

VÝKONOVÁ MOTIVACE A PROŽITEK TYPU *FLOW*

František Man, Jiří Mareš

Anotace: Přehledová studie sestává ze tří částí. V první jsou vyloženy pojmy výkonová motivace a prožitky typu *flow*; současně se hledají vzájemné vztahy mezi nimi, což není běžné. Druhá část je věnována vztahovým normám, podle nichž jsou žáci ve škole hodnoceni, zejména normám sociálním, individuálním a kritériálním. Třetí detailně probírá učitelovu orientaci na vztahové normy (z pohledu učitelů samotných i jejich žáků) a žákovskou orientaci na vztahové normy. Závěr konfrontuje dva typy žákovské orientace ve škole: orientaci na vztahové normy a orientaci na cíl.

Klíčová slova: pedagogická psychologie, psychologie motivace, výkonová motivace, *flow*, vztahové normy, diagnostika.

Úvod

Pedagogika a pedagogická psychologie po léta studují, jak žáky a studenty vhodně motivovat pro učení. Volají po tom učitelé i rodiče. Přitom je to vlastně paradox: děti předškolního věku projevují obvykle spontánní zájem o nové věci, mají chuť do učení. Většina dětí se těší do školy, ale institucionální vzdělávání, povinnost učit se a povinnost připravovat se do školy způsobují, že *spontánní motivace* slábne. Měly by nastoupit jiné typy motivace. Naneštěstí část rodičů a část učitelů staví převážně na vnější motivaci žáků k učení a málo u nich rozvíjí nové podoby motivace vnitřní.

Škola jako instituce má kultivovat pokud možno celou žákovu osobnost, má navodit takové podmínky, aby žák mohl uplatnit své potenciality. Těžiště současné školy je zatím v rozvíjení **žákovských výkonů**, méně už stojí a hodnot. To samo o sobě by nebylo špatné, pokud by šlo o kvalitní výkony a žáci by byli k těmto výkonům kvalitně motivováni. Vždyť v řadě lidských činností (jmenujme například vrcholový hokej, tenis, koncertní hru na nástroj, vědeckou a vývojovou činnost, výrobu určitého zboží) se vyžaduje vysoký výkon a současně vý-

kon kvalitní. Jak dosáhnout toho, aby i naši žáci (přiměřeně svým schopnostem) podávali už ve škole vysoké a kvalitní výkony? Co je vlastně nového v poznatcích o výkonové motivaci?

Kromě školního učení mají lidé většinou určitou oblast činnosti, kterou vykonávají rádi, která je baví, je jím koníčkem. Dokáží se do ní zabrat, ponořit, nevnímají čas kolem sebe a zabývají se jí bez viditelné námahy. Zažívají při tom příjemný pocit spontánního plynutí, pocit, který lze přirovnat k našivému proudu. Tyto jevy popsal americký psycholog maďarského původu M. Csikszentmihalyi a nazval je *flow* (z angl. hladké plynutí, proudění). Zmíněný jev vypovídá o jedincově specifické motivaci – motivaci vnitřní, velmi silné a velmi příjemné.

Nabízejí se tedy otázky: Jaké jsou vztahy mezi výkonovou motivací a prožitkem typu *flow*? Nedaly by se tyto nové pohledy na lidskou motivaci aplikovat ve školství?

Naše **přehledová studie** si proto klade tyto cíle: 1. analyzovat pojem výkonová motivace, 2. analyzovat pojem prožitek typu *flow*, 3. naznačit možné vztahy mezi nimi, 4. vyložit obecnou problematiku vztahových norem, podle nichž jsou žáci ve škole hodno-

ccni, 5. ukázat nové metody k diagnostikování vztahových norem, 6. analyzovat vztahové normy učitelů a žáků.

Výkonová motivace

Pojem výkonová motivace je většinou osob intuitivně srozumitelný. Laici obvykle předpokládají, že jde o motivaci, která navozuje u jedince snahu dosáhnout vysokého výkonu. Jde však o mnohem složitější jev.

Výkonová motivace, její teorie a diagnostika vznikly v 50. letech 20. století. Jsou spojeny zejména se jmény D. C. McClellanda, J. W. Atkinsona a H. Heckhausen. Zájemci o detailnější výklad v češtině odkazujeme na tyto práce: Hrabal; Man; Pavelková (1984, 1989²), Pavelková (2002), Vaněk; Hošek; Man (1982). V počátečním období se výkonová motivace měřila nejčastěji projektivními metodami, zejména testem tematické apercepce (TAT). Důležitými složkami výkonové motivace byly naděje na úspěch a strach z neúspěchu (dotazníky zkouškové úzkosti).

S nástupem 60. let převládlo v teorii i výzkumu výkonové motivace interakční pojetí. V 70. letech se začalo pátrat po příčinách, kterými jedinec vysvětluje své úspěchy a neúspě-

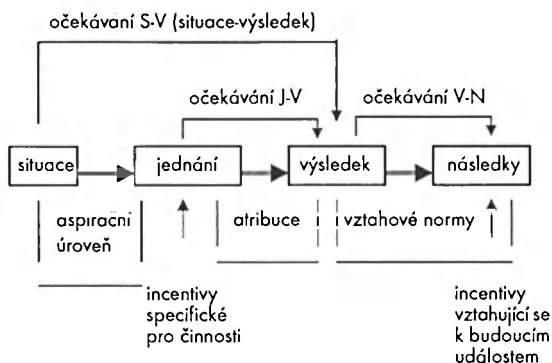
chy, nastoupila teorie a diagnostika kauzální atribuce. V 80. a 90. letech se pozornost badatelů vrací k pojmu vůle a k volnému jednání lidí. Připomeňme Heckhausenův model fázi jednání (tento model dále propracovávali Gollwitzer, Beckmann, Brunstein) a Kuhlovo pojetí kontroly jednání (Kuhl; Beckmann 1994). V r. 2001 přichází Kuhl s teorií interakce psychických systémů (teorie PSI).

Kromě relativně obecných teorií výkonové motivace se objevují pokusy aplikovat teorie výkonové motivace na situace učení a vyučování (Amesová, Dwcecková, Hagtvet, Elliot, Nicholls, Rheinberg aj.).

První modely výkonové motivace byly strukturální (např. model J. W. Atkinsona). Oproti tomu Heckhausen (1980) formuloval **procesuální model** motivace a vychází z této posloupnosti: situace → jednání → výsledek → následky. Heckhausenův procesuální model umožňuje vysvětlit tzv. velkou trojku v motivační psychologii. Jde o tři motivy: motiv výkonu, motiv afilace a motiv moci (někdy se také uvádí jako motiv vlivu).

F. Rheinberg v r. 1989 tento model rozšířil o vnější pobídky, incentive, které mohou působit v různých etapách průběhu jednání (viz obr. 1).

Obr. 1: Dva druhy incentive v rozšířeném modelu výkonové/učební motivace (podle Rheinberga 1989, s. 104)



Uvedený model nám umožňuje vysvětlit, jak lze ovlivňovat žákovu motivaci pomocí (1) incentiv specifických pro činnost, (2) incentiv vztahujícím se k budoucím událostem. Dále ukazuje, že je možné v průběhu jednání ovlivňovat aspirační úroveň žáků, jejich hledání příčin úspěchů a neúspěchů, jakož i používání vztahových norem ze strany učitele.

Podívejme se nejprve na **incentivy spojené s žákovou činností**. Přitom si musíme být vědomi toho, že se mohou objevovat v různých kombinacích a proměnách. Terminologicky lze tyto incentivy charakterizovat různě: mluví se o úkolové motivaci (J. Nicholls), flow-prožitcích (Csikszentmihalyi), centraci na činnost (J. Kuhl, F. Rheinberg), vnitřní motivaci (např. Deci; Ryan) či paraletických aktivitách ve zvrátové teorii (Ap-

ter, Kerr). Hlubší výklad v češtině podávají práce (Rheinberg; Man; Mareš 2001, Řepka 2002).

Další pojmy pojící se k incentívám specifickým pro činnosti jsou **vnitřní motivace a zájem**. Problematiku autodeterminační teorie (Deci; Ryan 1985), umožňující přechod od vnější regulace k regulaci vnitřní, jsme podrobně vyložili dříve (Mareš; Man; Prokešová 1996), teorii zájmu nedávno (Rheinberg; Man; Mareš 2001). Jaké jsou současné názory na teorii zájmu ve vztahu k autodeterminační teorii, přibližuje názorně obr. 2. Z něho je zřejmé, kam Deci a Ryan (2002) řadí teorii zájmu (dnes je jejím představitelem zejména A. Krapp). Z důvodu soudržnosti studie se záměrně nezabýváme různými přístupy k zájmu (srov. např. Hrabal; Man; Pavelková 1989², s. 36-37).

Obr. 2: Autodeterminační kontinuum se dvěma typy motivace a regulace (adaptováno podle Deci; Ryan 2002, 16)

Typ motivace	Absence motivace	Vnější motivace				Vnitřní motivace
Typ regulace	Neregulováno	Vnější regulace	Introjektovaná regulace	Integrovaná regulace	Identifikovaná regulace	Vnitřní regulace
Kvalita chování	Neautodeterminované (Nonself-determined)					Autodeterminované

Z pobídek, incentiv, které se týkají budoucích událostí, může učitel nejvýrazněji ovlivňovat **vztahové normy** (budeme se jim detailněji věnovat níže). Prostřednictvím těchto norem může navozovat přiměřenou obtížnost úkolu pro jednotlivé žáky (*Prinzip der Passung*, Rheinberg 1980). Tato přiměřená obtížnost, kdy výzvy obsažené v úkolu

samotném a dovednosti žáků jsou v rovnováze, může vést k *flow* prožitku. Co vlastně víme o tomto specifickém prožitku?

Prožitky typu *flow*

Prožitkem typu *flow* se nejčastěji označuje prožitek, nad kterým člověk nepřemýšlí (je to prožitek nereflexivní), vzniká

při snadno a hladce uskutečňované činnosti. Přestože jde o činnost vysoce náročnou, má ji člověk pod kontrolou. Takový stav bývá většinou prožíván jako příjemný. Csikszentmihalyi objevil tento stav, když se dotazoval osob, které byly cele zaujaty určitou činností (tancem, horolezectvím) a prováděly ji, aniž by za to dostávaly běžnou odměnu.

Prožitek typu *flow* bývá charakterizován těmito šesti znaky (modifikovaně podle Csikszentmihalyi 1975, Rheinberg 2002, s. 153):

1. Požadavky na to, jak má člověk jednat, a zpětná vazba o tom, jak jedná, jsou vnímány a prožívány jako samozřejmé, jasné, bez nutnosti nějakého podrobného vysvětlování. Člověk v průběhu činnosti „ví“, co má správně udělat, a nemusí o tom přemýšlet.
2. Člověk se cítí optimálně vytížen. I přes vysoké požadavky na svou činnost má ale pocit, že na úkoly stačí, že má průběh činnosti pod kontrolou.
3. Průběh činnosti prožívá jako bezproblémový, hladký. Jednotlivé kroky přecházejí plynule jeden do druhého, jedna fáze navazuje na další, jako by dění běželo samo, řízeno vlastní vnitřní logikou (právě z této komponenty pravděpodobně vzniklo označení „*flow*“).

4. Koncentrace přichází sama od sebe, velmi přirozeně, jako dýchání. Dochází k vytěsnění všech myšlenek, které bezprostředně nesusouvisejí s aktuální činností, s autoregulací prováděné činnosti.

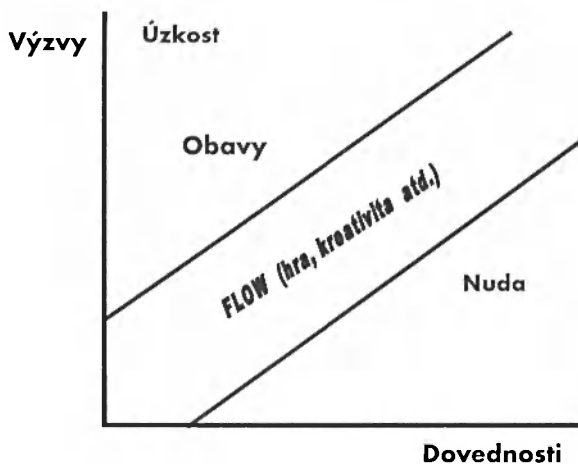
5. Vnímání a prožívání času je značně pozměněno. Hodiny běží jako minuty.

6. Člověk je zcela ponořen do vlastní činnosti (jeho „já“ splývá s prováděnou činností). Ztrácí potřebu uvědomovat si sám sebe a přemýšlet o činnosti, kterou provádí (ztráta reflexivity a sebeuvědomění).

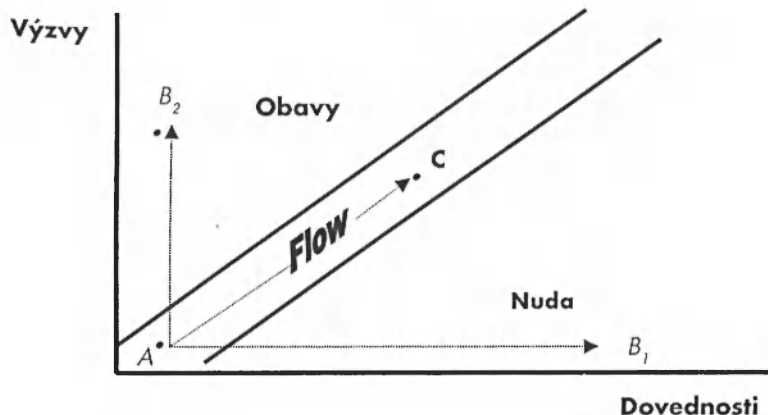
Takto charakterizovanému prožitku typu *flow* se dostalo po právu velké pozornosti jak ve vědeckých, tak ještě více v populárně vědeckých dílech. Od r. 1995 je dokonce každoročně zachycována demoskopie frekvence výskytu toho prožitku v populaci (Allensbach 1995–2000). Podle publikovaných prací nezažilo tento stav asi jen 10 % obyvatel Německa. Přibližně 64 % obyvatel Německa jej prožívají alespoň občas (24 % z toho často). O stavu v USA referují Řepka a Man (2002).

Prožitek typu *flow* se snaží vystihnout různé modely. Zde uvedeme dva – „kanálový“, „koridorový“ model a model dynamiky *flow* (viz obr. 3 a obr. 4).

Obr. 3: „Kanálový“ model prožitku typu *flow*
(modifikovaně podle Csikszentmihalyi 1975)



Obr. 4: Dynamický model *flow*; hypotetický posun od nízké dovednosti k vysoké (modifikované podle Csikszentmihalyi 1982)



Snad nejvýznamnějším rysem dynamického modelu *flow* je, že dovoluje lépe pochopit rozvoj lidského „já“ (*self*).

Uveďme si konkrétní příklad dynamiky změn. Představme si začínajícího hráče tenisu, který hraje proti jiným začátečníkům. Podle modelu na obr. 4 předpokládáme, že ho hra těší, protože vnější výzvy a jeho vlastní dovednosti jsou v rovnováze. Jeho situaci představuje bod A.

Postupem času dospěje náš tenista k jednomu ze tří pravděpodobných stavů. Stav první: náš hráč i jeho soupeři se usilovným tréninkem zlepší, osvojí si nové tenisové dovednosti. Nastane-li tato situace, pak se náš hráč posune do bodu C. Při své hře bude znovu prožívat *flow*, tentokrát na vyšší úrovni. Druhá možnost je, že se náš tenista zlepší, ale jeho soupeři nikoli, zůstanou slabými hráči. V tomto případě se ocitne v bodě na B₁ a při hře s nimi se bude nudit. Bude-li se často nudit, buď přestane hrát tenis, anebo si najde silnějšího soupeře. V tomto případě se přemístí vzhůru do bodu C a bude zažívat *flow*. Třetí možností je, že se naopak soupeři našeho hráče zlepší mnohem rychleji než on. Potom ho tenis přestane těšit, protože si uvědomí, že bude stále prohrávat. Má možnost přestat hrát nebo si najít méně zdatné soupeře (tj. vrátit se zpět do bodu A) anebo se ve hře usilovně zdokonalovat, aby se svým soupe-

řům vyrovnal a byl jim rovnocenným protihráčem (pak přejde nahoru do bodu C).

Pokusme se o zobecnění. Z dynamického modelu plyne, že spodní pozice na diagonále prožitků typu *flow* je v principu nestálá. Lidé musí na sobě pracovat, musí postupovat vzhůru podél diagonály, má-li je stále bavit to, co dělají. Nepracují-li na sobě, nepohybují-li se v pásmu *flow*, vyskytne se u nich pravděpodobně jeden ze dvou stavů – nuda, nebo obava (detaily viz Řepka; Man 2002).

**Jak experimentálně
navozovat
a diagnostikovat prožitky
typu *flow*?**

V opoře o Dweckovou (1986, 1999) jsme rozpracovali Dotazník ke zjišťování výkonových a učebních cílových tendencí (Havelka; Prokešová; Stuchlíková; Man 2003). Dotazník byl administrován 198 studentům různých fakult Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Celkem tři extrahované faktory vysvětlují 43 % variance. Jako F₁ (první faktor) vysvětlující nejvíce z celkové variance se ukázal faktor Získání souhlasu

a vyhnout se odmítnutí ze strany učitelů a rodičů (Pgapp). Druhým nejsilnějším faktorem (F_2) se jeví Dosažení pokroku z dobrých známek (Pgadv). Třetím faktorem (F_3) je „Learning Goal Tendency“ – LG. Vnitřní konzistence tohoto dotazníku (AGT) je více než uspokojivá.

O třetí škále se zmiňujeme zejména proto, že se používá před zahájením počítačové hry Roboguard. Předpokládáme, že zejména F_3 Learning Goal Tendency bude signifikantně korelovat s proměnnými flow, jež jsou zjišťovány po každé hře.

Počítačová hra Roboguard (Man; Stuchlíková [v tisku]) se hodí k manipulování se stavy typu flow za kontrolovatelných podmínek. Nabízí možnost udržovat všechny podmínky úkolu a situace na konstantní úrovni a měnit jenom relevantní parametr, totiž požadavek/obtížnost hry.

Podle původního „kanálového“ modelu flow (Csikszentmihalyi 1975; viz obr. 3 a obr. 4) by se měly při vhodných podmínkách stupňovat hodnoty flow nejdříve až k optimálnímu vynakládání úsilí, aby potom při dalším stupňování požadavků opět klesaly. Pokud by se takový průběh hodnot flow po křivce podařilo experimentálně prokázat, byla by nalezena možnost manipulovat se stavem flow za kontrolovaných podmínek tak, aby se při vhodné počítačové hře požadavky systematicky variovaly.

Počítačová hra Roboguard se vyznačuje těmito charakteristikami: 1. při vhodném stupni obtížnosti pokusné osoby zaujme, pohlčí; 2. nevyžaduje od hráčů žádné útočné a svou povahou agresivní činy; 3. pokusná osoba nemůže sama do programu zasahovat; 4. obavy z neúspěchu zde nehrají závažnou roli, jde jenom o hru. Jinak by vstupovaly do pokusu osobnostní zvláštnosti, zejména výkonové motivy. Tyto komplikace jsme chtěli v počáteční fázi výzkumu vyloučit.

V této relativně jednoduché hře se musí řídit kosmická loď, která neustále prchá před „nepřátelskými raketami“. Zasáhnou-li rakety unikající kosmickou loď, zničí ji a hra startuje znovu. Cíl hry tedy spočívá v tom, aby pilot kosmické lodi doletěl úspěšně co nejdále, tzn. aby jeho loď nebyla zničena. Obtížnost hry je možné měnit tak, že se zvyšuje: a) rychlost létajících těles, b) počet

útočících raket. Pro naši studii (Man; Stuchlíková [v tisku]) postačuje analýza souhrnné hodnoty náročnosti. Náročnost požadavků hry se posuzovala na desítibodové stupnici s těmito krajními body: „pro mě osobně jsou požadavky nízké“ až po „příliš vysoké“. Experimentátoři variovali stupně obtížnosti hry tak, aby po sobě nešly ani příliš lehké, ani příliš obtížné požadavky.

Vztah výkonové motivace a flow

V posledních letech může vzniknout u pedagogů a pedagogických psychologů dojem, že klasická teorie výkonové motivace ztrácí na své důležitosti, neboť se objevují jiné přístupy. Csikszentmihalyi (1975) rozpracoval v knize *Beyond boredom and anxiety* teorii flow, která vzbudila velký ohlas. Jackson a Csikszentmihalyi publikovali v r. 1999 knihu *Flow in Sports* a ukazují v ní jednu zajímavou oblast praktických aplikací.

Nabízí se tedy logicky otázka, zda jsou teorie výkonové motivace a teorie flow-prožitku kompatibilní. Také v České republice je tento problém předmětem zkoumání (Man; Stuchlíková [v tisku]).

Ve shodě s teorií výkonové motivace by prožitek typu flow měli prožívat pouze lidé, u nichž dominuje tendence dosáhnout úspěchu. Ti si rádi ověřují své schopnosti, vyhledávají středně obtížné úkoly. Řečeno v jazyce teorie flow vyhledávají takové situace, kdy vnější výzvy a jejich osobní dovednosti jsou v rovnováze. Naopak lidé s převažující tendencí vyhnout se neúspěchu se právě takovými situacím vyhýbají, a pokud se jim nemohou vyhnout, prožívají obavy (worry).

Právě uvedený předpoklad odpovídá výkonovému motivu, který ovšem staví na sociálním srovnávání (viz Nicholls 1984), nikoliv však na srovnávání jedince sama se sebou, na intraindividuálním srovnávání.

Dvě rozdílná zaměření jedince se dají označit i jinak. Nicholls (1984) mluví o orientaci na sebe (*ego-orientation*) a orientaci na úkoly (*task-orientation*). Dwecková a Elliott v tomto kontextu hovoří o cílech, které jsou zaměřeny na dokonalé zvládnutí činnosti a s ním spojený rozvoj kompetencí (*mastery goals*) a *performance goals*, tj. cíle, které jsou zaměřené na předvedení výkonu, demonstrování kompetencí (Ames 1992, Dweck 1999, Elliot 1997). Můžeme ještě doplnit, že *mastery goals* se zaměřují na průběh a dosahování kompetencí u jedince samotného, zatímco výkonové cíle se zaměřují na demonstrování kompetence vzhledem k ostatním.

Csikszentmihalyi a jeho spolupracovníci se nikdy nezabývali vztahem výkonové motivace a *flow*. Porovnáváním obou koncepcí můžeme identifikovat slabá místa teorie *flow*. Uvědomujeme si však, že ne vše, co je známo z výzkumu výkonové motivace (většinou za použití experimentálních projektů), je využitelné pro problematiku *flow* právě v pedagogickém kontextu, ve vyučování. Ve školní třídě se nemohou žáci zabývat jen tím, co je baví, ale musí se spolupodílet na povinných aktivitách. Proto ukazatele, které byly vyvinuty v experimentech jiného typu, mohou být jen velmi omezeně použitelné při zkoumání aktivit, které vykonávají žáci. Csikszentmihalyi, et al. proto dávají přednost ekologicky validním měřením, měřením, která berou ohled na specifické podmínky, v nichž jedinec pracuje.

Nová studie Shernoffa, Csikszentmihalyiho, Schneiderové a Shernoffové (2003) se zabývá tím, jak konceptualizovat zaangažovanost žáků na učení. Staví na případech, kdy dochází ke kulminaci tří procesů koncentrace, zájmu a potěšení, tedy *flow*. Autoři longitudinálně zkoumali vzorek žáků středních škol z různých částí USA (N = 526). Zjišťovali, jak dospívající tráví svůj čas na středních školách, a podmínky, za kterých

žáci uvádějí, že jsou zaangažováni na učení. Zkoumaní žáci prožívali větší angažovanost, když jimi vnímaná náročnost úkolu, vnímaná výzva úkolu na jedné straně a jejich vlastní dovednosti na straně druhé byly vysoké a byly v rovnováze. Dále, když pokyny k úkolu byly relevantní a žáci měli pocit, že podmínky, v nichž se učí, mohou ovlivnit, mají je pod kontrolou. Kromě toho byli žáci více zaangažováni na učení, když šlo o individuální nebo skupinovou práci, nikoli o hromadný výklad, příp. sledování výukových videoprogramů či zkoušení. Má-li se zvýšit angažovanost žáků v učení, je podle badatelů třeba, aby se škola zaměřila na ty učební aktivity, které podporují autonomii žáků a jsou adekvátní výzvou pro dovednosti žáků.

Obecně lze říci, že hledání adekvátní rovnováhy mezi výzvami úkolů, tedy výzvami adresovanými žákům a žákovskými dovednostmi je v této jednoduché podobě u *flow* poněkud problematické. Do hry totiž vstupují také individuální zvláštnosti jednotlivců, neboť klademe-li na jedince určité požadavky, někteří z nich mají tendenci při svém jednání očekávat a prožívat spíše úspěch, jiní spíše neúspěch (Atkinson 1957, Heckhausen 1965, 1989). Pak by musely existovat osoby, které prožívají za takových podmínek nikoli *flow*, ale naopak úzkost a obavu. Přesně tyto pocity naznačují první výzkumy, při nichž badatelé používají vylepšenou techniku braní zážitkových vzorků – tzv. ESM-technice (Rheinberg; Vollmeyer 2001).

Dalším problémem je, že Csikszentmihalyi nerozlišoval mezi dvěma proměnnými: náročností úkolu samotného, tj. požadavky obsaženými v úkolu (např. stanovený stupeň obtížnosti horolezecké trasy či sjezdové trati) a subjektivně vnímanou obtížností úkolu, vnímanou mírou „výzvy úkolu“ pro danou osobu (*the perceived challenge or intrinsic demands of an activity*). Podrobnosti viz Jackson; Csikszentmihalyi (1999), Řepka (2002), Řepka; Man (2002). Z hlediska psychologické motivace vzniká výzva na

základě souladu mezi „objektivními“ požadavky úkolu a aktuálními schopnostmi osoby. Jedincem vnímaná, prožívaná výzva a náročnost úkolu samotného nejsou v žádném případě totéž. Stojí-li před výstupem na skálu stejnou trasou (u níž odborníci určili stupeň obtížnosti) dva horolezci – jeden začátečník a jeden zkušený – nebudou vnímat obtížnost této trasy stejně.

Csikszentmihalyi, aby určil *flow*, vztahuje vnímanou výzvu úkolu ke schopnostem jedince. Není pak jasné, jaký status má tento vztah, když autor používá náročnost úkolu a vnímanou výzvu jako zcela zaměnitelné koncepty. Při takové definiční nejasnosti lze jen těžko čekat, že empirický výzkum povede k hlubšímu poznání fenoménu *flow*.

Diagnostika prožitků typu *flow*

Technika brání zážitkových vzorků – technika ESM (*Experience Sampling Method*) byla v německy mluvících zemích optimalizována Schallbergerem a jeho spolupracovníky (Schallberger 2000, Schallberger; Pfister 2001). Tato výzkumná skupina se snaží nesměšovat nároky obsažené v úkolu samotném a jedincem vnímanou výzvu úkolu. Ve výzkumech těchto autorů byly pokusné osoby tážány samostatně na náročnost činnosti a dále na to, jak velmi se cítí touto činností osloveni, tj. vybiďnutí k aktivitě.

Vedle posouzení vnímaných výzev úkolu a schopností jedinců tento projekt zkoumá také pozitivní a negativní aktivování jedinců, a to podle modelu afektivních stavů Larsena a Dienera (1992, s. 39). V českých pracích se lze o modelu dočíst u Stuchlíkové (2002, s. 19). Pozitivním aktivováním se rozumí např. jedinec nadšený versus znučený, čilý versus unavený. Negativním aktivováním se rozumí např. stresovaný versus uvolněný, ustaraný versus bezstarostný (viz též Yik; Russell; Barrett 1999, Rheinberg; Vollmeyer; Engesser 2003; Řepka; Man 2002).

Výzkumy ukázaly, že jsou-li schopnosti jedinců vysoké a vnímané výzvy také (určení *flow* podle Csikszentmihalyiho 1988), neobjevuje se pouze nadprůměrná pozitivní aktivace; negativní aktivace je pod průměrem všech měření. To platilo obzvláště u činností, při nichž měl neúspěch pro jedince závažné následky (Schallberger 2000).

Obdobné výsledky se dají čekat podle teorie výkonové motivace Atkinsona (1957) či Heckhausen (1965, 1989) v případě, že zkoušky nepodstoupí jen osoby s převážující tendencí dosáhnout úspěchu, ale výzkum zahrne i osoby, které se při svých schopnostech přiměřených požadavkům úkolu dostanou do situace orientované na neúspěch, tj. mají 50% šanci (viz Clarke; Haworth 1994). Těmto teoretickým předpokladům by odpovídalo, že se při srovnávání požadavků úkolu a schopností zkoumaných jedinců objeví velké interindividuální rozdíly. Obdobná zjištění se skutečně ukázala ve výzkumu Monet a Csikszentmihalyi (1996).

Další diagnostické metody. Studie Rheinberga a Vollmeyerové (2003) uvádí ve vztahu k *flow* z dispozičních nástrojů pro měření výkonových motivů pouze Strach z neúspěchu v dotazníku AMS – *Achievement Motives Scale* (česká verze Man; Nygard; Gjesme 1994). Mnohem lepší výsledky poskytují nástroje pro měření aktuální motivace, zejména dotazník FAM – *Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen* (Rheinberg; Vollmeyer; Burns 2001; česká verze Man; Stuchlíková), který umožňuje zjišťovat tyto proměnné: výzvy, zájem, pravděpodobnost úspěchu, strach z neúspěchu. Další slibnou metodou se jeví počítačový dotazník OMQ – *On-line Motivation Questionnaire* (Boeckertová 2002). V českých podmínkách ho ověřují Stuchlíková a Man.

Krátká škála k měření *flow*. Škála byla vyvinuta pro rychlé a quasion-line zachycení *flow* v nejrůznějších kontextech lidského jednání. Hlavní problém spočívá v tom, že jednotlivé komponenty *flow* měly být popsány zcela specificky a současně by měly být

použitelné pro široké spektrum činností. Těmto kritériím vyhovovalo 10 položek (měřících proměnné typu: pohlcení činností, hladký a automatický průběh činnosti). Proběhl vývoj a předběžná validizace Krátké škály k měření *flow* (Rheinberg; Vollmeyerová 2001; česká verze Man; Stuchlíková 2001, Man; Stuchlíková; Prokešová 2002).

Protože existuje teoretický (a mezitím též empirický) důvod k úvaze, že určité podmínky u některých osob navozují nikoliv příjemný pocit *flow*, ale obavy, potřebujeme i pro tuto proměnnou tři položky (viz Hagtvet; Man; Sharma 2001). Na základě našich úvah i úvah Csikszentmihalyiho a Rheinberga jsme předpokládali, že soustředění osob na výsledky, kterých je třeba dosáhnout, by mohlo překážet stavu *flow*. Kromě toho Csikszentmihalyi uvádí intrinsivní motivaci jednou jako korelát *flow*, jindy jako komponentu *flow*. Proto byly začleněny dvě motivační otázky. Dále byly zařazeny položky zjišťující valenci, prožívané potíže při činnosti, schopnosti zkoumané osoby k činnosti, přiměřenost požadavků (Man; Stuchlíková; Prokešová 2002). Tolik krátce k problematice prožitků typu *flow*.

Vraťme se však k obecnější otázce. Jak můžeme ve škole využít nových poznatků o výkonové motivaci? Výše jsme už zmínili skutečnost, že učitel může ovlivňovat žákovskou motivaci mj. tím, že vztahuje žákovské výkony k určité normě a učí tomu i své žáky.

Stručná charakteristika vztahových norem

Chceme-li posoudit výkony žáků, máme k dispozici tři typy vztahových norem: normy kritériální, individuální a sociální (Heckhausen 1974). Nejběžnější z nich je sociální vztahová norma a řada učitelů o dalších možnostech ani příliš neuvažuje.

U **sociální vztahové normy** se výsledek jedné osoby srovnává s výsledky druhých osob. Např. výsledek jednoho žáka se srovnává s výsledky jeho spolužáků v rámci školní třídy; jde o sociální srovnávání ve Festingerově smyslu (Festinger 1954). Nadprůměrné výsledky se považují za výborné výkony, podprůměrné výsledky za špatné výkony. Má-li žák dosáhnout zvýšení výkonu, musí jiné žáky ve výkonu předstihnout, což ale je ve vztahové skupině, která je výkonově heterogenní, velmi málo pravděpodobné. Proto se za těchto podmínek výkon žáka *jeví* jako stabilní; vysvětlení popsaného stavu se hledá odpovídajícím způsobem (např. v málo ovlivnitelných schopnostech, malém nadání, negativních postojích k učení).

U **individuální vztahové normy** jsou standardem výsledky, kterých daná osoba dosáhla v minulosti u úloh srovnatelné obtížnosti (viz Albert 1977). Aktuální výkon jedince se poměří jeho vlastním výkonem (nikoli výkony jeho spolužáků) v předchozím období. Sleduje se, zda jeho výkon stagnuje, zvyšuje se, nebo snižuje. Individuální zlepšení se u této normy považují za dobrý výkon, individuální zhoršení oproti tomu za výkon špatný. Dodejme, že individuální vztahová norma se dá úspěšně používat u žáků, kteří se vymykají průměru, tj. u žáků velmi talentovaných anebo žáků velmi slabých.

Kritériální či věcné vztahové normy jsou standardy, které spočívají ve věci samotné. Výkon žáka se zde nevztahuje ani ke spolužákům, ani k němu samotnému, nýbrž ke stanovenému kritériu (např. sčítat a odčítat s přechodem přes desítku, zaběhnout 50 m za čas X sekund, pomoci spolužákovi, aby se zlepšil ve čtení s porozuměním). Dobrý výkon existuje tehdy, bylo-li dosaženo stanoveného učebního cíle nebo zamýšleného efektu.

Podle použité vztahové normy tady vystupují do popředí zcela rozdílné aspekty

téhož výsledku, které pak mohou mít zcela rozdílné následky. Vztahové normy mohou být zadány zvnějšku, formálně. Např. se žákům sdělí, co se požaduje na jedničku, dvojku, trojku, za co dostanou čtyřku, pětku. Obdobně se definují normy při sportovních soutěžích (např. limit pro účast na mistrovství Evropy).

Kromě toho můžeme u jedinců (např. u žáků či učitelů) zjišťovat, který typ vztahových norem oni osobně preferují. Toto upřednostňování bylo nazváno orientace na (určitou) vztahovou normu (Rheinberg 1980, 2001). Orientace na vztahovou normu byla nejprve zkoumána, aby se poznalo, podle čeho jedinec posuzuje výkony cizích osob, potom se začalo zkoumat, podle čeho posuzuje své vlastní výkony. Zejména se studovalo, kdo preferuje sociální a kdo individuální vztahové normy, protože zde bylo možno očekávat (a prokázat) rozdílné motivační následky.

Problematickou vztahových norem se v návaznosti na základní práce Heckhausena zabývá zejména (Rheinberg 1980, 2000; viz též Hrabal; Man a Pavelková 1984¹, 1989²) a v současnosti u nás zejména Řepka (Řepka; Hošek; Man 2002, Řepka 2002). Rheinberg (1980) rozpracoval nejen teorii, ale i diagnostické nástroje, zejména dotazníky pro učitele. Jedná se o dotazník FEBO (*Der Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnorm-Orientierung*) a dotazník KBU (*Kleine Beurteilungsaufgabe*). Pro sociální percepci učitele žáky vytvořila Lührmannová dotazník SCHÜBO. Později pak zkonstruovali Schwarzer; Lange a Jerusalem (1982) dotazník SPLB (*Skala zur Erfassung der Schülerperzipierten Lehrer-Bezugsnorm-Orientierung*). České verze Rheinbergových diagnostických nástrojů vytvořil F. Man.

Učitelé, kteří používají převážně sociální vztahovou normu, preferují interindividuální srovnávání žáků vzhledem k průměru třídy. Třída jim slouží jako vztahová skupina. Pokud se užije tato vztahová norma, je všem zřejmé, kdo v dané třídě patří do skupiny lepších a kdo do skupiny horších žáků. Není

ale zcela jasné, zda daný žák ve výkonech stagnuje, či jak moc se zlepšuje, nebo zhoršuje. Obdobně jako v tradičních testových situacích jsou všem žákům ve třídě zadávány ve stejnou dobu stejné úkoly. Rovnost nabídky poskytuje možnost přímého vzájemného srovnání a posouzení žáků. Výsledkem je, že výkonnostně silní žáci řeší (z hlediska svých schopností) snadnější úlohy, zatímco výkonnostně slabší žáci řeší úlohy, které jsou pro ně příliš obtížné. Tato skutečnost vede k tomu, že jedna část žáků je stále úspěšná, druhá část žáků je stále neúspěšná.

Opakuje-li se tato situace po delší dobu, musí to ovlivnit nejen učitele, ale i žáky samotné. Mění se jejich hledání příčin úspěchů a neúspěchů (kauzální atribuce), mění se jejich sebepojetí (*self-concept*). Další snaha učitele motivovat žáky, může mít potom nečekané, paradoxní účinky (Man; Mareš; Stuchlíková 2000, Stiensmeier-Pelster; Rheinberg 2003). Tab. 1 přibližuje základní rozdíly mezi učiteli ve vztahu k preferovaným vztahovým normám.

V dalším výkladu se soustředíme na ty vztahové normy, o nichž bylo v české literatuře od prvního vydání knihy Hrabala, Mana a Pavelkové (1984) napsáno jen velmi málo (Řepka 2002).

Učitelova orientace na vztahové normy

Pro motivaci žáků k učení není lhostejné, který typ motivace jejich učitel preferuje. Učitelova orientace byla zkoumána v různých vyučovacích a učebních situacích. Předpokládalo se, že **individuální vztahová norma** učitele by měla mít příznivější účinky na motivaci žáků než posuzování výkonu, které se opírá o sociální vztahové normy (Rheinberg 1980, 2001). V průběhu posledních 25 let bylo provedeno množství výzkumů, jejichž závěry tento předpoklad potvrzují. Přehled o nich podávají Mischo;

Tab. 1: Rozdíly mezi učiteli ve vztahu k preferovaným vztahovým normám (vztahové orientaci) (Rheinberg; Krug 1999)

	Preferování sociálních norem	Preferování individuálních norem
(a) Primární rozdíl		
• Perspektiva srovnávání	Mezi studenty (žáky), krossekcionální perspektiva	Intraindividuální srovnávání žáků (studentů) longitudinální
(b) Sekundární rozdíly		
• Kauzální atribuce	Stabilní charakteristiky žákovy/ studentovy osobnosti (schopnost)	Široká řada proměnných a více konkrétních faktorů (úsilí)
• Výkonová očekávání	Stabilní, obecná a orientovaná do budoucnosti	Flexibilní, konkrétní a orientovaná na přítomnost
• Organizace vyučování	Stejný přístup k vyučování pro všechny žáky/studenty ve třídě	Pokusy o individualizování vyučování

Rheinberg (1995), Rheinberg, (2001), Rheinberg; Man; Mareš (2001), Řepka (2002).

Proč je zřejmě individuální vztahová norma lepší? Pokud se hodnocení opírá výhradně o sociální vztahové normy, pak pokrok žáků v učení (dojde-li k němu u většiny žáků) nemění jejich pořadí, není zaregistrován jako pokrok a je u všech žáků vytěsňen jako samozřejmost. Kromě toho stabilní obraz výkonu v čase zakrývá souvislost mezi žákovým vlastním úsilím, žákovým učením na jedné straně a výslednými změnami žákovy výkonu na straně druhé.

Reprezentativní data ze dvou velkých výzkumů (TIMS a BIJU) na německých vzorcích prokazují pozitivní vliv učitelova preferování individuální vztahové normy na motivační proměnné u žáků (Köller 2000, Dickhäuser; Rheinberg 2003).

Nejen pro výzkumy motivace, ale i pro praktické zlepšování učební motivace žáků přímo ve vyučování vyvstává otázka, jak diagnostikovat učitelovu orientaci na vztahovou normu (Man; Hondlík 1984, Rheinberg; Krug 1999², Man; Stuchlíková; Rheinberg; Řepka [v tisku]). K dispozici jsou tři postupy: dotazníky vyplňované učiteli, dotazníky vyplňované žáky a pozorování učitelova chování přímo ve vyučovací hodině.

Dotazníky vyplňované učiteli

Dotazník MPÚ pro učitele (malý posuzovací úkol – *Kleine Beurteilungsaufgabe*). Rheinberg vyvinul jednoduchou metodu, s jejíž pomocí lze zjišťovat, který typ vztahové normy učitel preferuje (Rheinberg 2001). Učitelům je předložen

popis devíti různých žáků a jejich výsledků ve třech po sobě následujících zkouškových testech. Učitelům se vysvětlí, že maximální počet bodů, který žák může dostat, je 100 a že průměr třídy činí 50 bodů. Poslední výkon každého žáka v průběhu tří časových bodů je podle zadání buď vzestupný, zůstává stejný, nebo je sestupný. Úkolem učitele je nyní obodovat poslední výkon každého z devíti žáků. Dobré výkony přitom mohou dostat až plus pět bodů, špatné výkony až minus pět bodů.

Vyhodnocení učitelských odpovědí je jednoduché: aby se zjistila míra učitelovy orientace na *individuální* vztahovou normu, srovnává se hodnocení u těch žáků, kteří sice dosáhli stejného konečného výsledku, ale liší se předchozími výkony, tj. vykazují buď vzestupnou, nebo sestupnou tendenci. Čím výrazněji se učitel orientuje na individuální vztahovou normu, tím větší by měly být rozdíly v jeho posouzení mezi vzestupnou a sestupnou tendencí (tzv. tendenční orientace – TO, *Tendenzorientierung*).

Analogicky je možné zjistit míru učitelovy orientace na *sociální* vztahovou normu. Srovnává se přitom učitelovo hodnocení těch žáků, jejichž výkony v posledním testu se maximálně liší, ale celková tendence jejich výkonů zůstává nezměněna (podprůměrné versus nadprůměrné). Čím více se učitel orientuje na sociální vztahovou normu, tím rozdílnější by měla být posouzení obou typů žáků. Odpovídající hodnota rozdílu se označuje jako úrovněová orientace UO (*Niveauorientierung*).

Výzkumy ukázaly, že učitelé orientovaní na *sociální* vztahovou normu si svůj způsob posuzování žáků zachovávají nezávisle na situačním kontextu, zatímco učitelé orientovaní na *individuální* vztahovou normu mění svou perspektivu podle kontextu (např. přechodné rozhodnutí versus rozhovor se žákem samotným). Posledně jmenované zjištění naznačuje, že zřejmě existují různé způsoby srovnávání a hodnocení vlastních výkonů a cizích výkonů (Hrabal; Man; Pavelková 1989; Rheinberg 1980, 2001).

Trudewind; Kohne (1982) sledovali, jaké dopady, efekty bude mít jeden či druhý typ učitelovy orientace na vztahové normy. Ukázalo se, že žáci u učitelů s orientací na individuální vztahovou normu měli vyšší „naděje na úspěch“ a vyšší „naději“, že se zlepší. Efekt se objevuje již v prvním roce školní docházky a zůstává stabilní až do konce docházky do základní školy. Huber (citováno podle Dickhauser; Rheinberg 2003) prokázal, že žáci u učitelů orientovaných na sociální vztahovou normu (vysoké hodnoty úrovněové orientace) se signifikantně více vyhýbají tomu, aby na učení vynakládali zvýšené úsilí.

Při práci s dotazníkem MPÚ je třeba počítat s tím, že učitelé jsou mnohdy iritováni zněním úkolů. Nevědí totiž, na co se postup hodnocení fiktivních žáků „zaměřuje“ a chtějí vědět, jaký má být „správný“ postup při hodnocení žáků. Dodejme, že zatím není úplně jasné, v jakém poměru by měla být míra orientace učitelů na sociální a na individuální vztahovou normu, aby to bylo pedagogicky žádoucí.

Dotazník FEBO (*Der Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnorm-Orientierung – FEBO*). Dotazník byl poprvé publikován Rheinbergem v r. 1977 a od r. 1980 byla celá problematika zpracována do knižní podoby (Rheinberg 1980). Českou verzi dotazníku FEBO se souhlasem autora přeložil a předběžně validizoval Man (1981).

Dotazník FEBO obsahuje 39 položek, na něž se odpovídá pomocí šestistupňové škály (od „zcela se nehodí“ až po „zcela se hodí“). Obsahuje položky, které zjišťují buď učitelovu orientaci na individuální vztahové normy, nebo na normy sociální (položky pro sociální vztahové normy se při vyhodnocování překódovávají). Ze všech 39 odpovědí vznikne celkové skóre jako míra pro učitelovu orientaci na *individuální* vztahovou normu. Tab. 2 ukazuje pro každou proměnnou dotazníku FEBO jako příklad jednu položku.

Tab. 2: Příklady položek pro různé oblasti dotazníku FEBO

Proměnná	Položka
Srovnávání výkonu	Když mluvím o dobrém výkonu, pak tím myslím výsledek, který je zřetelně nad průměrem třídy. (vztahová norma)
Kauzální atribuce	Rozdíl mezi školními výkony v rámci třídy je možné podle mé zkušenosti odvodit z rozdílů v nadání mezi jednotlivými žáky. (vztahová norma)
Očekávání	I kdybych nějakého žáka učil několik let, i pak bych mohl jen stěží předem říci, jaké výsledky bude mít v příštím školním roce. (individuální norma)
Individualizační tendence	Ve svých hodinách dbám na to, aby různí žáci zpracovávali různé obtížné úkoly. (individuální norma)
Chování vzhledem k sankcím	Když se k výkonu žáka vyjadřuji buď pochvalně, nebo kriticky, pak závisí chvála, nebo pokárání především na tom, zda je tento výkon nad, nebo pod průměrem třídy. (vztahová norma)

Vnitřní konzistence české verze dotazníku FEBO se blíží 0,80, tzn. je obdobná jako u Rheinberga (1980). Chceme-li na základě dotazníku FEBO diagnostikovat jen učitelovu orientaci na vztahové normy, pak nám k tomu stačí 9 položek, které tvoří proměnnou „srovnávání výkonu“ (viz první řádek tab. 2). Chceme-li naopak proti tomu diagnostikovat celé spektrum těch učitelových proměnných, které jsou důležité pro motivaci žáka/žáků, měli bychom administrovat dotazník FEBO celý.

Žákem vnímaná orientace učitele na vztahové normy

Zatím jsme mluvili o metodách, které vyžadují od učitelů sebemonitorování, sebereflexi a sebeposouzení. Pro diagnostické účely však můžeme využít i jako posuzovatele žáky, protože svého učitele znají z mnoha různých situací.

Dotazník SPLB. Schwarzer, Lange a Jerusalem (1982) vyvinuli krátký dotazník,

který zjišťuje a registruje učitelovu orientaci na vztahové normy z pohledu jeho žáků (orientace učitele na vztahové normy percipované žáky „*Schüllerperzipierte Lehrer Bno – SPLB*“). Dotazník obsahuje 10 položek, které popisují žákem vnímané chování učitele, a to učitelovo posuzování žákovského výkonu, které na žáky působí jako sankce. Např. „Náš učitel nikdy nedbá při posuzování výkonu na to, zda se žák zlepšil, nebo zhoršil“ (tato položka zjišťuje učitelovu orientaci na sociální vztahovou normu). Na jednotlivé dotazníkové položky se odpovídá pomocí čtyřstupňové posuzovací škály. Suma všech odpovědí na 10 položek vypovídá o tom, nakolik je učitel orientován na individuální vztahovou normu. Vnitřní konzistence škály variuje mezi 0,70 až 0,72.

Ve dvou velkých výzkumech (BIJU a TIMSS) byla žákem vnímaná orientace učitelů matematiky na vztahovou normu diagnostikována pouze pomocí čtyř položek dotazníku SPLB. Ty zjišťují učitelovu orientaci na *individuální* vztahovou normu. Přes

malý počet položek byly výsledky u velkých souborů žáků velice dobré. Koefficienty vnitřní konzistence se pohybovaly mezi 0,84 až

0,86. Tab. 3 konkretizuje, o které položky ve výzkumech šlo.

Tab. 3: **Položky dotazníku SPLB, které byly použity ke zjišťování orientace učitelů matematiky na individuální vztahové normy v TIMSS a projektu BIJU** (Ludtke; Kocler 2002)

1. Pokud se slabší žák zlepší, je to pro našeho učitele dobrý výkon, i když je žák stále pod průměrem třídy.
2. Když jsem se mimořádně snažil, většinou mě učitel chválí, i když jsou jiní žáci lepší než já.
3. Když si žák zlepší svůj výkon, je učitelem pochválen také tehdy, když je ve srovnání s třídou pod průměrem.
4. Náš učitel chválí také špatné žáky, když vidí, že se zlepšují.

Ve dvou transverzálních, tedy průřezových výzkumech se ukázalo, že orientace učitele matematiky na *individuální* vztahovou normu je statisticky významným prediktorem pro rozvoj kladného sebepojetí žáků, pokud jde o jejich výkony v matematice (Koller 2000, o.c. Ludtke; Koeller 2002). Jinak řečeno: pokud učitel matematiky používá individuální vztahovou normu, potom se žáci přestávají bát matematiky, více si věří a více se v ní snaží. Víceúrovňová analýza ukázala, že predikce výkonu založená na učitelově orientaci na vztahovou normu funguje teprve na úrovni agregované percepce, tedy na úrovni všech žáků ve třídě. Je proto vysocce pravděpodobné, že základem prediktoru je skutečně specifická charakteristika učebního prostředí navozená učitelovou orientací na určitý typ vztahové normy učitele, ne tolik na individuální zvláštnosti vnímání tohoto prostředí jednotlivými žáky. Zjištění jsou reprezentativní pro 2. stupeň německé základní školy (Ludtke; Koeller 2002).

Žákova orientace na vztahové normy

Analogicky s tím, jak se zjišťuje učitelova orientace na vztahové normy, je účelné diagnostikovat i žakovskou orienta-

ci na určitý typ vztahové normy. Jednou z možností je zkoumat reakce školních dětí v experimentech (např. Butler 1998, Veroff 1969). Druhou možností jsou dotazníkové metody.

Dotazník MPÚ pro žáky (malý posuzovací úkol – *Kleine Beurteilungsaufgabe*). Rheinbergův dotazník MPÚ modifikovala pro žáky jako první Lührmannová (cit. podle Rheinberg 1980). Data získaná pomocí MPÚ a agregovaná na úrovni třídy ukázala výrazné změny v žakovské orientaci na vztahové normy během školní docházky v 6.–12. ročníku. Tyto změny zřejmě souvisí s věkem, s dospíváním.

S přibývajícím věkem se u žáků mění poměr mezi orientací na sociální vztahovou normu a individuální vztahovou normu. Zvyšuje se orientace na individuální vztahovou normu a společně s klesajícím podílem sociální vztahové normy vzniká nový celek – integrovaný systém žakovského sebehodnocení. Markantní je tento posun zvláště na vyšším stupni gymnázia. Ve všech zmíněných ročnících ovšem nalezneme výrazné interindividuální rozdíly v orientaci na vztahové normy (Rheinberg; Lührmann; Wagner 1977; Rheinberg 1980). Dotazník MPÚ je svou náročností nevhodný pro žáky 1. stupně základní školy

a také v nižších ročnících 2. stupně základní školy potřebují někteří žáci poradit, aby zadávané úkoly pochopili.

Dotazník FBNO-S pro žáky (*Fragebogen zur Bezugsnormorientierung bei der Selbstbewertung*) vytvořili Dickhäuser a Stiensmeier-Pelster (2000). Jedná se o krátký dotazník, který diagnostikuje orientaci žáků na vztahové normy. V pracovní verzi

byla orientace na vztahové normy chápána jako jednorozměrný konstrukt se dvěma póly (orientace na sociální versus individuální vztahovou normu).

Tab. 4 přibližuje současnou verzi dotazníku, v níž už jsou sociální vztahová norma a individuální vztahová norma měřeny odděleně (podobně jako je tomu u dotazníku MPÚ).

Tab. 4: Ukázka položek dotazníku FBNO-S pro žáky

Název proměnné	znění položek
Zákova orientace na sociální vztahovou normu	Dříve než mohu u sebe mluvit o „zlepšení výkonu“, musím opakovaně vykázat výkony, které jsou v porovnání s mými spolužáky/spolužačkami nad průměrem. Když mluvím o „dobrém výkonu“, pak tím myslím výsledek, který je v porovnání s mými spolužáky/spolužačkami nad průměrem. Dříve než mohu mluvit o „zhoršení výkonu“, musím opakovaně vykazovat výkony, které jsou v porovnání s mými spolužáky/spolužačkami pod průměrem. Když mluvím o „špatném výkonu“, pak tím myslím výsledek, který je v porovnání s mými spolužáky/spolužačkami výrazně pod průměrem.
Zákova orientace na individuální vztahovou normu	Když mluvím o „dobrém výkonu“, pak tím myslím výsledek, který je lepší než moje výsledky v minulosti. Když mluvím o „špatném výkonu“, pak tím myslím výsledek, který je horší než moje výsledky v minulosti. Když chci posuzovat svůj výkon, obvyklejné dávám pozor na to, zda jsem se ve srovnání se svými dřívějšími výsledky zlepšil, nebo zhoršil. Když chci posuzovat svůj výkon, pak nesrovnávám svůj dosažený výsledek s odpovídajícími výsledky mých spolužáků/spolužaček, ale více s výsledky, které jsem dosáhl předtím při srovnatelných úkolech.

Zpočátku se diskutovalo o vnitřní konzistenci dotazníku, zejména o nízkých hodnotách u proměnné „žákova orientace na individuální vztahovou normu“ (Dickhäuser 2000, cit. podle Dickhäuser; Rheinberg 2003). Další výzkumy (Spinath 2001, cit.

podle Dickhäuser; Rheinberg 2003) uvádějí uspokojivou vnitřní konzistenci pro obě orientace (Cronbachovo $\alpha = 0,78$ pro sociální vztahovou normu a $\alpha = 0,72$ pro individuální vztahovou normu).

Výhledy: orientace na vztahové normy a orientace na cíl

Už jsme se zmiňovali o tom, že v odborné literatuře se od 80. let objevuje koncepce, která je úzce spojena se jmény Dweckové a Nichollse (viz též Dweck; Leggett 1988). Podle Dweckové a Leggetta lze jedince rozlišovat podle toho, zda sledují (ať už aktuálně nebo trvale) jeden ze dvou **typů učebních cílů**: získávání kompetencí, rozvíjení vlastní osobnosti (*learning goals*), nebo demonstrování svých kompetencí druhým lidem (*performance goals*). Obdobně Nicholls (1984) hovoří o úkolové orientaci jedince (*task-involvement*) nebo o jedincově orientaci na své „já“ (*ego-involvement*).

Jaký je vztah těchto koncepcí a vztahových norem? Právě Nicholls výslovně poukazuje na teoretický vztah mezi jedincovou orientací na cíl a jedincovým srovnáváním výkonu. V případě dvojice cílů **orientace na své „já“ či demonstrování svých kompetencí** může jedinec prokázat vlastní kompetenci tím, že je lepší než ostatní. To ovšem vyžaduje při sebehodnocení, aby se orientoval na sociální vztahovou normu. Naopak: chce-li jedinec vidět, zda a jak se jeho kompetence rozvíjí (cílem je **úkolová orientace či získávání kompetencí, rozvíjení vlastní osobnosti**), je nutné, aby srovnával sám sebe s vlastními dosavadními výkony, tedy orientace na individuální vztahovou normu.

To znamená, že orientace na určitý typ cíle může při sebehodnocení určovat orientaci na určitý typ vztahové normy.

Jak to vypadá, když se zeptáme obráceně? Čím je určována jedincova orientace na určitý typ cíle? Když žáci zjistí, že v jejich školním prostředí jsou za dobré výkony považovány ty, kdy člověk je lepší než druzí (tak je tomu na mnoha základních, středních i vysokých školách v USA, Anglii nebo Japonsku), pak by měla vzniknout taková

orientace, že chtějí v učebních situacích co nejvíce demonstrovat vlastní převahu nad spolužáky. Jinak řečeno: pokud učitel preferuje sociální vztahovou normu, pak by to mohlo u žáků stimulovat výraznou orientaci na určitý typ cíle – narůstá demonstrování vlastních kompetencí nebo v jiné terminologii orientace na své „já“. V těchto případech by tedy byla žákovská orientace na cíl závislá na orientaci na sociální vztahovou normu, kterou používají učitelé, rodiče a celý školský systém.

Při těchto úvahách jsme používali kondicionálu (by měla vzniknout, by to mohlo...). Nezbytným předpokladem pro přiměřenost takovýchto úvah je skutečnost, že se vůbec dá prokázat empirická souvislost mezi orientací na vztahové normy a orientací na cíl. V Německu se tyto vztahy podařilo prokázat, ale pouze na základě korelací (viz např. Dickhäuser; Rheinberg 2003). Spočítané vztahy, ač statisticky významné, jsou z věcného hlediska slabé. Zdá se, že obě koncepce nejsou identické.

V budoucích výzkumech vztahových norem budeme muset zřetelněji oddělovat informace od hodnocení (Rheinberg 2001). Lapidárně řečeno: Jedinec může mít radost z toho, že se v učení zlepšuje, nebo se může zlobit, že ke zlepšení nedošlo, aniž by proto musel ignorovat fakt, že jiní žáci umějí učivo buď mnohem lépe, nebo mnohem hůře než on sám. K tomu ho ale zpočátku musíme vést my dospělí – rodiče a učitelé.

Závěry

Přehledová studie se soustředila na novější přístupy k motivaci žáků ve škole. Upozornila na nosnost *procesuálního modelu* výkonové motivace (oproti strukturnímu modelu, který je učitelům známější). Procesuální model vychází z této posloupnosti: situace → jednání → výsledek → následky a v posledních letech byl rozší-

řen o vnější pobídky, incentive. Ke specifickým incentivám spojeným s žákovou činností patří prožitky typu *flow*. Proto se naše studie pokusila hledat vztah mezi výkonovou motivací a teorií *flow*, které vyjevují přednosti i slabiny každé z nich. Naznačila také, jak se dají diagnostikovat prožitky typu *flow*.

Z praktického hlediska mohou učitelé ovlivňovat žákovskou motivaci mj. tím, že vztahují žákovské výkony k určité normě a učí tomu i své žáky. Tento aspekt výkonové motivace je sice rámcově znám, ale v reálné praxi není promyšleně využíván. Naše studie připomněla tradiční dělení na vztahové normy sociální, individuální a kritériální. Podrobněji se zabývala učitelovou orientací na určitý typ norem a důsledky této orientace pro učení žáků. Ukázala, jak se dá zjišťovat učitelova orientace z pohledu učitelů samotných i jejich žáků. Neponechala stranou ani žákovu orientaci na určitý typ vztahové normy a její důsledky pro žákovské učení. Závěr studie vyústil v zamýšlení nad žákovskou orientací na vztahové normy a na cíl učení.

Literatura:

- ALBERT, S. Temporal Comparison Theory. *Psychological Review*, 1977, 84, s. 485-503.
- Allensbacher Markt- und Werbeträgeranalyse (AWA). Berichtsband I. Marktstrukturen. Allensbach : Institut für Demoskopie, 1995-2000.
- AMES, C. Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In ROBERTS, G.C. (Ed.). *Motivation in sport and exercise*. Champaign (Ill.) : Human Kinetics, 1992, s. 161-176.
- ATKINSON, J.W. Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 1957, 64, s. 359-372.
- BOEKAERTS, M. The one-line motivation questionnaire: A self-report instrument

to assess students' context sensitivity. In MAEHR, M.; PINTRICH, P.R. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement: Methodology in Motivation Research*. Greenwich; CFT : JAI Press, 2002, 12, s. 77-120.

- BUTLER, R. Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: Examination of a novel developmental hypothesis. *Child Development*, 1998, 69, s. 1054-1073.
- CLARKE, S.G.; HAWORTH, J.T. „Flow“ experience in the daily lives of sixth-form college students. *British Journal of Psychology*, 1994, 85, s. 511-523.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco : Jossey-Bass, 1975.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Das Flow-Erleben. Jenseits von Tun und Langeweile: im Tun aufgehen*. 8. Aufl. Stuttgart : Klett-Cotta, 1999.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. Motivation and Creativity. *Toward New Ideals in Psychology*, 1988, 6, s. 159-176.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *The psychology of optimal experience*. New York : Harper; Row, 1990. [Český překlad *O štěstí a smyslu života*. Praha : Lidové noviny, 1996].
- CSIKSZENTMIHALYI, M. Towards of psychology of optimal experience. In WHEELER, L. (Ed.). *Annual Review of Personality and Social Psychology*, 1982, 3, s. 13-36. Beverly Hills (CA) : Sage.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.; CSIKSZENTMIHALYI, I.S. (Eds.). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York : Cambridge University Press, 1988.
- DECI, E.L.; RYAN, R.M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum, 1985.

- DECI, E.L.; RYAN, R.M. (Eds.). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester (NY) : Rochester University Press, 2002.
- DICKHÄUSER, O.; RHEINBERG, F. Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In STIENSMEIER-PELSTER, J.; RHEINBERG, F. (Eds.). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle : Hogrefe, 2003, s. 41-55.
- DICKHÄUSER, O.; STIENSMEIER-PELSTER, J. *Motivationale Orientierung und Selbstkonzept eigener Begabung – zwei unabhängige Konstrukte?* Dortmund : Motivationspsychologischen Kolloquium, 2000.
- DWECK, C.S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 1986, 41, s. 1040-1048.
- DWECK, C.S. *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia : Psychology Press, 1999.
- DWECK, C.S.; ELLIOTT, E.S. Achievement motivation. In HETHERINGTON, E. M. (Ed.). *Socialization, personality, and social development*. New York : Wiley, 1983, s. 643-69.
- DWECK, C.S.; LEGGETT, E.L. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 1988, 95, s. 256-273.
- ELLIOT, A.J. Integrating the „classic“ and „contemporary“ approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In MAEHR, M.L.; PINT-RICH, P.R. (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich (Connecticut) : JAI Press, 1997, s. 143-179.
- FESTINGER, L. A theory of social comparison process. *Human Relations*, 1954, 7, s. 117-140.
- HAGTVET, K.A.; MAN, F.; SHARMA, S. Generalizability of self-related cognitions in test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 2001, 31, s. 1147-1171.
- HAVELKA, P.; PROKEŠOVÁ, L.; STUCHLÍKOVÁ, I.; MAN, F. *Vývoj a předběžná validizace české verze Dotazníku zjišťování výkonových a učebních cílových tendencí*. Brno : ČAPV, 2003.
- HECKHAUSEN, H. *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen : Hogrefe, 1974.
- HECKHAUSEN, H. Leistungsmotivation. In THOMAE, H. (Ed.). *Handbuch der Psychologie, Bd. 2: Motivation*. Göttingen : Hogrefe, 1965, s. 602-702.
- HECKHAUSEN, H. *Motivation und Handeln*. Berlin : Springer, 1980, 1989².
- HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1984¹, 1989².
- Ingenkamp. Zeugnisse und Zeugnisreform in der Grundschule aus der Sicht empirischer Pädagogik. In OLECHOWSKI, R.; PERSY, E. (Hrsg.). *Fördernde Leistungsbeurteilung*. Wien : Jugend und Volk, 1987, s. 38-79.
- JACKSON, S.; CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign (Ill.) : Human Kinetics, 1999.
- KOLLER, O. *Leistungsgruppierung, soziale Vergleiche und selbstbezogene Fähigkeitskognitionen in der Schule*. Unveröff, 2000. Habilitationsschrift. Universität Pottersdam.
- KUHL, J. *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen : Hogrefe, 2001.
- KUHL, J.; BECKMANN, J. (Eds.). *Volition and personality: Action versus state orientation*. Göttingen; Seattle : Hogrefe, 1994.
- LARSEN, R.J.; DIENER, E. Promises and problems with the circumplex model of

- emotion. In CLARK, M.S. (Ed.). *Review of Personality and Social Psychology*, 1992, 13, s. 25-59. Newbury Park (CA) : Sage.
- LUDTKE, O.; KOELLER, O. Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche in Mathematikunterricht: Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf die fachspezifische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 2002, 34, s. 156-166.
- MAN, F. *Předběžná česká verze Rheinbergova FEBO*. České Budějovice : Pedagogická fakulta, 1981.
- MAN, F.; HONDLÍK, J. Use of compulsory lessons of physical training for stimulation of achievement motivation of pupils at an elementary school. *International Journal of Sport Psychology*, 1984, 15, s. 259-270.
- MAN, F.; MAREŠ, J.; STUHLÍKOVÁ, I. Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů. *Pedagogika*, 2000, 50, s. 224-235.
- MAN, F.; NYGARD, R.; GJESME, T. The Achievement Motives Scale (AMS): theoretical basis and results from a first try-out of the Czech form. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1994, 38, s. 209-218.
- MAN, F.; STUHLÍKOVÁ, I. *Flow a některé další motivační koncepty*. Košice : SAV, 2002.
- MAN, F.; STUHLÍKOVÁ, I. Krátká česká verze dotazníku flow (FKS). In RHEINBERGER, F. (Ed.). České Budějovice : JU, 2001. [nepublikováno].
- MAN, F.; STUHLÍKOVÁ, I. *Prožitky flow v počítačové hře za experimentálně se měnících podmínek*. [v tisku].
- MAN, F.; STUHLÍKOVÁ, I.; PROKEŠOVÁ, L. Flow a vyučování. Vývoj krátké a spolehlivé škály. In *Výzkum školy a učitele*. Praha : Pedagogická fakulta; Česká asociace pedagogického výzkumu, 2002.
- MAN, F.; STUHLÍKOVÁ, I.; RHEINBERG, F.; ŘEPKA, E. *Does teachers reference-norm orientation influence achievement motivation in pupils in the elementary schools?* [in prep.].
- MAREŠ, J.; MAN, F.; PROKEŠOVÁ, L. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 1996, 46, s. 5-17.
- MASSIMINI, F.; CARLI, M. The systematic assessment of flow in daily experience. In CSIKSZENTMIHALYI, M.; CSIKSZENTMIHALYI, L.S. (Eds.). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York : Cambridge University Press, 1988.
- MISCHO, C.; RHEINBERG, F. Erziehungsziele von Lehrern und Individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1995, 9, s. 139-151.
- MONETA, G.B.; CSIKSZENTMIHALYI, M. The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 1996, 64, s. 275-310.
- NICHOLLS, J.G. Achievement motivation: conception of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 1984, 91, s. 328-346.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha : UK, 2002.
- RHEINBERG, F. Flow-Erleben, Freude an riskantem Sport und andere „unvernünftige“ Motivationen. In KÜHL, J.; HECKHAUSEN, H. (Eds.). *Motivation, Volition und Handlung. Enzyklopädie der Psychologie C/IV*. Göttingen : Hogrefe, 1996, s. 101-118.
- RHEINBERG, F. *Fragen zum Erleben von Tätigkeit*. (Ein Fragebogen zur Erfas-

- ung des Flow-Erlebens im Alltag.). Heidelberg : Psychologisches Institut der Universität Heidelberg, 1987.
- RHEINBERG, F. *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen : Hogrefe, 1980.
- RHEINBERG, F. *Motivation*. 3. Aufl., 4. Aufl. Stuttgart : Kohlhammer, 2000, 2002.
- RHEINBERG, F. *Teachers reference-norm orientation and student motivation for learning*. Paper presented on the 2001-AERA Conference in Seattle, April 10-14, 2001.
- RHEINBERG, F. *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen : Hogrefe, 1989.
- RHEINBERG, F.; KRUG, S. *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen : Hogrefe, 1999².
- RHEINBERG, F.; MAN, F.; MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, 51, s. 155-184.
- RHEINBERG, F.; VOLLMEYER, R. *Flow-Erleben: Untersuchungen zu einem populären, aber unterspezifizierten Konstrukt*. DFG Forschungsantrag. Universität Potsdam : Institut für Psychologie, 2001.
- RHEINBERG, F.; VOLLMEYER, R.; BURNS, B.D. FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen. *Diagnostica*, 2001, 47, 57-66.
- RHEINBERG, F.; VOLLMEYER, R.; ENGESER, S. Die Erfassung des Flow-Erlebens. In STEIENSMEIER-PELSTER, J.; RHEINBERG, F. (Eds.). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen : Hogrefe, 2003, s. 261-279.
- RYAN, R.M.; DECI, E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 2000, 55, s. 68-78.
- ŘEPKA, E. Vztahové normy a vyučování: účinek na motivaci žáků. *Česká kinantropologie*, 2002, 5, č. 2, s. 77-85.
- ŘEPKA, E.; HOŠEK, V.; MAN, F. Vysoký výkon či optimální prožitek. Změna paradigmatu vyučování tělesné výchovy. *Studia Art et Sport*, 2002, 2, s. 24-39.
- ŘEPKA, E.; MAN, F. Flow a optimální prožitek ve sportu. In HODANĚ, B. (ed.). *Volný čas a jeho problémy*. Olomouc : Hanex, 2002, s. 151-166.
- SHERNOFF, D.J.; CZIKSZENTMIHALYI, M.; SCHNEIDER, B.; SHERNOFF, E.S. Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 2003, 18, 2, s. 158-176.
- SCHALLBERGER, U. *Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit: Eine Zwischenbilanz*. Zürich: Unveröff. Arbeitsbericht. Psychologisches Institut der Universität Zürich, 2000.
- SCHALLBERGER, U.; PFISTER, R. Flow-Erleben in Arbeit und Freizeit. Eine Untersuchung zum Paradox der Arbeit mit der Experience Sampling Method. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 2001, 45, s. 176-187.
- SCHWARZER, R.; LANGE, B.; JERUSALEM, M. Die Bezugsnorm des Lehrers aus der Sicht des Schülers. In RHEINBERG, F. (Ed.). *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention*. Düsseldorf : Schwann, 1982, s. 161-172.
- STIENSMEIER-PELSTER, J.; RHEINBERG, F. (Hrsg.). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen : Hogrefe, 2003.
- STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha : Portál, 2002.
- TRUDEWIND, C.; KOHNE, W. Bezugsnormorientierung des Lehrers und Motivnentwicklung: Zusammenhänge mit

- Schulleistung, Intelligenz und Merkmalen der häuslichen Umwelt in der Grundschulzeit. In RHEINBERG, F. (Ed.). *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention*. Düsseldorf : Schwann, 1982, s. 115-142.
- VANĚK, M.; HOŠEK, V.; MAN, F. *Formování výkonové motivace*. Praha : UK, 1982.
- VEROFF, J. Social comparison and the development of achievement motivation. In SMITH, C.P. (Ed.). *Achievement-related motives in children*. New York : Russell Sage Foundation, 1969, s. 46-101.
- VOLLMEYER, R.; RHEINBERG, F. Aktuelle Motivation und Motivation im Lernverlauf. In STIENSMEIER-PELSTER, J.; RHEINBERG, F. (Eds.). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen : Hogrefe, 2003, s. 281-295.
- YIK, M.S.M.; RUSSELL, J.A.; BARRETT, L.F. Structure on self-reported current affect: Integration and beyond. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, 77, s. 600-619.

INFORMACE PRO AUTORY

Časopis Pedagogika přijímá k publikování stati, výzkumná sdělení, přehledové studie, diskusní příspěvky, informace z praxe, zprávy a recenze. Základním požadavkem na tyto texty je **původnost**.

Text je potřeba opatřit anotací, klíčovými slovy, souhrnem v češtině v rozsahu 1 normostrany, který dává redakce sama přeložit do angličtiny, přehledem literatury, případně poznámkovým aparátem (netýká se zpráv a recenzí).

Texty posuzují vždy dva recenzenti, recenzní řízení je anonymní.

Rozsah příspěvků je limitován následovně (včetně bibliografie):

stati a výzkumná sdělení 15 normostran (tj. 27 000 B),

přehledové studie do 40 normostran (tj. 72 000 B), tyto studie jsou **vyžádány redakci**,

diskusní příspěvky 10 normostran (tj. 18 000 B),

zprávy a recenze 5 normostran (tj. 9000 B).

Strana (normostrana) má 30 řádků o 60 úhovech (tj. 1800 B), řádky nezarovnávat.

K textu je vhodné připojit na zvláštním listě údaje o autorovi (jméno se všemi tituly, adresa bydliště, pracoviště, telefon, e-mail). Texty přijímá redakce v tištěné podobě a na disketě, mohou být zaslány též jako příloha elektronickou poštou na adresu:

jirina.pesulova@pedf.cuni.cz.

Nevyžádané rukopisy redakce nevrací.

Děkujeme za respektování pokynů redakce, kterým přispějete ke zpružnění recenzního řízení a vzájemného kontaktu mezi autorem a redakcí.