

Školní výkonová motivace žáků

Dotazník pro žáky

Vladimír Hrabal, Isabella Pavelková

Školní výkonová motivace žáků

Dotazník pro žáky

Vladimír Hrabal, Isabella Pavelková

Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.
Vladimír Hrabal, Isabella Pavelková

Odborná recenze: RNDr. Petr Boschek, CSc., Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.
Jazyková korektura: PaedDr. Věra Ježková, Ph.D.
Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011.
ISBN: 978-80-87063-34-7.

ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE ŽÁKŮ. Dotazník pro žáky.

Obsah

1	ÚVOD	5
	Text pro učitele	
	Text pro ředitele	
	Proč zjišťovat výkonovou motivaci	
2	VÝKONOVÁ MOTIVACE – OBECNÝ ÚVOD DO PROBLEMATIKY	6
	Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu	
	Úzkost, strach, obava, tlak	
	Strach a školní výkon (prospěch)	
3	POKYNY PRO ZADÁVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU	8
	Instrukce pro žáky	
	Vyhodnocení dotazníku	
4	NORMY PRO ŠKOLY (ŽÁCI, TŘÍDY)	10
	Normy pro žáky ZŠ	
	Normy pro třídy ZŠ	
	Normy pro žáky SŠ	
	Normy pro třídy SŠ	
5	TYOLOGIE ŽÁKŮ Z HLEDISKA VÝKONOVÝCH POTŘEB	11
	Typ 1: vysoká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)	
	Typ 2: nízká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)	
	Typ 3: vysoká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)	
	Typ 4: nízká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)	
	Typ 5: nevyhraněný	
6	TYOLOGIE ŠKOLNÍCH TŘÍD Z HLEDISKA ČETNOSTI VÝKONOVÉHO KLIMATU	14
	Typ A) Silně výkonově orientovaná třída	
	Typ B) Úzkostná třída	
	Typ C) Třída s oběma silnými tendencemi	
	Typ D) Třída s oběma nízkými tendencemi	
7	PŘÍKLAD JEDNÉ OSMÉ TŘÍDY	16
8	OBECNÁ DOPORUČENÍ PRO DALŠÍ PRÁCI S VÝKONOVOU MOTIVACÍ	18
	Aktualizace výkonových potřeb ve vyučování - obecná doporučení	
9	SEZNAM LITERATURY	19
10	PŘÍLOHY	20
	Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.	
	Zpráva z evaluačního nástroje	
	Psychometrické vlastnosti dotazníku	

1 ÚVOD

Text 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: žákům s pozitivní výkonovou tendencí (s rozvinutou potřebou úspěšného výkonu a nízkou obavou z neúspěchu) umožňovat tuto motivační tendenci optimálně ve vyučování využívat a žákům s převažujícími obavami před selháním pomáhat k pozitivní změně jejich výkonového zaměření.

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

V dalším textu manuálu najdou učitelé doporučení pro práci s výkonovou motivací ve vyučování včetně konkrétních příkladů, jak postupovat, zjistí-li učitel ve sledované oblasti problémy. Obširnější informace najdou učitelé v publikaci „Jaký jsem učitel“ (Hrabal, Pavelková), která vyšla v nakladatelství Portál v roce 2010. Tato publikace umožní učitelům reflektovat danou problematiku v širších autodiagnostických souvislostech.

Text pro ředitele

Dotazník výkonové motivace je zaměřen na školní výkonovou motivaci žáků v oblasti potřeby (snahy) dosáhnout úspěšného školního výkonu a potřeby vyhnout se školnímu neúspěchu (obavy ze selhání či neúspěchu). Dotazník je použitelný pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku jednotlivých tříd. Jeho výsledky podávají ředitelům škol detailní informaci o výkonovém chování školních tříd a umožňují plánování nových výchovně-vzdělávacích opatření ve škole. Dotazník školní výkonové motivace žáků je pak také využitelný jako zdroj významných informací při hodnocení účinnosti zaváděných inovací a napomáhá vnitřní evaluaci škol.

Dotazník je možné zadat žákům na počátku určité školní etapy (na začátku dalšího stupně vzdělávání, při nástupu do školy či kdykoliv během studia, pokud výkonová motivace žáků není známa). V takovém případě dotazník poskytuje informace o podmínkách vzdělávání na straně žáků (ve smyslu Vyhlášky č. 15/2005 Sb., § 8, písm. 2, odst. a). Dotazník je vhodné zadat žákům i na konci jejich studia. Zde lze na výpovědi z dotazníků nahlížet i jako na výsledky vzdělávání žáků a studentů (ve smyslu zmíněné vyhlášky, § 8, písm. 2, odst. d). Zejména ze vzájemného porovnání výsledků jednotlivých žáků v čase je možné rozdíly interpretovat i jako příspěvek školy k rozvoji školní motivace (na úrovni jednotlivých žáků je potřeba být při interpretaci obezřetný, protože na jejich motivační strukturu mají vliv i jiné než školní faktory). Opět je možné vytvářet souhrnné indexy na úrovni tříd či celých ročníků školy. V tomto smyslu je tento diagnostický nástroj vhodný k využití v rámci vlastního hodnocení škol. Žadoucí je, aby se škole dařilo rozvíjet u žáků potřebu úspěšného výkonu a snižovala se u nich potřeba vyhýbání se neúspěchu.

Proč zjišťovat výkonovou motivaci

Vztah k výkonu není u všech žáků stejný. Značná část pociťuje v úkolové situaci sice potřebu dosáhnout úspěšného výkonu, současně se však do jisté míry i obává neúspěchu a pociťuje potřebu vyhnout se mu. Učitel sice nemůže tyto potřeby přímo pozorovat, má však možnost pozorovat u žáků různou míru zaujetí úkolem a různou míru nasazení při práci na úkolu. Všimá-li si pozorně chování žáků v úkolových situacích, může u některých žáků v úkolových situacích pozorovat určité projevy obavy, zatímco u jiných žáků jednoznačné zaujetí úkolem. Může pozorovat, že někteří žáci mají tendenci se při výskytu překážky (většího problému) vzdávat, jiní mají tendenci se nevzdát a vytrvat. Odlišnost můžeme zjistit i v tom, co žáci považují za úspěch a neúspěch a jak na úspěch a neúspěch reagují. Některí žáci reagují efektivně, jak v případě úspěchu, tak i neúspěchu, jiní specificky – rozdílně v situaci úspěchu a neúspěchu. Jeden žák dostane pětku a je demotivován a studijní úsilí ještě více klesá, pro jiného je špatná známka impulzem pro zvýšené úsilí. U různých žáků může učitel pozorovat různou aspirační úroveň, někteří žáci adekvátně aspirují – kladou si přiměřené cíle, preferují úkoly střední obtížnosti, jiní žáci mají neadekvátní aspirace, preferují pro

sebe příliš lehké úkoly či neadekvátně obtížné. Někteří žáci rádi soutěží s ostatními a velmi je zajímají výsledky vlastní práce, jiní žáci se vyhýbají soutěžím a úkolovým situacím. Setkat se můžeme i s žáky, kteří vědí výsledek, znají řešení úkolu, ale nepřihlásí se. Naopak existují žáci, kteří si sice s výsledkem nejsou jisti, a přesto se přihlásí.

Shrneme-li předchozí příklady, docházíme k závěru, že výkonové chování žáků se projevuje obecně v jejich postoji k úspěchu a neúspěchu a v preferenci cílů a je podmiňováno osobnostními charakteristikami žáka, jako je sebedůvěra a sebepochybování. Výkonová motivace podmiňuje aspirační úroveň jedince a je nutné jí věnovat pozornost, protože souvisí s rozvojem zdravého (realistického) sebehodnocení každého jedince.

Síla obou tendencí (potřeba být v úkolu úspěšný - obava z neúspěchu) závisí jednak na síle obou výše jmenovaných potřeb, jednak na podmínkách, které žákům učitel vytváří svým chováním, úkolovými situacemi a hodnocením. Protože adekvátní rozvoj výkonové orientace žáků je podstatný pro jejich zdravý osobnostní vývoj, je znalost výkonových potřeb jednotlivých žáků pro učitele velmi důležitá. Učitelé však mívají s jejím rozpoznáním u svých žáků značné potíže (Pavelková, 2002). Z tohoto důvodu je diagnostická metoda Školní výkonová motivace žáků užitečný nástroj, který učitelům umožňuje výkonové potřeby svých žáků diagnostikovat a měřit..

Oprávněnost diagnostiky a autodiagnostiky (korekce vlastního odhadu výkonové orientace žáků na základě diagnostických údajů žáků) učitele v oblasti školní výkonové motivace ukazují jasně výzkumné údaje získané na vzorku 565 žáků ZŠ (Pavelková, 2009). Ve výzkumu byl srovnáván dotazníkový skóre potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu s tím, jak jsou v této oblasti žáci hodnoceni učiteli. Výsledky ukazují, že žákovské sebezposouzení v intenzitě obou potřeb je na sobě nezávislé ($r = 0,03$, tj. statisticky nevýznamná závislost), což znamená, že intenzita jedné potřeby neurčuje menší nebo větší intenzitu potřeby druhé. Učitelé však v řadě případů tyto dvě motivační tendence ($r = 0,61$, tj. statisticky vysoce významná závislost) směšují a žákům připisují často buď zvýšenou intenzitu u obou potřeb, nebo žádnou. S diagnostickou metodou v oblasti výkonové motivace dostává učitel do ruky nástroj, který mu jednak umožňuje změřit vlastní schopnost vnímat a diferencovat výkonové potřeby u svých žáků, jednak zjemňovat percepci v této oblasti, a tím svou práci ve vyučování optimalizovat. (Podrobný návod autodiagnostických postupů najde zájemce v knize Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010) *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.)

2 VÝKONOVÁ MOTIVACE – OBECNÝ ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Výkonovou motivací se z teoretického hlediska již od padesátých let minulého století zabývá mnoho psychologů (McClelland, Atkinson, Clark, Heckhausen, Kuhl, Raynor, Rheinberg, u nás především Man, Hrabal, Pavelková). Existuje celá řada modelů výkonové motivace. V našich úvahách a hlavně při konstrukci použité metody vycházíme především z Atkinsonovy teorie (1974) a z Heckhausenova rozšířeného kognitivního modelu motivace (Heckhausen, 1980, 1991). Heckhausenův rozšířený kognitivní model je zvláště významný jednak proto, že zohledňuje časovou perspektivu jedince, a jednak že se snaží o teoretické řešení motivace ve škole, kde motivace nemůže být pouhou sumarizací jednotlivých motivů, motivačně účinné jsou různé druhy očekávání (očekávání „situace – výsledek“, očekávání „aktivita – výsledek“, očekávání „situace – aktivita – výsledek“, očekávání „výsledek – následek“). Význam mají i jiné motivační proměnné, jako je například pocit soustředěnosti na věc, pocit, že požadavky úkolu jsou splněny, nebo jistota, že jsou vytvořeny předpoklady pro dosažení dlouhodobých (nadřazených) cílů a podobně.

Základ, který byl východiskem při tvorbě Dotazníku školní výkonové motivace žáků, leží v Atkinsonově přístupu. Atkinson ve svém modelu sjednocuje nálezy výzkumu výkonové motivace a výzkumu úzkostnosti. Teorie výkonové motivace je pak založena na představě nezávislosti potřeby **úspěšného výkonu (PÚV)** a **potřeby vyhnout se neúspěchu (PVN)**. Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu jsou základem výkonové orientace, skládající se dále ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku. Výsledná orientace člověka ve výkonové situaci pak závisí na převaze jedné nebo druhé tendence.

Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu

Vznik a vývoj výkonových potřeb. S rozvojem jedincova JÁ se rozvíjí řada potřeb. Vývojově první nastupuje potřeba autonomie (samostatnosti), která se výrazně projevuje již ve stadiu osamostatňování se dítěte kolem třetího roku života. S touto potřebou do jisté míry souvisí potřeba kompetence, tj. potřeba „něčemu rozumět“, být někým, „kdo něco umí“. O výkonových potřebách se předpokládá, že jsou sekundární (získané) a generalizované. To znamená, že se aktualizují v každé situaci, která vyžaduje činnost, jejímž výsledkem je určitý hodnotitelný výkon, a to bez ohledu na druh činnosti. Hodnocení provádí druhá osoba nebo samotný aktér. Takovéto situace nás v životě provázejí stále. I ve škole nebo právě ve škole. Pro rozvoj výkonových potřeb (potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu) sehrávají významnou úlohu mateřské (rodičovské) nároky a jejich přesnost. Nároky mohou být přiměřené, nebo mohou dítě přetěžovat, mohou však být také značně nižší než možnosti dítěte. Jsou-li na dítě kladeny přiměřené požadavky, je-li dítě povzbuzováno k samostatnosti, přesnosti výkonu a jsou-li jeho výkony oceňovány, je velmi pravděpodobné, že se u dítěte začne rozvíjet **potřeba úspěšného výkonu**. Výkonové situace jsou spojovány s příjemným prožitkem. Dítě si osvojuje adekvátní úroveň nároků na sebe (adekvátní aspirační úroveň) a má tendenci vynaložit potřebné úsilí k dosažení úspěchu při výkonových činnostech. Je-li však dítě stále přetěžováno a je-li okolí zaměřeno především na jeho neúspěchy a jejich kritiku, začne se u něj pravděpodobně rozvíjet **potřeba vyhnout se neúspěchu**. V dalším textu mluvíme také o strachu z neúspěchu a obavě před selháním, nejde o rozpor, jde o příčinu a následek. Žáci s vysokou obavou před neúspěchem mají potřebu se výkonovým situacím vyhýbat, aby nebyli případným neúspěchem vnitřně zraněni. Při rozvinutí potřeby vyhnout se neúspěchu jde v podstatě o obranný mechanismus, který má chránit jedincovo JÁ před častým neúspěchem a prožitkem selhání. V situaci, kdy na dítě nejsou kladeny žádné požadavky (při podceňování samostatnosti a přesnosti výkonu), bude rozvoj výkonových potřeb dítěte pravděpodobně brzděn a bude nedostatečný.

Vývoj výkonových potřeb nezávisí jen na charakteru nároků na dítě, důležitou roli sehrává i výkonová orientace rodičů a osobní zkušenosti dítěte s úspěchem a neúspěchem a jejich následky (například způsob motivování dítěte pomocí odměn a trestů). Do školy přichází dítě již s určitým výkonovým zaměřením, ve škole je však vystaveno velkému množství hodnocení poněkud nového charakteru. Je například srovnáváno s ostatními žáky, je vystaveno novým úkolům. Postupem času žák získává zkušenost se školním úspěchem a neúspěchem, a tím se u něho postupně vytvářejí tzv. specifické školní výkonové potřeby, které nemusejí být zcela v souladu s obecným výkonovým zaměřením žáka (Hrabal, 1978). Někdy jsou žáci jinak výkonově orientováni i v různých předmětech.

Problému diferenciaci výkonových potřeb se výzkumně věnoval především Hrabal (1978). Zjistil, že během vývoje jedince procházejí podstatnými změnami. Zprvu existuje nepříliš diferencovaná potřeba úspěšného výkonu, která se později diferencuje v různých oblastech činnosti. Toto rozlišování zřejmě podléhá stejným zákonům jako diferenciaci ostatních potřeb. Zajímavý je však výsledek týkající se potřeby vyhnout se neúspěchu. Tato potřeba, která je mnoha autory ztotožňována s úzkostí, projevuje menší tendenci k diferenciaci. Její negativní vztah ke školnímu výkonu není jednoznačný.

Úzkost, strach, obava, tlak

Strach bývá obvykle definován jako „signální“ emoce vázaná na určitý předmět, jev nebo situaci, která je pocíťována jako jedince ohrožující. Nastává především při frustraci potřeby bezpečí, ale i jiných potřeb. Úzkost je obdobná emoce, ale nemá konkrétní důvod (předmět).

Strach ve škole je motivačním činitelem, který v mírné intenzitě výkon žáků zvyšuje. Pokud zesílí, výkon naopak zeslabuje. Musíme však rozlišovat mezi žáky úzkostnými a neúzkostnými. První se do stavu úzkosti dostávají velmi rychle a strach, který jim pak komplikuje proces jejich učení, prožívají intenzivněji. Druzí prožívají strach spíše jako motivační tlak – podnítl je k tomu, aby se začali učit, ve vlastním procesu učení však již strach neprožívají. Učitelé ve snaze zvýšit úsilí a výkon (motivovanost) žáků často volí situace, jež strach navozují.

Tendence prožívat strach v různých situacích je individuální. U primárně úzkostných jedinců nastupuje strach daleko rychleji, již při menším reálném ohrožení. Za silného stavu ohrožení se rozdíl do jisté míry stírají – strach prožívají všichni. Čím větší ohrožení vnímáme, tím větší je intenzita strachu, a současně čím déle člověk vnímá ohrožení, tím vytrvalejší je strachová reakce. Tuto relativně samozřejmou skutečnost si však nemusí vychováající vždy uvědomovat. Ve snaze dítě motivovat tím, že v něm vyvoláváme strach před trestem, můžeme jako „vedlejší produkt“ navodit některou ze strachových reakcí (od pocitu nevolnosti až po únikové reakce, například lhaní apod.) a dlouhodobým působením je fixovat v chování dítěte, zvláště jde-li o dítě, u něhož je úzkost osobnostním rysem.

Při zkoumání strachu se ukazuje jako nutné uvažovat nejenom o jeho emotivní, prožitkové stránce, ale také o tom, jakou roli při něm sehrávají poznávací procesy. Ty se účastní na vzniku strachu v mnoha ohledech: situace je považována za obtížnou a nebezpečnou, jedinec nepředpokládá, že ji zvládne, a zabývá se negativními důsledky atd.

Strach a školní výkon (prospěch)

Jak jsme již naznačili, vztah mezi strachem a výkonem není zcela jednoznačný. Strach (tlak – například v podobě, že budu zkoušen, bude písemka apod.) může u neúzkostných žáků sehrát velice pozitivní motivační sílu, která se projeví v tom, že začnou pracovat a pracují s větším úsilím – do vlastní učební činnosti si strach tyto žáci již nepřenášejí. U úzkostných žáků však hrozí, že si tento tlak vtahují přímo do učební činnosti a tam velmi pravděpodobně bude učební proces rušit.

V laboratorních podmínkách je při uměle vytvořených úkolech negativní dopad strachu na výkon značný, zatímco v přirozených výkonových situacích (například prověrky či zkoušky ve škole) se tato závislost snižuje. Ne zcela jednoznačný vztah mezi tzv. zkouškovým strachem a prospěchem je možno vysvětlit vlivem určitých charakteristik vyučování a osobností učitelů:

- Vyučovací styl založený na nadměrné přísnosti, popř. i nepřátelství, zvyšuje míru prožívaného ohrožení, a to zejména u těch žáků, kteří mají vysokou dispoziční (rysovou) úzkostnost. Strach u těchto žáků se bude pravděpodobně negativně promítat do jejich výkonů.
- Osobní názor učitele na vztah strachu a výkonu se může v některých případech projevit ve známkování žáků. Pokud jsme přesvědčeni, že strach podstatně znevýhodňuje úzkostné žáky, budeme pravděpodobně známkovat mírněji. Jestliže podle nás školní výkon v první řadě odráží schopnosti, na příznaky žákovy strachu při známkování ohled nebereme. („Bud' umí, nebo neumí, strach přece nehraje roli“.) Někdy se dokonce stává, že někteří učitelé vědomě nebo ne zcela vědomě klasifikují žáky s projevy strachu přísněji.
- Zkoušení klade na žáky vysoké nároky. Strachovou situaci však mohou vytvořit i nevhodně připravené soutěže, zraňující komunikace mezi učitelem a žákem, nepřátelství spolužáků apod.
- Ukazuje se, že úzkostní žáci dosahují horších výkonů než neúzkostní, jestliže je učební situace málo strukturovaná. Důležitou roli však hrají i schopnosti. Strukturované požadavky prospívají spíše úzkostným žákům s nadprůměrnými schopnostmi.

3 POKYNY PRO ZADÁVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU

Instrukce pro žáky

Milí žáci/žákyně, studenti/studentky, v následujícím dotazníku najdete 12 otázek vztahujících se k různým možným postojům k učení a 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.

Vyhodnocení dotazníku

1. Elektronická forma – sběr dat a vyhodnocení probíhá automaticky. Učitel dostane výsledky ve formě standardních skóre a může rovnou přejít k interpretaci.
2. Forma tužka – papír viz další text.

Vyhodnocení dotazníku je prováděno na pětistupňové škále, přičemž u každé otázky odpovídá:

a = 5 bodů

b = 4 body

c = 3 body

d = 2 body

e = 1 bod

Suma položek 1- 6 odpovídá hrubému skóru potřeby úspěšného výkonu (PÚV).

Suma položek 7- 12 odpovídá hrubému skóru potřeby vyhnout se neúspěchu (PVN).

V obou částech může žák získat 6 - 30 bodů hrubého skóru.

Po získání hrubých skóre v obou částech dotazníku vyhledá učitel odpovídající standardní skóre 1-5 v normách pro žáky (pro ZŠ nebo SŠ - viz strana 10).

Příklad: Žofie – žákyně 7. třídy ZŠ - získala v části PÚV (potřeby úspěšného výkonu) 26 bodů, v části PVN (potřeby vyhnout se neúspěchu) 16 bodů. V tabulce norem pro žáky ZŠ (s. 10) získáme pro 26 bodů hrubého skóru PÚV 4 body standardního skóru PÚV a pro 16 bodů hrubého skóru PVN, pravá tabulka 2 bod standardního skóru PVN. Získaná výkonová tendence Žofie je tedy 4 – 2. V části interpretace skóre vyhledáme pak tuto kombinaci a zjišťujeme, že Žofii můžeme přiřadit typu 1, který je jednoznačně pozitivně výkonově motivován.

V dalším kroku vypočte učitel průměrný hrubý skóre třídy v obou částech dotazníku a vyhledá odpovídající standardní skóre v normách pro třídy (ZŠ nebo SŠ – viz strana 10).

Příklad: Poté, co učitel vyhodnotil skóre všech žáků, spočítá průměr třídy v PÚV a PVN. Zjišťuje, že průměr PÚV třídy je 22,3 a průměr PVN 20,4, to odpovídá výkonovému trendu třídy 3 – 4, což znamená průměrnou výkonovou orientaci se zvýšenou obavou před neúspěchem, která může být buď způsobena několika žáky s velmi výraznou obavou ze školního neúspěchu, nebo může být také dána celkovým (průměrným) posunem celé třídy.

4 NORMY PRO ŠKOLY (ŽÁCI, TŘÍDY)

Normy pro žáky ZŠ

Potřeba úspěšného výkonu	
hrubý skór	standardní skór
28 až 30	5 Velmi vysoká potřeba (6,5 % žáků)
25 až 27	4 Vysoká potřeba (22,7 % žáků)
21 až 24	3 Průměrná potřeba (40,6 % žáků)
18 až 20	2 Nízká potřeba (19,8 % žáků)
do 17	1 Velmi nízká potřeba (10,4 % žáků)

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (obava z neúspěchu)	
hrubý skór	standardní skór
25 až 30	5 Velmi vysoká obava (9,6 % žáků)
22 až 24	4 Vysoká obava (16,0 % žáků)
17 až 21	3 Průměrná obava (42,6 % žáků)
14 až 16	2 Nízká obava (20,2 % žáků)
do 13	1 Velmi nízká obava (11,6 % žáků)

Normy pro třídy ZŠ

Potřeba úspěšného výkonu	
průměr třídy	standardní skór třídy
24,06 a více	5 Velmi vysoká potřeba (10 % tříd)
22,90 - 24,05	4 Vysoká potřeba (20 % tříd)
21,70 - 22,89	3 Průměrná potřeba (40 % tříd)
20,31 - 21,69	2 Nízká potřeba (20 % tříd)
do 20,30	1 Velmi nízká potřeba (10 % tříd)

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (obava z neúspěchu)	
průměr třídy	standardní skór třídy
20,59 a více	5 Velmi vysoká obava (10 % tříd)
19,44 - 20,58	4 Vysoká obava (20 % tříd)
18,00 - 19,43	3 Průměrná obava (40 % tříd)
16,81 - 17,99	2 Nízká obava (20 % tříd)
do 16,80	1 Velmi nízká obava (10 % tříd)

Normy pro žáky SŠ

Potřeba úspěšného výkonu	
hrubý skór	standardní skór
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 (24,3 % žáků)
do 16	1 Velmi nízká potřeba (11,7 % žáků)

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (obava z neúspěchu)	
hrubý skór	standardní skór
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)

Normy pro třídy SŠ

Potřeba úspěšného výkonu	
průměr třídy	standardní skór třídy
22,01 a více	5 Velmi vysoká potřeba (10 % tříd)
21,06 - 22,00	4 Vysoká potřeba (20 % tříd)
20,16 - 21,05	3 Průměrná potřeba (40 % tříd)
19,01 - 20,15	2 Nízká potřeba (20 % tříd)
do 19,00	1 Velmi nízká potřeba (10 % tříd)

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (obava z neúspěchu)	
průměr třídy	standardní skór třídy
19,84 a více	5 Velmi vysoká obava (10 % tříd)
19,01 - 19,83	4 Vysoká obava (20 % tříd)
17,71 - 19,00	3 Průměrná obava (40 % tříd)
16,60 - 17,70	2 Nízká obava (20 % tříd)
do 16,59	1 Velmi nízká obava (10 % tříd)

Návrhy pro interpretaci výsledků

Interpretace výsledků dotazníku není v žádném případě mechanická činnost ve smyslu jednoznačné aplikace níže popsaných charakteristik na jednotlivé žáky. Uvedené interpretační návrhy musí být viděny jako hypotézy, které musí učitel svým pozorováním žáků potvrdit, nebo vyvrátit. V žádném případě nesmí být žák na základě výsledku dotazníku „zaškatulkován“ jako výkonově nebo strachově orientovaný. Získané výsledky jsou jedním z údajů, který musí být interpretován v kontextu dalších informací o žákovi a třídě. Mají tedy spíše orientační charakter, na jehož základě může docházet k optimalizaci pedagogického působení na žáky.

5 TYPOLOGIE ŽÁKŮ Z HLEDISKA VÝKONOVÝCH POTŘEB

Při interpretaci výsledků dotazníku pracujeme se standardními skóry, přičemž pro porozumění výkonové tendence žáka (třídy) je podstatný poměr potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu.

Typ 1: vysoká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)

PÚV	PVN
5	1
5	2
4	1
4	2

Jedná se o žáky, kteří mají ve škole tu výhodu, že nejsou obavou brzděni, ale také ne motivováni. Adekvátně přistupují k úkolovým situacím.

- Žáci tohoto typu jsou zpravidla pro plnění školních úkolů motivováni, jsou pracovití, vytrvalí, zároveň nejsou brzděni či motivováni obavou ze selhání. Školní úkolová situace pro ně získává charakter výzvy – tito žáci vykazují pohotovost k převzetí úkolu (rychle rozeznávají podstatné a irelevantní znaky) – mají tendenci pracovat dobře.
- Adekvátně přistupují k úkolovým situacím bez zbytečné úzkosti. Pracují plánovitě a mají tendenci nevzdat se, vytrvat při řešení úkolů i přes překážky, mají tendenci úkol dokončit (vrátit se k přerušené práci).
- Žáky charakterizuje adekvátní aspirační úroveň, to znamená, že mají-li žáci možnost, tak vybírají úkoly střední obtížnosti. Střední obtížnost je z hlediska efektivity učení optimální. Nemají-li možnost výběru, pracují s největším nasazením opět na úkolech střední obtížnosti. Příliš snadné úkoly pro ně nejsou motivačně zajímavé, protože jejich splnění nepřináší tak výrazný pocit úspěchu.
- Rádi se porovnávají (soutěží) s rovnocennými partnery, zajímá je zpětná vazba (jaký výkon podali). Usilují o úspěch a uznání – obojí posuzují především z hlediska informace a jako cennou zkušenost do budoucna. Umí se učit ze svých chyb.
- Šťastně si vysvětlují (atribuují) své úspěchy i své neúspěchy. Úspěchy připisují svým schopnostem (vnitřní stabilní příčina) a úsilí (vnitřní ovlivnitelná příčina). Neúspěchy mají tendenci připisovat spíše nedostatku úsilí (vnitřní ovlivnitelná příčina), neúspěchy v těžkých úkolech připisují obtížnosti úkolu (vnější někdy ovlivnitelná, někdy neovlivnitelná příčina). Jde tedy o jedince, kteří jsou velmi motivováni po úspěchu i po neúspěchu.
- Jsou cílově (perspektivně) orientovaní – mají větší tendenci plánovat do budoucna. Mají tendenci k dynamickému vnímání času. V úkolech, které souvisejí s jejich cíli, se velmi silně angažují.
- Žáci se silným motivem výkonu mívají lepší prospěch než žáci stejně inteligentní, ale se slabým motivem výkonu. Jde o jeden ze silných mimointelektových faktorů rozhodujících o školní úspěšnosti.
- „Tendence k setrvačnosti“ – osoby orientované na dosažení úspěchu si svůj motiv při dalších úspěších posílí, po neúspěchu se tito lidé také relativně zlepšují, jako by chtěli tento neúspěch kompenzovat.
- Spojení s jinými druhy motivace: velice vhodné je spojení s poznávací a sociálně afiliační (potřeba pozitivních vztahů) motivací. Naopak spojení se silnou sociálně prestižní motivací může vést k neadekvátnímu prosazování sebe a málo sociálně citlivému postupu při dosahování cílů. Viz dvě hlavní úkolové perspektivy: a) „úkolová angažovanost“ - vztahováno k sobě samému a k prožitku zvyšování vlastního výkonu (kompetence); b) „ego-angažovanost“ – subjektivní úspěch závisí na srovnání vlastních schopností (výkonů) se schopnostmi druhých.

Typ 2: nízká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN)

PÚV	PVN
1	5
1	4
2	5
2	4

Jedná se o žáky, kteří jsou motivováni nebo inhibováni strachem.

- Jedná se o žáky, kteří ve škole zpravidla pracují s úzkostí z možného neúspěchu.
- Mívají tendenci vyhýbat se výkonovým (úkolovým) situacím, každá situace, která by mohla odhalit skutečnou úroveň jejich schopností, vyvolává strach před selháním. Může jít i o výborné žáky s velkými schopnostmi (obava pak může být sycena pocitem, zda výkon je dostatečně dobrý, či tím, zda bude dobrý i v dalším úkolu a podobně). Tito žáci nemívají rádi soutěže.
- Tito žáci nemívají adekvátní aspirační úroveň. Když mohou volit obtížnost úkolů, tak volí buď příliš lehké úkoly (zvyšuje se v nich pravděpodobnost úspěšného výkonu) a nebo úkoly velmi těžké, zvláště když je obtížnost úkolu zdůrazněna (ani v tomto případě příliš neriskují, protože ve velmi těžkém úkolu by selhal „skoro“ každý a neúspěch není neúspěchem, případný úspěch pak je velice cenný). Při výběru obtížnosti mají tendenci více riskovat než žáci se silnou potřebou úspěšného výkonu.
- Hlavním motivačním zdrojem těchto žáků je strach (mohou být tedy i velmi pilní). Strach, který prožívají při plnění úkolů, ruší jejich koncentraci, a tím může narušovat paměťové procesy, ztěžuje rozhodování a kvalitu kognitivní práce, zároveň jde o nepříjemný prožitek.
- Tito žáci mívají tendenci uniknout z výkonové situace, kde hrozí neúspěch (absence při písemkách, větší tendence podvádět, opisovat, ale pozor, ne každé opisování je dáno strachem, někteří žáci opisují z nedostatku morálních kvalit).
- Tito žáci si takzvaně nešťastně vysvětlují příčiny svých úspěchů a neúspěchů (atribuční tendence). Efekt úspěchu většinou devalvují tím, že ho připisují náhodě, štěstí (vnější neovlivnitelná příčina), a neúspěch mají tendenci připisovat těžko změnitelným vnitřním příčinám – schopnostem.
- I u těchto žáků platí „zákon setrvačnosti“: žáci se strachem z neúspěchu, kteří jsou již ve svém výkonovém chování utlumeni, budou dalším neúspěchem ještě více utlumeni.

Typ 3: vysoká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN)

PÚV	PVN
5	5
5	4
4	5
4	4

Jedná se zpravidla o žáky s velmi vnitřně rozporupnými prožitky.

- Vnitřní silné emocionální pnutí je dáno na jedné straně silnou tendencí pustit se s nasazením do úkolu (silnou potřebou úspěšného výkonu jsou vhnáni do úkolů – úkoly je oslovují), na druhé straně úkolové situace strachově prožívají (vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu). Záleží pak na dalších osobnostních charakteristikách a úkolové situaci, zda v této situaci zůstávají a s velkým nasazením, ale i úzkostí, ji plní, či z výkonové situace unikají, ale s nepříjemným prožitkem, že úkol nesplnili. Je pravděpodobně těžké předpovídat, jak se jedinec v úkolové situaci zachová.
- Ve výkonových situacích s možností volby cíle se často rozhodují extrémně, ve smyslu velmi vysokých aspirací (po neúspěchu se totiž naskýtá možnost najít omluvu svého selhání v tom, že „takový úkol by nezvládl nikdo“), nebo velmi nízkých aspirací. Ani jedna strategie není zcela uspokojivá, a tak záleží, jak už bylo řečeno, na dalších osobnostních charakteristikách žáka, která tendence převáží: preferovaná reakce přijetí úkolů a jejich úzkostné plnění, nebo únik ze situace.
- Podaří-li se (učiteli) snížit u těchto žáků obavu z neúspěchu, žáci většinou „rozkvetou“, protože vysoká potřeba úspěšného výkonu je silným motivačním zdrojem.

Typ 4: nízká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN)

PÚV	PVN
1	1
1	2
2	1
2	2

- U těchto žáků je podstatná absence školní výkonové motivace. Tito žáci nevidí smysl ve školním výkonu a pokud u nich neexistuje jiná motivace, například kognitivní nebo sociální, která je vázána na školní situaci, mohou být pro učitele jednak nepochopitelní a jednak obtížně motivovatelní. U těchto žáků jde často o tak zvaný relativní neprospěch, pro který je typické nevyužívání schopnostních potencialit žáka.
- Školní úkolové situace tyto žáky většinou neoslovují.
- Rozvinutí adekvátní výkonové motivace u těchto žáků není v podmínkách současné školy snadné (málo času na individuální práci se žáky a snížená možnost individualizace úkolů). Principiálně by učitel měl jednak zjistit, zda se jedná o absenci školních výkonových potřeb u žáka, který v mimoškolním životě má přinejmenším normální výkonovou tendenci, nebo o žáka obecně nevýkonově orientovaného. U prvního typu lze předpokládat, že větší individualizace výkonových situací a následná pozitivní reakce učitele bude rozvoj výkonové potřeby podporovat, u druhého typu žáků musí jejich motivování vycházet z jiných motivačních zdrojů, nebo se musí učitel krok po kroku pokusit výkonovou potřebu u těchto žáků založit (kladení přiměřeně obtížných úkolů, aby mohl být žák v úkolu úspěšný, pozornost věnovaná plnění úkolů a hodnocení založené spíše na individuální vztahové normě). Lze předpokládat, že tento problém se vyskytuje s větší četností například u romských žáků, kteří často nemají z domova zkušenost s výkonovým jednáním, a škola s důrazem na výkonové chování je v tomto smyslu neoslovuje.

Typ 5: nevyhraněný

PÚV	PVN
3	3
3	4
4	3
3	2
2	3

Samozřejmě se učitel setkává s řadou žáků nevyhraněného typu, jejichž tendence vyplývají z poměru obou výkonových potřeb (PÚV a PVN se pohybuje okolo průměru obou potřeb /3-3/), nebo slabší tendence než u typů vyhraněných, ale ve stejném směru (3-4, 4-3, 3-2, 2-3). U těchto žáků je zpravidla výkonová motivace jedním, ale ne nejpodstatnějším zdrojem školního výkonu, což může učitel konstatovat nebo chápat jako možnost rozvoje žáka v tomto ohledu.

6 TYPOLOGIE ŠKOLNÍCH TŘÍD Z HLEDISKA ČETNOSTI VÝKONOVÉHO KLIMATU

(třídního průměru potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu)

V protikladu k výkonové orientaci jednotlivých žáků a jejich chování ve výkonových situacích, která byla a je výzkumně intenzivně zkoumána, jedná se v případě tříd a třídního klimatu o problematiku ne zcela probádanou. Existují však výzkumy, které dokazují, že styl hodnocení žáků ovlivňuje třídní úroveň výkonových potřeb (Pavelková, 2009), podrobný popis výkonového klimatu třídy a možnosti jeho ovlivňování jsou cílem našich dalších výzkumů. Z tohoto důvodu se soustředíme pouze na vyhraněné tendence a trend slabší udáváme pouze v závorce.

A ještě jedno upozornění: Pro interpretaci výkonových tendencí tříd je nutné brát v úvahu, že se jedná o třídní průměr, který může být ovlivněn jen několika žáky s výrazným profilem a nebo zvýšenou tendencí většiny žáků třídy ve stejném směru. Tuto informaci může učitel vyčíst z tabulky výsledků jednotlivých žáků třídy.

Z uvedených důvodů je nutno vidět popisy třídních typů a doporučení spíše jako impulz pro zaměřené pozorování a inspiraci pro práci se třídou. Zjištěná výkonová tendence třídy dává učiteli v každém případě dobrou zpětnou vazbu o třídním klimatu, který on sám, jak již jsme uvedli, do jisté míry také ovlivňuje. Učitel však musí sám, na základě znalosti třídy a uvážení rozložení výsledků jednotlivých žáků ve třídě zvážit, jaká z navrhovaných opatření jsou pro třídu nejvhodnější.

Typ A) Silně výkonově orientovaná třída

třídní průměr PÚV	třídní průměr PVN
5 (4)	1 (2)

Třída se silným výkonovým klimatem – vysokou úrovní výkonové potřeby a nízkou úrovní obavy z neúspěchu. Lze předpokládat, že se jedná o třídy, které jsou ve vyučování aktivní s výraznou motivací v úkolových situacích, existuje v nich více pracovitých žáků, kterým záleží na dobrých školních výsledcích. Při výuce žáci s velkým nasazením plní úkoly, s učitelem spolupracují. Například aktivně reagují na učitelovy otázky. Práce s takovými třídami je obvykle pro učitele příjemná a i průměrná úroveň školního výkonu u těchto tříd může být velmi uspokojivá. Učitel by měl v takové třídě promyšleně pracovat s přiměřenou obtížností látky, aby mohla být u žáků aktualizována jejich výkonová potřeba, příliš snadné, respektive příliš obtížné úkoly by pravděpodobně vedly ke snížení výkonové motivace žáků, a to zvláště u žáků, kteří mají slabší schopnosti. Pozornost by měl učitel věnovat i jasné zpětné vazbě pro žáky o dosažených výsledcích. Je možné ve třídě pracovat i s organizačními formami soutěživého charakteru, ale nelze zapomínat na kultivaci kooperativních tendencí u žáků. Lze ale předpokládat, že v takovýchto třídách mají ztížené podmínky žáci s vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu, kteří jsou konfrontováni s výkonovým klimatem ve třídě, který u nich může vyvolávat ještě větší obavy a tendenci stahovat se a nedůvěřovat si. Bez pomoci učitele, který tlak třídy na takové žáky vlastním působením vyrovnává, mohou tito žáci celou svou školní situaci prožívat velmi bolestně.

Typ B) Úzkostná třída

třídní průměr PÚV	třídní průměr PVN
1 (2)	5 (4)

Třídy se silnou průměrnou obavou z neúspěchu a nízkou průměrnou potřebou úspěšného výkonu. Lze si představit, že ve třídách, které jsou silně motivovány obavou z neúspěchu, panuje převážně pasivita ve vyučovacích hodinách a nechuť se aktivně účastnit na úkolech, které mají soutěžní charakter. Aktivních bude pravděpodobně jen několik málo žáků, kteří reagují na učitelovy otázky a jsou ochotni spolupracovat i v případě veřejně hodnotitelného výkonu. Obecně ale nemusí být školní výkonový průměr těchto tříd nízký, určitá úroveň obavy z neúspěchu je obecně hnacím motorem, a to především pro domácí přípravu žáků, ačkoliv z hlediska zdravého osobnostního rozvoje ne vždy optimální. Nebezpečím pro učitele v takovýchto třídách je, že postupně u nich poklesne nasazení a někteří se možná budou uchýlovat k jednoduchému frontálnímu předávání látky, což je sice pochopitelné – motivační interakce učitele a třídy zde pravděpodobně bude chybět – pasivní

žáci nemotivují učitele k velké aktivitě, ale nedovoluje žákům vystoupit z jejich schématu výkonového chování. Hlavní úkol učitele v takovýchto třídách by se měl nést snahou snížit u žáků obavu z neúspěchu. V oblasti hodnocení může učitel systematictěji pracovat s individuální vztahovou normou - výkon žáků bude posuzovat z hlediska výkonové historie žáků, každé zlepšení pak může být vnímáno jako úspěch.

Učitel také může pracovat s aspirační úrovní žáků – vést je k stanovování adekvátních cílů a k adekvátnímu hledání příčin úspěchů, ale i neúspěchů. Důležité je však si uvědomit, že když snížíme obavu z neúspěchu, pravděpodobně klesne i motivační nasazení žáků, a proto by měl učitel zároveň pracovat na rozvoji potřeby úspěšného výkonu u žáků.

Typ C) Třída s oběma silnými tendencemi

třídní průměr PÚV	třídní průměr PVN
5 (4)	5 (4)

Třídy, které mají jak silnou průměrnou potřebu úspěšného výkonu, tak i potřebu vyhnout se neúspěchu, mohou být pro učitele velkou výzvou a také poměrně silným náporům na jeho nervy. Převažující atmosféru v takovýchto třídách lze jen velmi těžko předpovídat. Je možné, že se v takovýchto třídách může vytvořit atmosféra aktivity za každou cenu a chaos, který z toho může vyplývat – důvodem může být přemotivovanost žáků, třída může také poměrně dobře fungovat. Hlavním úkolem učitele v takovýchto třídách je snížení strachu z neúspěchu u žáků a optimální využívání motivačního potenciálu daného rozvinutou potřebou úspěšného výkonu. Optimální přístup může být pro učitele značně náročný, protože na jedné straně se bude asi snažit snižovat aspirační úroveň žáků, kteří tendují k přemrštěné aktivitě ve výkonových situacích, jakož i postupně zvyšovat aspirační úroveň žáků, kteří z důvodu přemotivovanosti (motivace ze strany obou potřeb) každou úkolovou situaci odblokovávají (mají tendenci z ní uniknout). U tohoto typu pravděpodobně klima třídy nebudou ovlivňovat jen žáci s vysokými oběma potřebami. Mohou pak vznikat různé konstelace (tak jako i u jiných typů třídního klimatu), důležitý bude poměr výkonové a strachové motivace u žáků s jednoznačnou tendencí.

Typ D) Třída s oběma nízkými tendencemi

třídní průměr PÚV	třídní průměr PVN
1 (2)	1 (2)

U tříd, které mají v obou výkonových potřebách velmi nízký průměr, lze předpokládat, že budou obecně (až na několik jedinců, kteří mají vyšší pozitivní výkonovou orientaci a u kterých záleží na tom, jak se obecným klimatem třídy nechají ovlivnit) velmi těžko výkonově motivovatelné a základní klima třídy bude poznamenáno lhostejností k výkonovým situacím. Pro práci učitele jde pravděpodobně o nejsložitější situaci. Učitel se může pokusit o aktivizaci žáků vzbuzením jiných motivačních zdrojů, především poznávacích a sociálních potřeb. Pro charakter školní práce však oba typy motivace nemusí být dostačující, a proto by se učitel měl pokusit o rozvinutí potřeby úspěšného výkonu: založit u žáků citlivost na učební situace a probudit u nich potřebu být v těchto učebních úkolech úspěšný. Pracovat může s adekvátní obtížností úkolů, jasností úkolů a jejich hodnocením.

Pro ředitele škol

Převládá-li ve škole určitý typ tříd, měl by se ředitel školy zamyslet nad vlastní výkonovou orientací a tím, jaký postoj k výkonovým situacím a aktivitám on sám učitelskému sboru zprostředkovává a jaký má on sám koncept vedení a jaké má pojetí vzdělávání. Může si položit otázky, zda jeho vedení posiluje výkonovou potřebu, nebo svým autoritativním postojem aktivuje u učitelů spíše strach před selháním. Silnou roli bude pravděpodobně sehrávat i otázka typu školy, charakter spádové oblasti. Na tomto poli bohužel neexistují výzkumná data, o která bychom se mohli opřít, a proto odkazujeme na obecné principy zacházení s výkonovou motivací v úkolových situacích.

7 PŘÍKLAD JEDNÉ OSMÉ TŘÍDY

Jako příklad uvádíme jednu osmou třídu základní školy, která vyplnila dotazník v rámci jeho standardizace.

Vyhodnocení:

Práce s výsledky postupuje ve čtyřech krocích:

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

Výkonové zaměření jednotlivých žáků

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

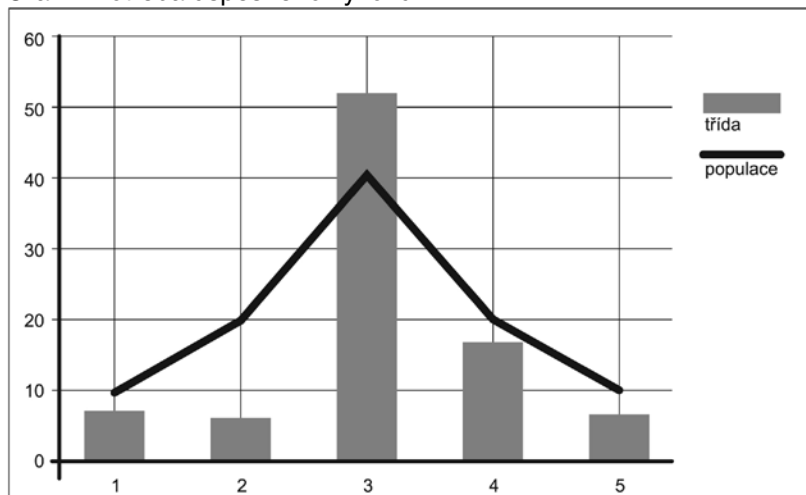
Jméno žáka	PÚV	PVN	PÚV - standardizovaný skóre	PVN - standardizovaný skóre
Daniela	26	23	4	4
Jonáš	23	15	3	2
Angelika	23	14	3	2
Sabina	20	15	2	2
Nikola	27	17	4	3
Klára	23	18	3	3
Monika	22	21	3	3
David	28	18	5	3
Michal	23	15	3	2
Erik	22	14	3	2
Artur	23	20	3	3
Nikola	22	12	3	1
Hana	21	19	3	3
Ondřej	27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

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

Srovnání diagnostikované třídy s referenční normou základních škol

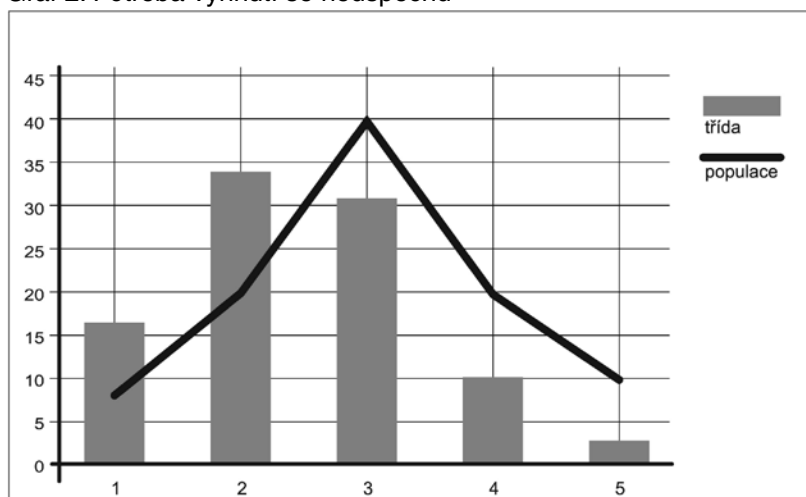
Má-li učitel zájem, může srovnat svou třídu s referenčním vzorkem z hlediska zastoupení jednotlivých skóre. Následující grafy (1, 2) ukazují rozložení standardních skóre potřeby úspěšného výkonu (PÚV) a standardních skóre potřeby vyhnout se neúspěchu (PVN) s normou v procentech.

Graf 1. Potřeba úspěšného výkonu



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

Graf 2. Potřeba vyhnout se neúspěchu



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

Výkonové zaměření třídy

PÚV- standardní skóre	PVN - standardní skóre
4	2

Celková tendence třídy je, jak vidíme, výkonová a málo strachově orientovaná, jak jsme ale mohli odečíst z grafu, musí být provedena podrobnější analýza třídního klimatu, a to na základě pozorování a rozhovorů s jednotlivými žáky. Zjišťujeme totiž, že část třídy (přinejmenším sedm žáků) je motivovatelná soutěžními aktivitami, mezi některými žáky může ale vyvstávat určitá konkurence, která by mohla být pro žáky se silnější tendencí vyhnout se neúspěchu nemotivující, nebo naopak přemotivující. To platí především pro Danielu. V této třídě by se pravděpodobně vyplatilo, zvláště proto, že celková výkonová orientace je pozitivní, se soustředit na úkolové situace, ve kterých žáci budou profitovat především z kooperativních aktivit. Jednak by se tímto způsobem mohlo zabraňovat nebezpečí příliš soutěživého klimatu ve třídě, a jednak by tímto způsobem bylo možno zmírnit výkonový tlak na zmíněné, ohrožené žáky.

8 OBECNÁ DOPORUČENÍ PRO DALŠÍ PRÁCI S VÝKONOVOU MOTIVACÍ

Školní výuka má do značné míry výkonový charakter. V rámci požadované učební činnosti (splnění učebních cílů) stojí každý žák před velkým množstvím učebních úkolů. Rozvržení učebních činností do jednotlivých úkolů je efektivní a přirozené u záměrného (intencionálního) učení, které tvoří základ školní socializace. Škola bude mít do určité míry vždy výkonový charakter. Podstatné je, jak škola s požadavky (úkoly) pracuje, a to především z hlediska přiměřené obtížnosti, aby se zabránilo rozvoji neadekvátních výkonových potřeb a podpořil se rozvoj pozitivní výkonové potřeby. Problémem tedy není, že jsou na žáka kladeny úkoly, problémem může být charakter těchto úkolů. Pro kultivaci výkonové motivace je také důležitý rozvoj ostatních potřeb, a to především sociálních, podpora kooperativních tendencí před kompetitivními (soutěživými) a podobně.

Aktualizace výkonových potřeb ve vyučování - obecná doporučení

Adekvátní práce s výkonovou motivací: učitel zadává jasně formulované úkoly, diferencovaně využívá i jejich obtížnost, s velkou péčí se věnuje přípravě zadávaných úkolů, pružně pracuje s různými vztahovými normami, velkou pozornost věnuje kvalitě vykonané práce. Obava z neúspěchu – při identifikaci silnější potřeby vyhnout se školním neúspěchům je samozřejmě nutno věnovat větší pozornost výkonovému chování žáků obecně. Zjistí-li u nich učitel dotazníkovou formou, na základě vlastního pozorování či experimentálně častější projevy strachu z neúspěchu, měl by se zamyslet, zda ve vyučování nevytváří takové situace, které i adekvátně výkonově orientované žáky staví do situací, v nichž úspěchu dosahují jen s obtížemi. Ohroženi jsou při tom především žáci méně rozvinutých schopností, kteří ve srovnání se svými schopnějšími spolužáky dostávají úkoly více či méně nad hranici osobních možností. Učitel tedy musí promýšlet především obtížnost zadávaných úkolů. Neméně významné však je napomoci změně výkonového zaměření u žáků s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu. A jak takovým žákům pomoci? Náprava je možná dvěma způsoby. Učitel by se měl snažit postupně zpevňovat potřebu úspěšného výkonu, tzn. vhodným adresným „dávkováním“ a postupným zvyšováním obtížnosti úloh připravit žákovi reálnou možnost být úspěšný (tito žáci si musejí postupně vytvořit pocit vlastní hodnoty). Druhá strategie nápravy úzce souvisí s charakterem hodnocení ve škole. Korektivní zážitky, které umožňují žákovi opakovaně zažívat úspěch, jsou spojovány především se zavedením tzv. individuální vztahové normy. Příznivý motivační efekt tohoto postupu, kdy výkony jednotlivých žáků posuzujeme ve srovnání s jejich „výkonovou historií“ (tj. v časovém průřezu intraindividuálního vývoje), je prokázán zvláště u žáků s obavou z neúspěchu, ale i u žáků výkonově slabších, kteří mají adekvátní výkonovou orientaci. Důvodem změny je nově nastolená víra ve vlastní pokrok a zvýšená naděje na stabilnější prožitek úspěchu.

Základní doporučení pro práci s individuální vztahovou normou můžeme podle Rheinberga (1980) shrnout následovně:

- Při stanovování cílů a zadávání úkolů se řídíme úrovní žákových vědomostí. Důraz klademe na přiměřenost nároků z hlediska jeho předpokladů.
- Při hodnocení se opíráme především o srovnání s předešlými výkony žáka.
- Při úspěchu i případném neúspěchu žáka akcentujeme spíše pozitivní prožitky (afekty) uznání, pochvalu více než nesouhlas a vyvarujeme se situacím, v nichž by se žák cítil zahanben.
- Příčiny úspěchů a neúspěchů nejsou vysvětlovány časově konstantními faktory (nadáním), ale častěji pílí, zájmem, motivací, obsahem vyučování apod.

Navzdory velkému motivačnímu efektu, který můžeme předpokládat při použití individuální vztahové normy, je nutné ji propojit s dalšími typy vztahových norem a hodnotících postupů. Každá jednostrannost otevírá rizika vedlejších nežádoucích efektů (může například vyvolat žákovskou strategii typu: Abych si zachoval větší možnost zlepšování a naděje na vyšší ocenění, nesmím v prvním testu podat dobrý výkon). Žáci potřebují mít zkušenost se všemi třemi typy vztahových norem, s již jmenovanou individuální vztahovou normou (která bývá ve škole stále nejméně zastoupena), kritériální vztahovou normou (výkon je vztahován k nějakému předem stanovenému kritériu) a sociální vztahovou normou (výkon jedince je posuzován vzhledem k určité skupině či průměru třídy). V průběhu učení, kdy bychom měli spíše využívat formativního (diagnostického) hodnocení (zpětné vazby), se více hodí individuální vztahová, případně kritériální vztahová norma, které umožňují otevřenější a efektivnější spolupráci učitele a žáka při zvládnání úkolů. Kombinace kritériální a sociální vztahové normy bude pravděpodobně dominovat spíše u hodnocení výsledku učení (sumativní, závěrečné hodnocení), ale i zde má velký význam zhodnocení individuálního pokroku (individuální vztahová norma).

9 SEZNAM LITERATURY

- Atkinson, J. W., & Raynor, J. O. (1974). *Motivation and Achievement*. Washington: Winston.
- Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion*, 1(4), 283–329.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation and Handeln*. Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer.
- Hrabal, V. (1978). *Motivace a školní výkon* (Kandidátská disertační práce). Praha: FF UK.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1986, 1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Kuhl, J., & Heckhausen, H. (1996). *Motivation, volition und Handlung*. Enzyklopedie der Psychologie. C/IV/4, Göttingen: Hogrefe.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, L. A., & Lowel, E. L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení*. Praha: PedF UK Praha.
- Pavelková, I. (2009). Výkonová motivace žáků v českých školách. In *Psychologie ve vzdělávání učitelů a v jejich profesní činnosti* (32–49). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Raynor, J. O. (1970). Relationships between achievement-related motives, future orientations, and academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 28-33.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F., Man, F., & Mareš, J. (2001). Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 51(2), 155-184.

10 PŘÍLOHY

Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.

1. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:
 - a) moc
 - b) dost
 - c) středně
 - d) moc ne
 - e) vůbec ne
2. Při učení se mi daří soustředit:
 - a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy
3. Ve škole se hlásím:
 - a) vždy, kdy je to možné
 - b) často
 - c) někdy
 - d) málokdy
 - e) téměř nikdy
4. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:
 - a) ve všech předmětech
 - b) ve většině předmětů
 - c) jenom v některých předmětech
 - d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
 - e) v žádném předmětu
5. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:
 - a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy
6. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:
 - a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy
7. Když mám být zkoušený, tak mám strach:
 - a) téměř vždy
 - b) dost často
 - c) někdy
 - d) málokdy
 - e) téměř nikdy
8. Mám-li být upřímný, tak se školy:
 - a) hodně bojím
 - b) dost bojím
 - c) trochu bojím
 - d) moc nebojím
 - e) vůbec nebojím

9. Když máme psát nějakou písemnou práci:
- a) mám téměř vždy 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
10. Když jsem zkoušený a moc neumím:
- a) mám vždy 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) nemám většinou takový pocit
 - e) nemívám takový pocit téměř nikdy
11. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:
- a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) málokdy
 - e) téměř nikdy
12. Ze školních neúspěchů mám obavu:
- a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy

Zpráva z evaluačního nástroje

Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.

Škola:	XYZ
Školní rok:	2010/2011
Třída:	2. XB
Počet žáků ve třídě:	29
Počet vyplněných dotazníků:	22

Vážení kolegové,

dotazník 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). Vztah k výkonu není u všech žáků stejný. Značná část pociťuje v úkolové situaci sice potřebu dosáhnout úspěšného výkonu, současně se však do jisté míry i obává neúspěchu a pociťuje potřebu vyhnout se mu. Výše a 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.

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

S diagnostickou metodou v oblasti výkonové motivace dostává učitel do ruky nástroj, který mu jednak umožňuje změřit vlastní schopnost vnímat a diferencovat výkonové potřeby u svých žáků, jednak zjemňovat percepce v této oblasti, a tím svou práci ve vyučování optimalizovat.

V textu manuálu učitelé najdou doporučení pro práci s výkonovou motivací ve vyučování včetně konkrétních příkladů, jak postupovat, zjistí-li učitel ve sledované oblasti problémy. Obširnější informace najdou učitelé v publikaci Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010) Jaký jsem učitel. Praha: Portál.

O dotazníku a jeho standardizaci

Dotazník měří u žáků

a) Potřebu úspěšného výkonu (P_{úv}) – suma položek 1-6,

b) Potřebu vyhnoutí se neúspěchu (P_{úv}) – suma položek 7-12.

Autoři dotazníku jsou Vladimír Hrabal a Isabella Pavelková.

Sběr dat, na jehož základě vznikly normy pro ZŠ a SŠ, proběhl v roce 2010. Standardizační vzorek pro základní školy tvořilo 1313 žáků šestých až devátých tříd 26 základních škol v regionu Jihomoravském, Libereckém, Moravskoslezském, Olomouckém, Plzeňském, Středočeském, Ústeckém, Vysočina, Zlínském a v Praze. Vzorek pro střední školy byl tvořen 1573 žáky z prvních až čtvrtých tříd (resp. z kvinty až oktávy u osmiletých gymnázií) ze 14 středních škol v regionu Jihomoravském, Libereckém, Moravskoslezském, Olomouckém, Plzeňském, Středočeském, Ústeckém a v Praze.

Bylo zjištěno, že výsledky testu ve skupině žáků ze základních škol se statisticky významně liší od výsledků žáků středních škol. Mezi výsledky žáků jednotlivých ročníků v rámci ZŠ ani SŠ nebyly statisticky významné rozdíly zjištěny. Rozdíly nebyly nalezeny ani mezi jednotlivými typy SŠ. Standardizace testu byla proto provedena pro 2 skupiny žáků - žáky ZŠ a žáky SŠ.

Výkonové zaměření žáků

Jméno žáka	Hrubý skór		Standardní skór	
	PÚV	PVN	PÚV	PVN
Marek HHHHH	15	21	1	4
Jiří KKKKK	21	22	3	4
Miroslav MMMMM	19	18	2	3
Jan MMMM	22	18	3	3
Michal GGGGG	24	14	4	2
Miloslav ZZZZZ	19	20	2	3
Marek SSSSS	20	18	3	3
Michal VVVVV	23	21	4	4
Josef OOOOO	16	21	1	4
David NNNNN	17	22	2	4
Petr RRRRR	21	22	3	4
Jakub JJJJJ	21	16	3	2
Radek ŠŠŠŠŠ	20	18	3	3
Jakub HHHHH	14	25	1	5
Lukáš PPPPP	20	19	3	3
Miroslav FFFFF	18	26	2	5
Martin DDDDD	19	24	2	5
JanBBBBB	21	16	3	2
Filip SSSSS	21	21	3	4
MichaelaBBBBB	22	14	3	2
David MMMMM	22	19	3	3
David ŠŠŠŠŠ	30	19	5	3
Průměr třídy	20.23	19.73	3	4

Interpretace výsledků

V tabulce vidíte hrubé skóry potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu u jednotlivých žáků. V pravé části tabulky je máte převedeny na standardní skóry. V posledním řádku máte uveden standardní skór za celou třídu.

Při interpretaci výsledků dotazníku pracujeme se standardními skóry, přičemž pro porozumění výkonové tendenci žáka (třídy) je podstatný poměr potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu. Standardní skóry porovnáte s normami pro základní školu, případně pro střední školy.

Jednotlivé žáky pak můžeme zařadit do typů:

Typ 1: vysoká potřeba úspěšného výkonu - standardní skór 5 nebo 4 a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu - standardní skór 1 nebo 2.

Typ 2: nízká potřeba úspěšného výkonu – standardní skór 1 nebo 2 a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu – standardní skór 5 nebo 4.

Typ 3: vysoká potřeba úspěšného výkonu – standardní skór 5 nebo 4 a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu – standardní skór 5 nebo 4.

Typ 4: nízká potřeba úspěšného výkonu – standardní skór 1 nebo 2 a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu: 1 nebo 2.

V manuálu na straně 11-13 najdete podrobný popis jednotlivých typů. Každý z typů má výrazně odlišné charakteristiky a ve školní práci vyžaduje poněkud jiný přístup. Standardní skór 3 naznačuje nevyhraněnost (střední hodnota) dané potřeby, pro interpretaci bude podstatná velikost druhé potřeby.

Obdobně pracujeme s typologií školních tříd z hlediska četnosti výkonového klimatu (třídního průměru potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu):

Typ A) Silně výkonově orientovaná třída

Typ B) Úzkostná třída

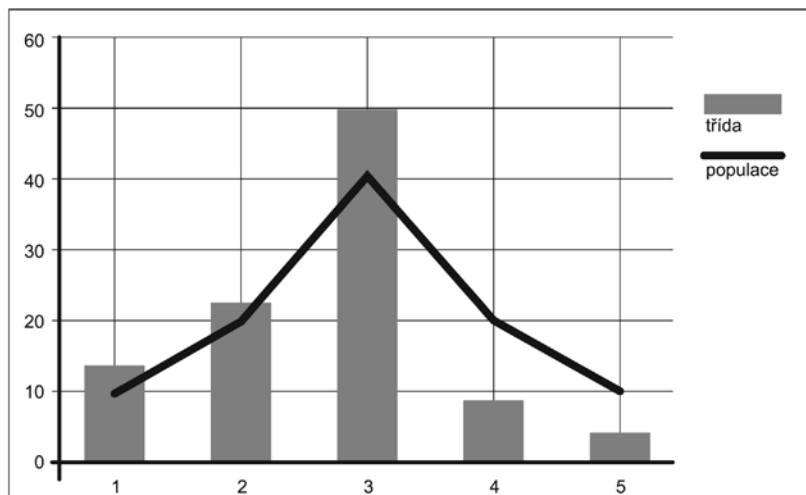
Typ C) Třída s oběma silnými tendencemi

Typ D) Třída s oběma nízkými tendencemi

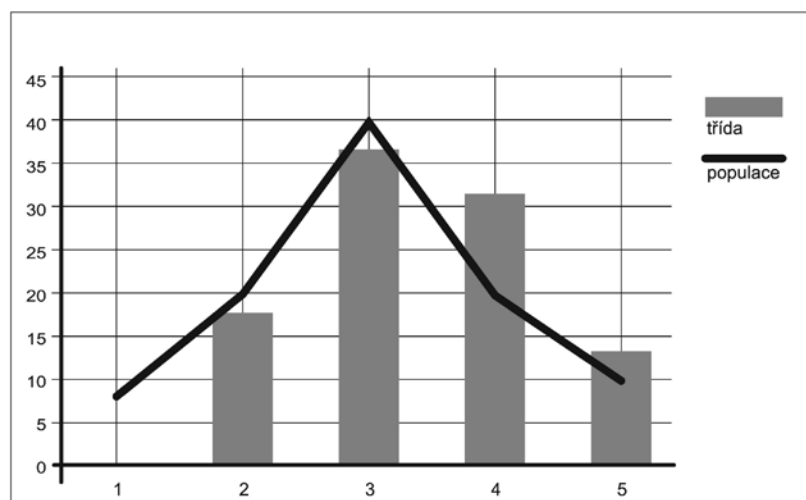
V manuálu na straně 14-15 najdete popis jednotlivých typů tříd.

V následujících dvou grafech najdete porovnání Vaší třídy s třídami v ČR. Grafické znázornění názorně ukazuje rozložení četnosti standardních skóre ve Vaší třídě ve srovnání s rozložením skóre v ČR v obou sledovaných potřebách.

Graf 1: Potřeba úspěšného výkonu - porovnání s výsledky všech tříd v ČR



Graf 2: Potřeba vyhnouti se neúspěchu - porovnání s výsledky všech tříd v ČR



Psychometrické vlastnosti dotazníku

Dotazník má 12 položek. Položky 1 - 6 zjišťují potřebu úspěšného výkonu, položky 7 - 12 potřebu vyhnutí se neúspěchu. Sběr dat proběhl v roce 2010. Bylo zjištěno, že výsledky testu ve skupině žáků ze základních škol se statisticky významně liší od výsledků žáků středních škol. Mezi výsledky žáků jednotlivých ročníků v rámci ZŠ ani SŠ nebyly statisticky významné rozdíly zjištěny. Rozdíly nebyly nalezeny ani mezi jednotlivými typy SŠ. Standardizace testu byla proto provedena pro 2 skupiny žáků - žáky ZŠ a žáky SŠ.

Výpočet hrubého skóre pro všechny žáky

- Potřeba úspěšného výkonu (PÚV) = součet první až šesté položky dotazníku
- Potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN) = součet sedmé až dvanácté položky dotazníku

Převod hrubého skóre třídy na skóre standardní

Normy pro žáky ZŠ

Potřeba úspěšného výkonu	
hrubý skór	standardní skór
1 - 17	1
18 - 20	2
21 - 24	3
25 - 27	4
28 - 30	5

Potřeba vyhnutí se neúspěchu	
hrubý skór	standardní skór
1 - 13	1
14 - 16	2
17 - 21	3
22 - 24	4
25 - 30	5

Normy pro žáky SŠ

Potřeba úspěšného výkonu	
průměr třídy	standardní skór třídy
1 - 16	1
17 - 19	2
20 - 22	3
23 - 24	4
25 - 30	5

Potřeba vyhnutí se neúspěchu	
průměr třídy	standardní skór třídy
1 - 13	1
14 - 16	2
17 - 20	3
21 - 23	4
24 - 30	5

Výpočet průměrného hrubého skóre pro PÚV i PVN pro danou třídu

- Aritmetický průměr hrubého skóre potřeby úspěšného výkonu vypočtený z výsledků všech žáků dané třídy
- Aritmetický průměr hrubého skóre potřeby vyhnutí se neúspěchu vypočtený z výsledků všech žáků dané třídy

Převod hrubého skóre třídy na skóre standardní

Normy pro třídy ZŠ

Potřeba úspěšného výkonu	
hrubý skór	standardní skór
do 20,30	1
20,31 - 21,69	2
21,70 - 22,89	3
22,90 - 24,05	4
24,06 a více	5

Potřeba vyhnutí se neúspěchu	
hrubý skór	standardní skór
do 16,80	1
16,81 - 17,99	2
18,00 - 19,43	3
19,44 - 20,58	4
20,59 a více	5

Normy pro třídy SŠ

Potřeba úspěšného výkonu	
průměr třídy	standardní skór třídy
do 19,00	1
19,01 - 20,15	2
20,16 - 21,05	3
21,06 - 22,00	4
22,01 a více	5

Potřeba vyhnutí se neúspěchu	
průměr třídy	standardní skór třídy
do 16,59	1
16,60 - 17,70	2
17,71 - 19,00	3
19,01 - 19,83	4
19,84 a více	5

Standardizace dotazníku pro žáky Školní výkonová motivace žáků.

Standardizační vzorek tvořilo:

- 1313 žáků z šestých až devátých tříd 26 základních škol v kraji Jihomoravském, Libereckém, Moravskoslezském, Olomouckém, Plzeňském, Středočeském, Ústeckém, Vysočina, Zlínském a v Praze.
- 1573 žáků z prvních až čtvrtých tříd (resp. z kvinty až oktávy u osmiletých gymnázií) ze 14 středních škol v kraji Jihomoravském, Libereckém, Moravskoslezském, Olomouckém, Plzeňském, Středočeském, Ústeckém a v Praze.

Reliabilita

		Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnutí se neúspěchu
Cronbachovo alfa	ZŠ	0,730	0,715
	SŠ	0,675	0,709

Položková analýza

Potřeba úspěšného výkonu			
		Průměr	Směrodatná odchylka
MV_1	ZŠ	4,06	0,87
	SŠ	3,78	0,79
MV_2	ZŠ	3,46	0,89
	SŠ	3,31	0,84
MV_3	ZŠ	3,32	0,98
	SŠ	2,73	0,94
MV_4	ZŠ	3,56	1,03
	SŠ	3,40	0,99
MV_5	ZŠ	3,86	0,97
	SŠ	3,66	0,97
MV_6	ZŠ	4,01	0,88
	SŠ	3,62	0,93

Potřeba vyhnutí se neúspěchu			
		Průměr	Směrodatná odchylka
MV_7	ZŠ	3,34	1,09
	SŠ	3,36	1,00
MV_8	ZŠ	2,21	1,10
	SŠ	2,42	1,04
MV_9	ZŠ	3,08	1,19
	SŠ	2,85	0,97
MV_10	ZŠ	3,35	1,19
	SŠ	3,20	1,07
MV_11	ZŠ	3,34	1,10
	SŠ	3,50	1,01
MV_12	ZŠ	3,29	1,10
	SŠ	3,12	1,05

Celkové skóre

Potřeba úspěšného výkonu		
	Průměr	Směrodatná odchylka
ZŠ	22,26	3,68
SŠ	20,49	3,38

Potřeba vyhnutí se neúspěchu		
	Průměr	Směrodatná odchylka
ZŠ	18,61	4,35
SŠ	18,46	3,92

Korelační analýza

Protože korelační koeficienty, jak mezi položkami dotazníku, tak mezi potřebou úspěšného výkonu a potřebou vyhnutí se neúspěchu, byly pro žáky ZŠ a SŠ obdobné, uvádíme je pouze pro celkový soubor všech žáků (N = 2886). Pro zajímavost je uvedena i korelace s prospěchem žáků.

Pearsonův korelační koeficient pro celkové skóre

	Průměrný prospěch	Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnutí se neúspěchu
Průměrný prospěch	1	-,325	,096
Potřeba úspěšného výkonu	-,325	1	-,086
Potřeba vyhnutí se neúspěchu	,096	-,086	1

Pearsonův korelační koeficient pro položky MV_1 až MV_6

	MV_2	MV_3	MV_4	MV_5	MV_6
MV_1	0,29	0,33	0,22	0,28	0,37
MV_2		0,30	0,24	0,31	0,31
MV_3			0,26	0,29	0,33
MV_4				0,23	0,26
MV_5					0,49

Pearsonův korelační koeficient pro položky MV_7 až MV_12

	MV_8	MV_9	MV_10	MV_11	MV_12
MV_7	0,43	0,27	0,31	0,26	0,36
MV_8		0,30	0,24	0,21	0,38
MV_9			0,37	0,22	0,24
MV_10				0,25	0,27
MV_11					0,23

Faktorová analýza

	Faktor I. Potřeba úspěšného výkonu (vyčerpává 21 % rozptylu)	Faktor II. Potřeba vyhnutí se neúspěchu (vyčerpává 20 % rozptylu)
MV_1	0,652	0,164
MV_2	0,610	-0,215
MV_3	0,634	-0,038
MV_4	0,517	-0,126
MV_5	0,681	-0,017
MV_6	0,736	0,090
MV_7	0,100	0,704
MV_8	0,024	0,687
MV_9	-0,174	0,610
MV_10	-0,081	0,618
MV_11	-0,231	0,513
MV_12	0,208	0,669

evaluační nástroje

1. Rámec pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce.
2. Anketa pro rodiče. Anketa škole na míru.
3. Anketa pro žáky. Anketa škole na míru.
4. Anketa pro učitele. Anketa škole na míru.
5. Analýza dokumentace školy. Katalog kvantitativních indikátorů.
6. Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy.
7. Příprava na změnu. Metoda pro předjímání reakcí lidí.
8. Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch.
9. Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení.
10. 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení. Soubor dotazníků a metodických doporučení.
11. Metody a formy výuky. Hospitační arch.
12. Učíme děti učit se. Hospitační arch.
13. Výuka v odborném výcviku. Hospitační arch.
14. Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče.
15. Klima školní třídy. Dotazník pro žáky.
16. Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele.
17. Společenství prvního stupně. Dotazník pro žáky formou počítačové hry.
18. Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky.
19. Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele.
20. Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky.
21. Poradenská role školy. Posuzovací arch.
22. Mapování cílů kurikula. Posuzovací arch.
23. Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky.
24. **Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.**
25. Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky.
26. Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Posuzovací archy.
27. ICT v životě školy – Profil školy²¹. Metodický průvodce.
28. Internetová prezentace školy. Posuzovací arch.
29. Skupinová bilance absolventů. Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání.
30. Zpětná vazba absolventů a firem. Dotazník pro absolventy a metoda rozhovoru pro zástupce spolupracujících firem.

