 17 Při učení jsem – graf relativní četnosti .....</b>	52
<b>Obrázek 18 Ve škole se hlásím – graf absolutní četnosti .....</b>	53
<b>Obrázek 19 Ve škole se hlásím – graf relativní četnosti .....</b>	53
<b>Obrázek 20 Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkováný – graf absolutní</b> četnosti.....	54
<b>Obrázek 21 Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkováný – graf relativní</b> četnosti.....	54
<b>Obrázek 22 Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se,</b> <b>abych byl vyzkoušen – graf absolutní četnosti (zdroj: vlastní zpracování).....</b>	55

<b>Obrázek 23</b> Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen – graf relativní četnosti .....	55
<b>Obrázek 24</b> Osobní autodiagnostika obav z neúspěchu žáka – graf relativní četnosti (zdroj: vlastní zpracování) .....	57
<b>Obrázek 25</b> Když mám být zkoušený, mám strach – graf absolutní četnosti.....	57
<b>Obrázek 26</b> Když mám být zkoušený, mám strach – graf relativní četnosti .....	58
<b>Obrázek 27</b> Mám-li být upřímný, tedy se školy bojím – graf absolutní četnosti .....	58
<b>Obrázek 28</b> Mám-li být upřímný, tedy se školy bojím – graf relativní četnosti.....	59
<b>Obrázek 29</b> Když máme psát písemnou práci – graf absolutní četnosti .....	59
<b>Obrázek 30</b> Když máme psát písemnou práci – graf relativní četnosti .....	60
<b>Obrázek 31</b> Když jsem zkoušený a moc neumím – graf absolutní četnosti .....	60
<b>Obrázek 32</b> Když jsem zkoušený a moc neumím – graf relativní četnosti .....	61
<b>Obrázek 33</b> Když jdu ráno do školy, mívám strach, jako to zase dopadne – graf absolutní četnosti (zdroj: vlastní zpracování).....	61
<b>Obrázek 34</b> Když jdu ráno do školy, mívám strach, jako to zase dopadne – graf relativní četnosti (zdroj: vlastní zpracování).....	62
<b>Obrázek 35</b> Špatných známek se obávám – graf absolutní četnosti.....	62
<b>Obrázek 36</b> Špatných známek se obávám – graf relativní četnosti .....	63
<b>Obrázek 37</b> Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, dostanu horší známku – graf absolutní četnosti (zdroj: vlastní zpracování).....	63
<b>Obrázek 38</b> Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, dostanu horší známku – graf relativní četnosti .....	64
<b>Obrázek 39</b> K porovnání učitelských a žakovských výroků v autodiagnostice pozitivní výkonové motivace – graf absolutní četnosti (zdroj: vlastní zpracování) .....	65
<b>Obrázek 40</b> K porovnání učitelských a žakovských výroků v autodiagnostice obav z neúspěchu - graf absolutní četnosti (zdroj: vlastní zpracování).....	66

**SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka 1 - Potřeba úspěšného výkonu – norma pro žáky SŠ</b> .....	31
<b>Tabulka 2 - Potřeba vyhnutí se neúspěchu (obava z neúspěchu) – norma pro žáky SŠ</b> .....	31
<b>Tabulka 3 - přehled počtu učitelů středních škol zahrnutých do výzkumu – (zdroj: vlastní zpracování)</b> .....	38
<b>Tabulka 4 - přehled počtu dotazníků zadaných žákům středních škol zahrnutých do výzkumu – (zdroj: vlastní zpracování)</b> .....	39
<b>Tabulka 5 – Výzkum potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu – z dotazníku výkonové motivace pro žáky</b> .....	68
<b>Tabulka 6 – Výzkum hodnocení žáka učitelem v oblasti výkonové motivace a v oblasti neúspěchu – z dotazníku výkonové motivace pro učitele (zkrácený postup)</b> .....	68
<b>Tabulka 7 - Srovnání výzkumu osobní autodiagnostiky žáků v oblasti potřeby úspěšného výkonu s normou pro žáky SŠ</b> .....	69
<b>Tabulka 8 - Srovnání výzkumu osobní autodiagnostiky žáků v oblasti potřeby vyhnutí se neúspěchu s normou pro žáky SŠ</b> .....	69
<b>Tabulka 9 – Srovnání výzkumu hodnocení žáka učitelem v oblasti potřeby úspěšného výkonu s normou pro žáky SŠ</b> .....	70
<b>Tabulka 10 - Srovnání výzkumu hodnocení žáka učitelem v oblasti potřeby vyhnutí se neúspěchu s normou pro žáky SŠ</b> .....	70

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Dotazník výkonové motivace MV – 6U (pro učitele)

Příloha PII: Záznamový arch pro učitele

Příloha III: Dotazník výkonové motivace pro žáky MV

## **PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK VÝKONOVÉ MOTIVACE MV – 6U (PRO UČITELE)**

Dotazník výkonové motivace měří školní výkonovou motivaci žáků, která se skládá z potřeby (snahy) dosáhnout úspěšného výkonu ve škole a potřeby vyhnout se školnímu neúspěchu (obavy ze selhání či neúspěchu). Poměr těchto potřeb ovlivňuje přístup a chování žáků ve školních výkonových situacích, a tím i efektivitu jejich učení.

Zná-li učitel intenzitu a poměr obou motivačních potřeb u svých žáků, má možnost optimálně volit náročnost zadávaných úkolů jak z hlediska jednotlivých žáků, tak i z hlediska celé třídy, a tím i optimalizovat svou práci s motivací ve vyučování.

Učitel dále může, na základě srovnání s žákovskou populační normou, zjistit převažující výkonovou tendenci své třídy a optimalizovat práci s výkonovou motivací při vyučování.

**Zkrácený postup:** Ohodnoťte každého žáka pomocí škály 1 – 5 v oblasti výkonové motivace (PÚV – potřeba úspěšného výkonu) a na škále 5 – 1 v oblasti obavy z neúspěchu (PVN – potřeby vyhnout se neúspěchu):

### **Žák je:**

5 vysoce výkonově motivovaný

4 výkonově motivovaný

3 průměrně výkonově motivovaný

2 nízce výkonově motivovaný

1 výkonově nemotivovaný

### **Žák má:**

5 velikou obavu z neúspěchu

4 obavu z neúspěchu

3 průměrnou obavu z neúspěchu

2 malou obavu z neúspěchu

1 žádnou obavu z neúspěchu



## **PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK VÝKONOVÉ MOTIVACE MV – 6Ž (PRO ŽÁKY)**

Datum ..... Jméno žáka \_\_\_\_\_ Třída \_\_\_\_\_

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

### **1. Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím:**

- a) \_moc
- b) \_dost
- c) \_středně
- d) \_moc ne
- e) \_vůbec ne

### **2. Dobré známky pro mne mají:**

- a) \_velmi vysokou hodnotu
- b) \_vysokou hodnotu
- c) \_někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
- d) \_nemají vysokou hodnotu
- e) \_mají velmi malou hodnotu

### **3. Při učení se mi daří soustředit:**

- a) \_téměř vždycky
- b) \_často
- c) \_někdy
- d) \_většinou ne
- e) \_téměř nikdy

**4. Při učení jsem:**

- a) \_hodně pečlivý
- b) \_dost pečlivý
- c) \_středně pečlivý
- d) \_málo pečlivý
- e) \_vůbec nejsem pečlivý

**5. Ve škole se hlásím:**

- a) \_vždycky, když je to možné
- b) \_často
- c) \_někdy
- d) \_málokdy
- e) \_téměř nikdy

**6. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkováný:**

- a) \_ve všech předmětech
- b) \_ve většině předmětů
- c) \_jenom v některých předmětech
- d) \_jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) \_v žádném předmětu

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

- a) \_téměř vždy
- b) \_většinou
- c) \_někdy
- d) \_málokdy
- e) \_téměř nikdy



**8. Když mám být zkoušený, mám strach:**

- a) \_téměř vždycky
- b) \_dost často
- c) \_někdy
- d) \_málokdy
- e) \_téměř nikdy

**9. Mám-li být upřímný, tedy se školy:**

- a) \_hodně bojím
- b) \_dost bojím
- c) \_trochu bojím
- d) \_moc nebojím
- e) \_vůbec nebojím

**10. Když máme psát nějakou písemnou práci:**

- a) \_mám téměř vždycky chuť nejt do školy
- b) \_mám často chuť nejt do školy
- c) \_mám někdy chuť nejt do školy
- d) \_moc mi to nevadí
- e) \_vůbec mi to nevadí

**11. Když jsem zkoušený a moc neumím:**

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

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

- a) \_téměř vždycky
- b) \_často
- c) \_někdy
- d) \_málokdy
- e) \_téměř nikdy

**13. Špatných známek se obávám:**

- a) \_hodně
- b) \_dost
- c) \_někdy ano, někdy ne
- d) \_málo
- e) \_vůbec

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

- a) \_téměř vždycky
- b) \_často
- c) \_někdy
- d) \_málokdy
- e) \_téměř nikdy