Kateřina Kubíková

Strach a učení

PSYCHÉ

GRADA®

GRADA®

Kateřina Kubíková

Strach a učení

PSYCHÉ

GRADA®

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Kubíková, Kateřina
Strach a učení / Kateřina Kubíková. -- Vydání 1.. -- Praha : Grada, 2024. -- 1 online zdroj. -- (Psyché)
Anglické resumé
Obsahuje bibliografii

ISBN 978-80-271-7225-2 (online ; pdf)

* 159.953.5 * 159.942 * 159.947.5:159.944 * 37.091.212.7-026.18 * (048.8)
– učení
– emoce
– strach
– výkonová motivace
– školní úspěšnost
– monografie

159.93/.94 - Senzorické a motorické funkce. Emoce. Vůle [17]

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy
Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy ***bude trestně stíháno****.*
Automatizovaná analýza textů nebo dat ve smyslu čl. 4 směrnice 2019/790/EU a použití této knihy k trénování AI jsou ***bez souhlasu nositele práv zakázány****.*

Speciální poděkování patří Fakultě pedagogické ZČU v Plzni, která umožnila vydání této knihy. Na vznik této publikace byla FPE ZČU poskytnuta interní grantová podpora na významné publikační aktivity – GRAK 2024.

Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

STRACH A UČENÍ

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401
www.grada.cz
jako svou 9199. publikaci

Recenzovali:
doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.
PhDr. Hana Sotáková, Ph.D.

Redakce a korektura Olga Kopalová
Grafická úprava Jan Šístek
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Obrázek na obálce z archivu autorky
Počet stran 192
Vydání 1., 2024

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod a.s.

© Grada Publishing, a.s., 2024

ISBN 978-80-271-7226-9 (ePub)
ISBN 978-80-271-7225-2 (pdf)
ISBN 978-80-271-5060-1 (print)

Obsah

Úvod **9**

1 Školní výkonová motivace **13**
1.1 Vztah motivace a výkonu – teoretické pozadí 14
1.2 Sebepojetí – víra ve vlastní schopnosti 18
1.3 Shrnutí 21

2 Moderní teorie výkonové motivace **25**
2.1 Přehled hlavních teorií výkonové motivace 25
2.2 Souhrnná teorie motivace BEAT podle Dweckové 30
2.3 Shrnutí 37

3 Kauzální atribuce (příčinné připisování) – jak si vysvětlujeme chování své a druhých **41**
3.1 Proces vzniku kauzálních atribucí – teoretické pozadí 42
3.2 Dopady atribučního procesu na výkonové chování dětí ve škole – naučená bezmocnost versus mistrovství 49
3.3 Shrnutí 57

4 Emoce – nedílná součást výkonu ve škole i v životě **59**
4.1 Emoce v sociálně výkonových situacích 61
4.2 Regulace emocí – řízení a usměrňování emočních projevů 67
4.3 Vývoj copingových strategií – proces zvládání emocí 69
4.4 Účinky emocí na úspěch 81
4.5 Nuda ve škole 83
4.6 Shrnutí 89

5 Strach, důležitý hráč na poli školní úspěšnosti **91**
5.1 Strach ve škole 92
5.2 Aktivní versus pasivní strach 96
5.3 Copingové strategie strachu 98
5.4 Testová úzkost a vztah k výkonu 100
5.5 Biologická odezva organismu na zátěžové situace – analýza biomarkerů ve stresových situacích jako nová cesta ve výzkumu zkouškového strachu 105

5.6 Strach jako motivační činitel 114
5.7 Adaptivní procesy v akademických situacích – copingové strategie v praxi 117
5.8 Možnosti diagnostiky zkouškové úzkosti ve školním prostředí 125
5.9 Shrnutí 135

6 Škola jako sociální situace 141
6.1 Absence ve škole – záškoláctví, nebo úzkost? 141
6.2 Wellbeing – psychická pohoda ve škole a vztah ke zdravému sebepojetí 143
6.3 Klima školy a třídy – důležitý hráč na poli psychické pohody 146
6.4 Shrnutí 151

Závěr 153

Summary 157

Seznam obrázků a tabulek 159

Literatura 161

věnováno Isabelle Pavelkové

Úvod

Strach je široký pojem, který lze chápat v mnoha významových rovinách, zejména v závislosti na kauzálních faktorech a situačních proměnách, které jej podmiňují a determinují. Hlavním cílem této publikace je věnovat se jeho do jisté míry specifické formě, strachu školnímu. Ten budeme vysvětlovat ve vztahu ke struktuře osobnosti, tj. v souvislosti s motivačními, emočními, seberegulačními, volními charakteristikami jedince, a k procesu učení a školním situačním konstelacím. Z toho důvodu budeme věnovat širší pozornost obecnějším proměnným, jako jsou např. emoce, výkonová motivace, kauzální atribuce nebo školní klima.

Škola je místo, kde se tvoří vztahy mezi jednotlivci, formuje se skupinová hierarchie, rozděluje se moc, probíhá učení a prožívají se emoce. Nespočet hodin, které žáci a studenti stráví ve třídách při spolupráci s ostatními nad zadanými úkoly, nasloucháním výkladů, plněním požadavků autorit, skládáním obtížných i méně náročných zkoušek a budováním sociálních vztahů, se následně promítá do rozvoje sebepojetí, plnění životních cílů, jakými jsou např. získání titulu, touha po kladném hodnocení nebo příprava na přijímací zkoušky na vysněnou školu. Vzdělávání je proces provázený rozličnými prožitky a radost z učení, zvědavost, zájem, naděje, hrdost, hněv, úzkost nebo stud jsou emoce tak složité, všudypřítomné a často velmi intenzivní, že jejich význam pro školu, třídu a jedince musí být značný. Právě z toho důvodu je třeba o emocích začít uvažovat jako o důležitém faktoru ovlivňujícím školní prostředí, akademickou (ne)úspěšnost a učení.

Emoce jsou pro efektivitu vzdělávacího procesu důležité a nelze se na ně dívat tak, že pro učení nemají nijak zásadní význam. To dokazuje i množství výzkumů, které do této doby byly provedeny. Jedním z úkolů této knihy je seznámit čtenáře s klíčovými zjištěními a zmapovat směr současného výzkumu v této oblasti.

Emoce prožívané ve školním prostředí mohou podporovat akademické úspěchy a osobní růst. Typickým příkladem jsou prožitky radosti z úspěšného splnění náročných úkolů, což pomáhá žákovi nebo studentovi naučit se stanovovat si přiměřené cíle, podporovat rozvoj kreativního myšlení, flexibilitu při řešení problémů, kladně ovlivňovat rozvoj seberegulačních vlastností, jako jsou píle a vůle, nebo posilovat touhu najít v učení smysl. Naopak negativní emoce, jako např. nadměrná úzkost ze zkoušek, stud nebo strach, mohou narušit studijní výkon studenta, vést ho k rozhodnutí opustit školu a nepříznivě působit na jeho psychické a fyzické zdraví. Bohužel nejsou výjimečné i extrémní důsledky negativních emocionálních zážitků odrážející se ve statistikách suicidálních pokusů nebo dokonaných sebevražd u dětí a adolescentů v souvislosti s událostmi odehrávajícími se ve škole.

Význam emocí ve vzdělávání se stejnou měrou rozšiřuje i na pedagogy, ředitele a vychovatele. Učitelé například nejsou zodpovědní pouze za předávání znalostí, ale také by měli přinášet žákům a studentům inspiraci, touhu po poznání, vzrušení z řešení složitých úloh a v neposlední řadě radost z učení. Sledujeme ovšem, že v současné době mnozí z nich mají pocit, že stačí pouze přebírat profesní zodpovědnost za předávání poznatků a ona touha učit se a získávat nové poznatky přijde k dětem tak nějak sama od sebe a přirozeně. O možných příčinách tohoto postoje lze diskutovat hned v několika směrech. Uveďme si jeden z nich. Vášeň a vzrušení jsou emoce, které jsou zpočátku prchavé, nemají dlouhého trvání a učitelé v teoretické a bohužel posléze i v praktické přípravě dostávají malé nebo žádné informace o etiologii a ontogenezi emocí v procesu učení (možná i proto, že emoce jsou považovány spíše za aspekt, který se více rozvíjí výchovou než vzděláváním). Učitelé v praxi pak sice získají jisté zkušenosti s tím, že pokud se jim daří kontinuálně vzbudit a udržet nadšení a zájem žáků a studentů během jednotlivých hodin nebo u probíraných témat, tak se pozitivní emoce často přenášejí do dalších lekcí. Vzrůst motivace se následně projevuje jak u nich samotných, tak i u žáků a studentů. A naopak, když se jim vášeň a nadšení vyvolat nedaří či tyto emoce rychle vyprchají, setkají se s nastupujícími negativními emocemi, jako je úzkost nebo nuda, které mohou rychle podkopat motivaci a vůli. Praktické zkušenosti získané během výuky mohou vést k přesvědčení, že pedagogové jsou schopni nahradit mezery v teoretických znalostech o vztahu emocí a výkonu praktickou zkušeností nebo intuicí. Tento postoj nemusí být prvotně chybný a tento mechanismus může docela dobře fungovat v situaci, kdy se vše daří a žáci a studenti pracují nadšeně a se zápalem. Problém však může nastat v situaci, kdy osvědčené nástroje a metody selhávají a učitelům se nedaří změnit negativní nastavení jedince nebo celé třídy. To naznačuje, že by právě při řešení těchto náročných pedagogických situací teoretické předpoklady a výzkumná zjištění mohly přinést pro praxi účinné nástroje pro jejich eliminaci nebo ideálně prevenci. Proto jsme se rozhodli, že se v této knize budeme kromě jiného podrobně zabývat problematikou výkonu a výkonových emocí v prostředí školy a analyzovat dopad emocí na proces učení a vznik akademické (ne)úspěšnosti. Jedním z cílů publikace je podat podrobný výklad o tom, jakou roli hrají emoce v efektivitě učení, a ukázat učitelům variabilní nástroje, jež mají k dispozici v oblasti rozvoje výkonových emocí. Díky tomu by mohli žáky a studenty lépe motivovat, vzbuzovat pozitivní postoj k učení a pomáhat jim pracovat na vlastním profesním růstu.

Kniha je určena akademickým pracovníkům a výzkumníkům věnujícím se emocím a motivaci, dále studentům magisterského studia, kteří mají za sebou již teoretickou přípravu v oblasti psychologických disciplín, postgraduálním studen-

tům, učitelům a odborníkům z praxe, kteří se zabývají vzděláváním a vzdělávací politikou. Rádi bychom, aby se prezentované výstupy a poznatky dostaly mezi širší odbornou veřejnost, ale vzhledem k náročnosti tématu je nutná základní orientace v psychologickém pojmosloví. Úroveň předpokládaných předchozích znalostí pro pochopení textu se v jednotlivých kapitolách liší, ale většinu z nich jsme se snažili koncipovat tak, aby byl text co nejvíce pochopitelný a bylo možné zdůraznit širokou aplikovatelnost jednotlivých principů pro pedagogickou praxi.

Tato publikace mj. dokumentuje pokrok ve výzkumu dopadů emocí na výkon. Ve čtyřech hlavních kapitolách osvětluje současné trendy ve zkoumání emocí ve vzdělávání a popisuje klíčové poznatky a principy dopadů emocí na kvalitu školního výkonu. Emoce ve vzdělávání jsou zkoumány z různých disciplinárních hledisek, včetně vzdělávání, pedagogické psychologie, afektivní neurovědy ad. Naším hlavním úkolem je spojit tyto rozdílné pohledy a poskytnout tak komplexní pohled na emoce ve vzdělávacím prostředí. Jinými slovy snažíme se výkonové emoce, konkrétně strach a úzkost, uchopit jako multidimenzionální koncept zahrnující složky osobnostní, sociální a sociokulturní. Důvody, proč jsme se rozhodli pro takovýto postup, se nám v knize, jak doufáme, podaří vysvětlit.

Kapitoly rozvrhujeme tak, aby čtenář získal představu o tom, jak motivace k výkonu a jednotlivé emoce provázejí proces učení. Rozhodli jsme se postupovat následovně: v první kapitole vysvětlujeme funkci výkonové motivace v prostředí školy a třídy, její vývoj a postupy, které ji buď inhibují, nebo naopak rozvíjejí. Sice se nevěnujeme hlubokému rozboru tohoto fenoménu, ale vybíráme ty poznatky a fakta, která považujeme za stěžejní pro studovanou problematiku, tedy školní prostředí. V textu čtenáře odkazujeme na možnosti studia dalších zdrojů a výzkumů.

Obsahem druhé kapitoly je velmi podrobná analýza tzv. kauzálních atribucí. Navazujeme na téma výkonové motivace v tom smyslu, že vysvětlujeme, jak proces příčinného připisování ovlivňuje výkon žáků a studentů, a naznačujeme pedagogům, jakým způsobem s ním mohou pracovat, aby jim napomáhal zvyšovat výkon jedince, takže identifikujeme i ty atribuční postupy, které výkon podkopávají. Nesoustředíme se jen na metodické pokyny, ale důraz klademe i na popis celého procesu a jeho dopady na sebepojetí jedince. Důležitou součástí kapitoly je diskuse nad emočními důsledky kauzálních atribucí, jakými jsou naučená bezmocnost a tzv. mistrovství.

Ve třetí kapitole se již koncentrujeme na emoce. V úvodu krátce seznamujeme čtenáře s obecnými poznatky z oblasti výzkumu emocí, doporučujeme literaturu k dalšímu studiu a postupně se už více soustředíme na rozbor emocí v kontextu sociální situace, tedy v našem případě v procesu institucionalizovaného učení.

Rozhodli jsme se tak proto, abychom si v textu udrželi jasnou linii sledující stanovené cíle a vyhnuli se riziku odklonu k jiným tématům, která by mohla text příliš zatížit dalšími sice zajímavými, ale s hlavním zaměřením publikace nesouvisejícími fakty. Úkolem této části je tedy přinést poznatky z oblasti výzkumů sociální funkce emocí, jejich etiologie, regulace a projevů v kontextu procesu učení a stanovování si výukových cílů. Nezapomínáme na analýzu emocí ve specifických situacích a sumarizujeme empirické poznatky, které jsou v tomto směru k dispozici. Tímto postupem jsme si vytvořili prostor pro to, abychom se dále mohli věnovat těm emocím, které lze považovat za ty, jež výkonovou motivaci ovlivňují negativně.

Rozbor vzniku a dopadů strachu, nudy a zkouškové úzkosti je obsahem čtvrté kapitoly. Nedílnou součástí je popis tzv. copingových (zvládajících) strategií, jejich projevů v chování a sumarizace postupů a metod, které je možné využít ke změně v prožívání emocí, zejména u zkouškové úzkosti.

V publikaci se soustředíme na to, abychom strach a zkouškovou úzkost představili jako multidimenzionální koncept, jehož součástí jsou také faktory sociokulturní. Proto jsme se rozhodli zařadit i analýzu prostředí, ve kterém popisované procesy probíhají – tedy prostředí školy a školní třídy. V poslední kapitole tak rozebíráme prostředí školy a školní třídy hned z několika hledisek. Věnujeme se pojmům záškoláctví, úzkost ze školy, učitel v procesu interakce se žáky a studenty nebo klima školní třídy. V textu se snažíme postihnout variabilitu vazeb mezi emočním prožíváním, výkonem a specifičností školního prostředí a jednotlivých sociálních situací, které se ve třídě dějí.

Na závěr sumarizujeme všechny poznatky a zamýšlíme se nad tím, jakým směrem by se mohl dále ubírat výzkum v oblasti výkonových emocí, a otevíráme nové otázky, na které je podle nás nutné najít odpověď, aby v poslední době hojně diskutovaná reforma vzdělávání přinesla hmatatelné výsledky.

Tato publikace přináší ucelené poznatky o problematice emocí a výkonu v procesu učení a díky tomu pomůže pedagogům a studentům magisterských programů učitelství pochopit problematiku školního strachu a odborníkům nebo postgraduálním studentům nabídne zdroj inspirace pro možný budoucí výzkum.

Autorka

1 Školní výkonová motivace

Člověk nikdy nepřestane být zmaten, divit se a klást si nové otázky.

Erich Fromm

Obecně je přijímáno, že motivace ve škole ovlivňuje úspěšnost žáků v učení, jejich výkony, ale i rozvoj žákovy osobnosti. Na motivaci záleží, bude-li žák využívat svého schopnostního potenciálu a bude-li své schopnosti díky tomu dále rozvíjet. Práce s motivací tak patří mezi nejnáročnější úkoly učitelské profese. Problémy s žákovskou motivací musí učitelé řešit pravděpodobně na celém světě a jsou jejich každodenní realitou (Hrabal, Man & Pavelková, 1989).

Potíže s motivací mohou být u některých dětí spojeny s určitou bezradností či neschopností vědět si sám se sebou rady, což se projevuje např. jistou neochotou přebírat zodpovědnost za své učení, potažmo vzdělávání a následně rozhodovat o své budoucí profesní orientaci. Problematika žákovské motivace tak úzce souvisí s tzv. vzdělávací autoregulací, která se popisuje jako schopnost měnit a zdokonalovat sám sebe podle určitého plánu, utvářet sám sebe se zřetelem k určitým cílům, jichž má být dosaženo. Za podstatnou složku této autoregulativní kompetence a významný psychický regulativ považujeme způsobilost jedince orientovat se a pracovat s budoucností. Je tedy nasnadě, že citlivá práce s motivací u dětí a dospívajících v průběhu jejich školní kariéry pomáhá nejen učitelům v jejich vzdělávací činnosti, ale má i aspekty výchovné, kdy otevírá jedincům možnosti, jak najít pro sebe tu co možná nejvhodnější cestu v profesním a osobním životě.

Učitel ve škole pracuje hlavně s úkoly, z didaktického hlediska jde o transformaci obsahu, ale z psychologického pohledu pedagog zachází spíše s doménami spojenými s motivací, emocemi a výkonem. O tom, jaké existují vazby mezi těmito pojmy a do jaké míry je možné je využít v praxi, budeme dále diskutovat.

Samotnou motivaci k učební činnosti je nutno chápat jako nedílnou součást školního výkonu. Zjednodušeně řečeno lze její zdroje hledat ve struktuře vnitřních motivů žáka, které jsou aktivované samotnou učební činností a vnějšími podmínkami, za kterých je činnost prováděna. V kontextu učební situace byly identifikovány tři dominantní motivační činitele, které ovlivňují žákův výkon. Za prvé můžeme vyčlenit ty, jež zahrnují tzv. sociální aspekt učení, tj. faktory sociokulturní (rodina), klima školy a třídy, práce učitele, který aktivizuje sociální potřeby, jako je např. potřeba afiliace, vlivu a prestiže, za druhé ty, které se týkají obsahu učení, a tak saturují zejména poznávací potřeby žáků, a za třetí výkonový

aspekt motivace, který se pojí s touhou dosahovat cíle nebo se mu vyhýbat (Pavelková, 2002).

V motivační struktuře žáků vztahující se k učební činnosti má tedy největší zastoupení výkonově-seberozvojová motivace žáků (získání nových dovedností), poznávací motivace (radost z poznávání nových věcí), sociální motivace (potřeba pozitivních vztahů, vlivu a prestiže) a perspektivní motivace (instrumentální význam učení pro budoucí cíle – dostat se na určitou školu, mít dobré povolání) (Pavelková, 2002).

Učení je v kontextu motivace chápáno jako obecný výsledek výkonu. Z této perspektivy není samo o sobě motivem, ale funkcí motivů, neboť z dlouhodobého hlediska si organismy udržují a rozvíjejí pouze to adaptivní a expresivní chování, které slouží k jejich uspokojení. Obecněji lze konstatovat, že výstupy motivů mohou nabývat charakteru obecných hodnot, které tak získávají pro jednotlivce globální význam. Za takovou hodnotu lze považovat právě učení, a to proto, že za prvé je výsledkem všech motivů a za druhé zvyšuje pravděpodobnost budoucího uspokojení motivů (McClelland, 1985).

Rozebereme si podrobně, jak hlavní složky motivační struktury žáka souvisejí s výkonem.

1.1 Vztah motivace a výkonu – teoretické pozadí

Na začátek si vysvětlíme podstatu výkonové motivace a uvedeme několik zajímavých teorií, které nám pomohou objasnit variabilitu projevů výkonového chování žáků a studentů ve škole.

Motivace k výkonu se zkoumala již od počátku 20. století, a to hlavně v souvislosti s řadou behaviorálních charakteristik, zejména na úrovni ukazatelů individuální výkonnosti a na rovině ukazatelů společenské produktivity. První studie provedené za účelem ověření motivů výkonu zkoumaly vztahy mezi silou výkonového motivu úspěchu (dosáhnout cíle) a četnými kritérii chování, aniž by věnovaly zvláštní pozornost situačním podmínkám. Chování bylo viděno jako přímá funkce motivační síly.

Výkon se začal zkoumat jako koncept, který je nutné analyzovat v kontextu motivu úspěchu, a to již od útlého věku, aby bylo možné postihnout co možná nejvíce faktorů, které ovlivňují jeho motivační sílu. Pozornost se logicky soustře-

dila na výzkum učení a analýzu situací a prostředí, ve kterém probíhá. Za jedny ze základních charakteristik připisovaných jednotlivým motivům se považovaly jednak jejich energizační síla k instrumentálnímu chování (tj. jak silný musí být stimul, aby jedinec začal jednat) a jednak předpoklad, že chování lze ovlivnit jen díky uspokojování potřeb. Zdálo se logické zkoumat sílu výkonových motivů např. v kontextu úkolů vyžadujících vysokou úroveň úsilí a soustředění (Thurstone, 1937; podrobně rozebráno McClelland, 1980; Heckhausen & Heckhausen, 2008). Výsledky však naznačovaly vysoké interindividuální rozdíly a nebylo možné zcela přesně postihnout přesnou a obecnou podstatu výkonových motivů. Vědci logicky obrátili pozornost na další možné aspekty, které by mohly mít vliv na zjištěné a viditelné rozdíly ve výkonovém chování jednotlivců.

Odlišnosti v motivační síle, jak se zdálo, nesouvisely jen s individuálními rozdíly v chování a jednání, takže další možné příčiny variability byly nově vyhledávány i v prostředí, ve kterém jedinec žil a byl vychováván. Začala se brát v úvahu specifičnost sociokulturního pozadí. Vědci se zaměřili, možná dost odvážně, na identifikaci možných sociologických, historických a ekonomických kategorií jako indikátorů projevů výkonových motivů. Například McClelland (1961) na základě hypotéz Maxe Webera (1904), že průmyslovou revoluci vyvolala aktivistická pracovní etika postreformačních hnutí, provedl výzkum, po kterém došel k závěru, že děti vychované v kontextu protestantské etiky jsou více vedené k nezávislosti a odpovědnosti. Tento druh výchovy podle něj podporoval rozvoj motivu vysokého výkonu, který následně stimuloval podnikatelskou aktivitu, což vedlo ke zrychlenému hospodářskému růstu, důslednému reinvestování zisků a otevřenému přístupu k technologickému pokroku. Otázkou však pro McClellanda zůstalo, zda existují nebo někdy existovali jedinci, kteří během svého života nedokáží vnímat některou z univerzálních situací jako vybízející k výkonovému chování směřujícímu k dosažení cíle, tedy k chování orientovanému na úspěch, a nějak opomenou uspět. McClelland (1961) tvrdil, že nikdo takový neexistuje, a konstatoval, že výkonové situace jsou univerzální nejen mezi běžnou populací, ale i u každého jedince. Navzdory tomu, že konkrétní situace, které vyvolávají chování orientované na úspěch, mají vždy specifický historicko-kulturní kontext, tak motiv úspěchu (dosažení cíle) je vrozený všem jednotlivcům bez ohledu na to, z jakého prostředí pocházejí. Touha dosáhnout cíle je považována za hlavní výkonový motiv, který je ovšem determinován také sociokulturními faktory.

Činnosti ve výkonovém prostředí jsou studovány nikoliv pouze v oblasti motivace, ale také – zejména v tradici výzkumů – v oblasti zkouškové úzkosti. Výklady výkonové motivace se tedy převážně zaměřují na dva motivy, a to na *naději na úspěch* a *strach z neúspěchu*. Tyto dva rozdílné přístupy přispěly ke vzniku různých

strategií pro redukci úzkosti (strachu z neúspěchu) a zvyšování motivu dosáhnout úspěchu ve školním i sportovním kontextu (srov. Rheinberg, Krug, 2005; Hošek, Man, 2021).

Teoreticky jsou výkonové motivy chápány jako dispozice, výkonové cíle jako *střednědobé* konstrukty a zaujetí školou či zvyšování výkonu jako závislé proměnné. V této souvislosti Schmalt (2005) konstatoval, že motivační dispozice k výkonu jsou konstruovány jako přímé dispozice pro přijetí či vyhnutí se výkonovému cíli. Schmalt (2005) pro vysvětlení analyzoval výkonové motivy *naděje na úspěch* a *vyhnutí se neúspěchu* v souvislosti s výkonovým chováním dětí ve škole. Předpokládal, že motiv naděje na úspěch je prediktorem pro zaměření se na dosažení a zvládání cíle a strach z neúspěchu je spojen s únikovými tendencemi, protože běžným cílem je logicky vyhnout se obvyklým negativním následkům.

Hodnocení dle vztahových norem – vazba mezi motivací a výkonem

Při hlubší analýze modelů zkoumajících výkonové motivy zejména v souvislosti s Heckhausenovými teoriemi (Heckhausen, 2008) se vynořila zajímavá proměnná, která – jak se později ukázalo – hraje důležitou roli v celém kontextu motivace k výkonu. Rheinberg (2003, 2008) se cíleně soustředil na výzkum školní reality a zejména na způsob hodnocení činnosti žáků, který učitelé převážně využívali. Konstatoval, že učitelé nahlíží na výkon žáků ze dvou perspektiv. Na jedné straně jsou učitelé, kteří vnímají výkony svých žáků ve srovnání s jejich individuální výkonovou historií, a na druhé straně ti, kteří hodnotí aktuální výkony všech žáků a porovnávají je mezi sebou. Tyto hodnoticí tendence jsou obecně známé jako tzv. vztahové normy, tedy k čemu učitelé vztahují hodnocení výsledků, zda k předchozím výkonům, nebo je porovnávají s výkony ostatních. Vztahové normy jsou standardy, s nimiž se musí porovnat výsledek, pokud tento výsledek chceme hodnotit jako výkon (Heckhausen, 2008; Rheinberg, 1980). Samotný výsledek ještě není výkonem, aby se jím stal, je k němu potřeba přidat určitý standard, se kterým je porovnáván. Rozlišujeme mezi individuální, sociální a kriteriální vztahovou normou, která byla k teorii připojena později (Rheinberg, in Heckhausen, 2008). Pokusme se nyní tyto hodnoticí tendence podrobněji rozebrat.

V případě, kdy je individuální dispozice stěžejní informací pro výběr vztahové normy a k hodnocení výkonů učitelé používají longitudinální perspektivu, hovoříme o orientaci na *individuální vztahovou normu*. Tito učitelé věnují zvláštní pozornost přírůstkům v učení a s vyšší pravděpodobností využívají princip při-

měřenosti, tj. snaží se pro žáka nalézt úkol, který není ani příliš snadný, ani příliš obtížný. V ideálním případě se úspěch a neúspěch stávají stejně pravděpodobnými pro každého žáka, a to nezávisle na jeho schopnostech. Úspěch a neúspěch je funkcí nestálých příčin a následků, zejména bezprostřední úrovně motivace a zájmu o věc. Učitelé, kteří školní výkon chápou jako funkci přechodných okolností, méně inklinují k vytváření stabilních očekávání týkajících se budoucích zisků (přírůstku učení) svých žáků (Rheinberg, in Heckhausen, 2008).

Učitelé, kteří upřednostňují *sociální vztahové normy*, vykazují tendenci vnímat individuální výkon žáka v kontextu průměru třídy (srov. Festinger, 1954; Kelley, 1976). Při využití této perspektivy srovnávají aktuální výkon žáka s výkonem zbytku třídy. Usilují o rovnost při zadávání úkolů, tj. často zadávají všem žákům stejně obtížné úkoly. Tato praxe jim umožňuje komparovat výkony všech žáků přímo, což často vede k zadávání úkolů, které jsou příliš snadné pro dobré žáky a příliš obtížné pro žáky špatné. To znamená, že jedna část třídy je obvykle úspěšná a druhá neúspěšná. Úspěch a neúspěch jsou v tomto případě přisuzovány stabilním příčinám, zejména schopnostem, zvykům a domácímu prostředí. Tato předpojatá vysvětlení ovlivňují učitelovo očekávání příštího výkonu žáků. Odkazování na přetrvávající charakteristiky žáků může jen těžko vést k očekávání radikální změny v budoucnu. Dobrý žák bude dobrý nebo se bude zlepšovat, zatímco žák slabší zůstane špatný či se bude zhoršovat. Tito učitelé také využívají pochvalu a pokárání na základě sociálně odvozených škál, kdy učitel chválí výkon žáků, leží-li nad průměrem, a kritizuje (kárá) jej, je-li pod průměrem vztahové skupiny (Rheinberg, 1980).

Kriteriální (věcná) vztahová norma označuje srovnání se standardem, který je dán buď učitelem, nebo oficiálním stanoviskem vyšších institucí (v ČR jsou dány Rámcovým vzdělávacím programem, který si každá škola upravuje do tzv. Školního vzdělávacího programu). Kriteriální vztahová norma není tolik sledována, ale její motivační dopady mohou být nezanedbatelné, a to zejména proto, že jedincům poskytuje pocit jistoty a kompetence a má vliv na tvorbu perspektivní orientace, což si učitelé i intuitivně uvědomují a velmi často s ní v hodnocení výsledků činnosti pracují (Kubíková, 2013).

Každý druh vztahové normy je založen na zpracování informací o úspěchu a neúspěchu v těchto třech dimenzích (Kelleyho kovariační model, 1980; srov. též Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Zjištění týkající se vývoje individuálních vztahových norem, časné užití a integrace různých druhů kovariačních informací byly popsány hlavně Heckhausenem (1982) a Nichollsem (1984). Tito autoři zdůrazňují, že žádná vztahová norma sama neposkytuje dostatečné informace pro rodiče, učitele a žáky (srov. též Heckhausen, 1974; Rheinberg, 2005; Man & Mareš, 2005).

1.2 Sebepojetí – víra ve vlastní schopnosti

V následujícím textu se budeme soustředit na některé poznatky z teorií motivace a vybíráme ty, které co nejvěrněji a hlavně nejpřesněji popisují aspekty, které mají dopad na výkonové chování dětí ve škole. Naším cílem je vysvětlit rozdíly, které učitelé a rodiče sledují mezi jednotlivými dětmi zejména v kategorii výkon a píle, a najít možné příčiny toho, proč se některé děti nesnaží, nebo lépe řečeno nepodávají takové výkony, kterých jsou schopny.

Rozvoj přesvědčení souvisejících se sebepojetím

Mezi ústřední konstrukty zájmu teoretiků motivace patří sebepojetí, vnímání kontroly a dalších přesvědčení souvisejících s kompetencemi, cíli (konkrétními i obecnými), které děti mají v učení, se zájmy a hodnoceními vlastních úspěchů. Přesvědčení o vlastních kompetencích se postupně v průběhu vývoje mění. Mnoho studií ukázalo, že 5- a 6leté děti mají odlišné vnímání kompetencí mezi jednotlivými akademickými a neakademickými schopnostmi (Eccles et al., 1993) a že kompetence pro různé úkoly klesají v průběhu školní docházky (viz např. Dweck & Elliott, 1988; Stipek & Mac Iver, 1989; Eccles et al., 1998). Mnoho dětí v předškolním věku optimisticky hodnotí své schopnosti a dovednosti v různých oblastech (hudebních, výtvarných, pohybových), ovšem tento optimismus se později mění ve větší realismus a (někdy) bohužel i v pesimismus (Fredericks & Eccles, 2002; Jacobs et al., 2002; Watt, 2004).

Na druhou stranu nacházíme studie, které dokazují, že obecný předpoklad vývoje sebepojetí dětí od brzkého optimismu k pozdějšímu realismu neplatí vždy, protože některé děti reagují negativně na selhání již v předškolním věku (viz Dweck, 2002; Stipek et al., 1992). Tyto brzké negativní reakce na neúspěch nemusí znamenat, že děti pochybují o svých schopnostech, ale že se jejich pohled na sebe sama postupně formuje. Ovšem na základě těchto zjištění lze konstatovat, že souvislost mezi reakcemi na neúspěch a úrovní přesvědčení o schopnostech se začíná rozvíjet pravděpodobně již v brzkých školních letech a děti reagující negativně na neúspěch v raném stadiu vývoje mohou mít později větší sklon k pesimistickému sebepojetí.