

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

KATEDRA PEDAGOGIKY

# **Diplomová práce**

Bc. Eva Rozumová

**Vliv nastavení mysli na výkonovou motivaci VŠ studentů**

Mindset theory and its effect on performance motivation in Czech  
university students

Praha 2019

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Zábrodská, Ph.D.

### **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala především své vedoucí diplomové práce Mgr. Kateřině Zabrodské, Ph.D. za metodické vedení, cenné rady, vstřícnost, ochotu a především podporu, kterou mi poskytla. Dále respondentům, kteří se účastnili výzkumu a všem blízkým a přátelům kteří mě podporovali a stáli při mně.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 15. 12. 2019

Eva Rozumová

## **Klíčová slova (česky)**

*Teorie Nastavení mysli, fixní mindset, růstový mindset, motivace, vnější motivace, vnitřní motivace, výkonová motivace, aspirační úroveň, vlastní vnímaná účinnost.*

## **Abstrakt (česky)**

*Tato diplomová práce se zabývá Teorií nastavení mysli (Mindset Theory) Caroline Dweckové a její aplikací na problematiku výkonové motivace. Cílem práce bylo zjistit, jaký je vztah mezi růstovým a fixním nastavením mysli a výkonovou motivací u vysokoškolských studentů a studentek. Data byla sbírána pomocí dotazníkové baterie zahrnující Dotazník motivace k výkonu (LMI), dotazník nastavení mysli C. Dweckové, a Meiliho dotazník aspirační úrovně. Výzkumný soubor zahrnoval 158 vysokoškolských studentů a studentek (60.1 % žen), s věkovým průměrem 23 let. Na základě statistického zpracování dat pomocí programu SPSS bylo zjištěno, že hypotéza předpokládající statisticky významný vztah mezi typem nastavením mysli a výkonovou motivací se v daném vzorku vysokoškolských studentů nepotvrdila. Následně provedená clusterová analýza však ukázala, že vysokoškolské studující lze rozdělit do čtyř skupin odpovídajících čtyřem různým typům motivačních profilů. Tato analýza již korespondovala s předpoklady Teorie nastavení mysli. Výsledky výzkumu mohou být cenné pro české prostředí, kde zatím problematika nastavení mysli nebyla dostatečně prozkoumána. Z praktického hlediska pak mohou výsledky přispět k porozumění různorodosti motivačních stylů studentů a k lepšímu rozvoji jejich výkonové motivace ve školní či pracovní oblasti.*

**Klíčová slova (anglicky):**

*Mindset Theory, fixed mindset, growth mindset, motivation, extrinsic motivation, intrinsic motivation, performance motivation, aspirational level, self-efficiency,*

**Abstract (in English):**

*This diploma thesis focuses on Caroline Dweck's Mindset Theory and its application to the issue of performance motivation. The aim of the thesis was to determine the relationships between growth and fixed mindsets and performance motivation in college students. The research sample involved 158 Czech college students (60.1 % female), with average age 23 years. The data were collected using a questionnaire battery involving Performance motivation questionnaire (LMI), Dweck's mindset theory questionnaire, and Meili's aspirational test. Statistical analysis using SPSS showed that the hypothesized correlation between a specific type of mindset and performance motivation was not confirmed in our sample. However, subsequent cluster analysis showed that the students could be categorized into four groups based on their different motivational profiles. The results of the cluster analysis corresponded with theoretical propositions of the Mindset Theory. The results of the thesis can be valuable in the Czech context, in which the issue of mindset has not been sufficiently explored. In practical terms, the results can be useful in understanding the diversity of students' motivational styles, as well as in developing students' performance motivation in educational and work contexts.*

## OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>ÚVOD DO PROBLEMATIKY MOTIVACE</b> .....	<b>3</b>
2.1	VNĚJŠÍ POBÍDKA A VNITŘNÍ POHNUTKA .....	4
2.1.1	Pohnutka (motiv).....	5
2.1.2	Pobídka (incentiv).....	5
2.2	POTŘEBY.....	6
<b>3</b>	<b>PŘEHLED KLASICKÝCH TEORIÍ MOTIVACE</b> .....	<b>8</b>
<b>4</b>	<b>MOTIVACE</b> .....	<b>9</b>
4.1	MOTIVACE A OSOBNOST.....	11
<b>5</b>	<b>VÝKONOVÁ MOTIVACE</b> .....	<b>13</b>
5.1	DOSAHOVÁNÍ ÚSPĚCHU A VYHÝBÁNÍ SE NEÚSPĚCHU .....	18
5.2	KOGNITIVNÍ MODEL MOTIVACE .....	20
<b>6</b>	<b>SOUDOBE TEORIE MOTIVACE</b> .....	<b>23</b>
6.1	TEORIE OČEKÁVÁNÍ (EXPEKTAČNÍ TEORIE).....	25
6.2	DVOJÍ CESTA MOTIVACE .....	26
6.3	SEBE-DETERMINAČNÍ TEORIE (SELF-DETERMINATION THEORY, SDT)	26
6.4	VNÍMANÁ OSOBNÍ ÚČINNOST (PERCEIVED SELF EFFICACY) .....	28
6.4.1	Studenti a vnímání osobní účinnosti .....	31
6.5	KOGNITIVNÍ MODEL BECKA A ELLISE .....	33
6.6	TEORIE ORIENTO VANÁ NA CÍL .....	35
<b>7</b>	<b>TEORIE NASTAVENÍ MYSLI – TEORIE MINDSETU</b> .....	<b>36</b>
7.1	INKREMENTÁLNÍ MYŠLENÍ.....	37
7.2	INTELIGENCE A SCHOPNOSTI .....	37
7.3	FIXNÍ A RŮSTOVÉ NASTAVENÍ MYSLI .....	39
7.3.1	Fixní nastavení mysli .....	41
7.3.2	Růstové nastavení mysli.....	41
7.4	PROGRAM „BRAINOLOGY“ .....	44
<b>8</b>	<b>NASTAVENÍ MYSLI: PŘEHLED VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ</b> .....	<b>45</b>
8.1	ZAHRANIČNÍ VÝZKUMY.....	45

<b>8.2</b>	<b>TUZEMSKÝ VÝZKUM.....</b>	<b>48</b>
8.2.1	Úvod výzkumu.....	48
8.2.2	Průběh výzkumu.....	48
8.2.3	Výsledky výzkumu.....	49
8.2.4	Závěr výzkumu.....	49
<b>9</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>50</b>
<b>9.1</b>	<b>CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU A POPIS VÝZKUMNÝCH METOD .....</b>	<b>50</b>
9.1.1	Dotazník výkonové motivace LMI.....	51
9.1.2	Typ nastavení mysli.....	54
9.1.3	Test aspirační úrovně.....	55
9.1.4	Administrace dotazníku.....	55
9.1.5	Respondenti: popis výzkumného souboru.....	56
<b>10</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>57</b>
<b>10.1</b>	<b>DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA A KORELACE .....</b>	<b>57</b>
<b>10.2</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ .....</b>	<b>60</b>
<b>11</b>	<b>DISKUSE .....</b>	<b>62</b>
<b>12</b>	<b>LIMITY VÝZKUMU.....</b>	<b>64</b>
<b>13</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>65</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>66</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK: .....</b>	<b>72</b>
	<b>PŘÍLOHA 1.....</b>	<b>I</b>
	<b>PŘÍLOHA 2.....</b>	<b>IV</b>
	<b>PŘÍLOHA 3.....</b>	<b>VI</b>
	<b>PŘÍLOHA 4.....</b>	<b>VII</b>

# 1 Úvod

Ve své diplomové práci se budu zabývat problematikou výkonové motivace a nastavením mysli u vysokoškolských studentů. Teorie „Nastavení mysli“ (anglicky „Mindset theory“) je novou teorií motivace, k jejímuž vzniku svou výzkumnou činností významně přispěla americká výzkumnice a psycholožka Carol Dwecková. Byť se jedná o celosvětově populární teorii, v českém prostředí problematika Mindsetu zatím není dostatečně prozkoumaná, což mne vedlo k záměru ověřit platnost této teorie na populaci vysokoškolských studentů v České republice. Téma jsem si vybrala z toho důvodu, že je mi blízká problematika osobního růstu, a to jak z profesního zaměření provázaného s vnímáním osobnostních charakteristik druhých lidí, tak také s ohledem na porozumění a rozvoj lidí v mé blízkosti. Myslím si, že je téma také významné pro samotnou pedagogiku, kde může napomoci v rozvoji dětí, studentů a pomoci v samotné informovanosti nejen učitelů, ale i široké veřejnosti. Zároveň také shledávám možnost v ovlivnění jejich budoucího nazírání nejen na výchovu a vzdělávání, ale i jednání v osobním a pracovním životě, což vede k širokému společenskému dopadu. Dalším z faktů, který napomohl k vlastnímu přesvědčení psát o dané problematice, bylo zjištění výsledků výzkumu Štěpána Bahníka a Marka Vranky (Bahník, Vranka, 2017), jejichž výzkum prováděný v České republice neprokázal vztah mezi motivací a nastavením mysli, jako tomu je u výzkumů samotné autorky teorie nastavení mysli Caroline Dweckové.

Ačkoli si to ne vždy uvědomujeme, již od dětství zpracováváme informace o světě kolem nás a pokoušíme se mu porozumět. Kognitivní psychologie upozorňuje na to, že tyto výklady světa si každý můžeme vytvářet odlišně. V tomto procesu nás nejprve ovlivňuje nápodoba osob v našem okolí a později sami zakoušíme řešení různých situací, a to buď dle předešlých zkušeností anebo si vytváříme nové vzorce jednání a chování. S tímto řešením situací souvisí pojem „vnímání vlastní účinnosti“ (neboli tzv. self-efficacy), dle kterého si utváříme představu o svých schopnostech, které mohou být ve vzájemném vztahu s vnitřní, nebo naopak vnější motivací. Vnímání vlastní účinnosti může nabývat různých úrovní. Čím vyšší je tato vnímaná účinnost, tím spíše jsme schopni řešit situace a úkoly nejenom dle dříve získaných struktur, ale také díky nově získaným dovednostem (Bandura, 1997). To nás také vede k rozdílnému vyrovnávání se s chybou a k odlišné míře zdravé kritiky posouzení sebe samého. Právě na uvedené poznatky navazuje Dwecková se svým rozlišením tzv. fixního a růstového nastavení mysli, které vychází z kognitivně-



behaviorálního směru. Podle této teorie lze u jedinců rozvíjet různé druhy individuálního potenciálu, včetně inteligence, která byla dlouho považována za genetickou dispozici (Dweck, 2015, 2017). Teorie motivace Caroline Dweckové (2011; 2015; 2017) se zaměřuje na vliv dvou různých typů nastavení mysli – fixního a růstového – na motivaci a další psychické procesy.

Kapitoly této diplomové práce jsou uspořádány dle logické návaznosti. První část zahrnuje uvedení do problematiky motivace skrze definice a samotné objasnění termínu motivace a výkonová motivace. V další části jsou již specificky objasněny soudobé teorie motivace, zejména ty, které jsou relevantní z hlediska Teorie nastavení mysli. V přehledu současných hlavních teorií motivace jsou prezentovány: Vroomova teorie očekávání, Teorie dvojího nastavení mysli, Sebe-determinační teorie, Kognitivní konceptualizace v návaznosti na Teorii vnímané osobní účinnosti. Nejvíce prostoru je pak věnováno Dweckové Teorii nastavení mysli (mindsetu).

Výzkumná část diplomové práce je zaměřena na aplikaci teoretických předpokladů teorie C. Dweckové o fixním a růstovém nastavení mysli a jejich vztahu s výkonovou motivací. Cílovou skupinou mého výzkumu byli studenti a studentky vysokých škol. Pro tyto účely jsem se rozhodla realizovat výzkumnou část práce prostřednictvím kvantitativního designu založeného na dotazníkovém šetření. Administrovaná dotazníková baterie zahrnovala standardizovaný dotazník motivace k výkonu LMI, testu C. Dweckové používaný k ověření nastavení mysli neboli mindsetu (Dweck, 2017), a Meiliho test aspirační úrovně. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda existuje statisticky významný vztah mezi typem mindsetu a výkonovou motivací studentů vysokých škol, a tím potvrdit, nebo vyvrátit stanovenou hypotézu a obohatit o případné nové poznatky z výsledků a analýzy empirické části.

## 2 Úvod do problematiky motivace

Motivace se řadí do kategorie psychických procesů. Ačkoliv je odborníky pojmána nejednotně a existuje množství různých teorií motivace, v mnohém se překrývají. Jednotlivá pojetí motivace spojuje přesvědčení o tom, že proces motivace cíleně působí na změnu lidského chování a jednání a zároveň uspokojuje lidské potřeby (Cook, Artino, 2016; Nakonečný, 2017; Plháková, 2003).

Nakonečný (1997, s. 7) vnímá problém motivace lidského chování následovně: „Problém motivace lidského chování je velmi komplexní, ale je klíčem k pochopení lidské psychiky, neboť ta, jako více či méně vědomě zaměřená činnost, dává lidským činům jejich individuální smysl. Proto je studium motivace klíčem k psychologickému porozumění člověku“.

Broussard a Garrison (2004) definují motivaci jako směřování jedinců v tom něco udělat, nebo naopak neudělat.

Cakirpaloglu (2012) vymezuje motivaci jako dynamickou stránku osobnosti a předkládá ji z obecného hlediska. Poukazuje na to, že motivace „zpravidla označuje proces spouštění, zaměření a regulace aktivity člověka na objekty a cíle“ (Cakirpaloglu, 2012, s.181).

Dle Plhákové motivace označuje „...souhrn všech intrapsychických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.“ (Plháková, 2003, s. 319).

Schunk, Pintrich a Meece (2008, s. 5) motivaci definují jako „proces, jímž jsou cílené aktivity podněcovány a udržovány.“<sup>1</sup> Tato definice akcentuje základní myšlenku teorie daných autorů, totiž že motivace představuje nikoliv stav, ale proces. Zabývá se počátkem jednání a jeho pokračováním, a to v závislosti na dosažení cíle (Cook, Artino, 2016).

Ke stejnému pojetí motivace dospívá také Heckausen (1991). S každodenním přemýšlením o tom, proč jednáme, se dostáváme ke specifitějším otázkám. Tážeme se po osobnostních předpokladech jedince, které ho k určitému jednání vedou. Tážeme se, do jaké míry v situaci jedná dle svého vlastního přesvědčení, a v neposlední řadě pozorujeme samotné jednání. V tomto jednání nás obvykle zajímají proměnné – počátek jednání

---

<sup>1</sup> „the process whereby goal-directed activities are instigated and sustained“

a směřování k cíli, mezi které řadíme vytrvalost nebo postupné vzdávání se samotné aktivity vedoucí k cíli (Stuchlíková, 2010 cit. dle Blatný, 2010).

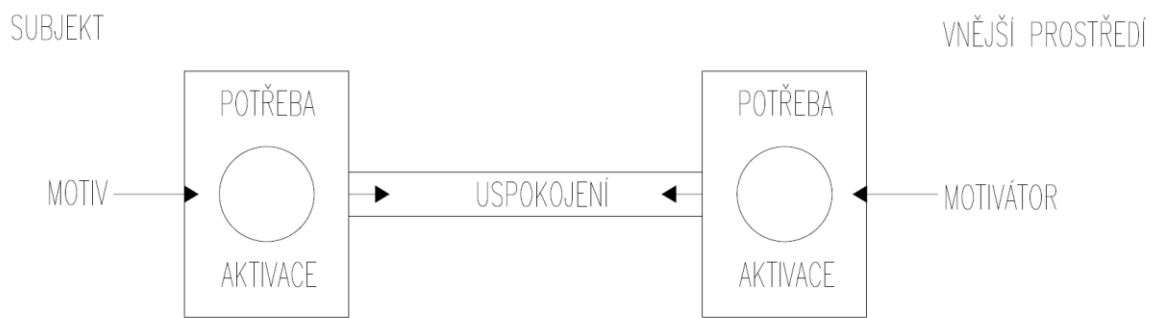
V rámci motivace dochází k regulaci našeho chování, které je při dosahování pozitivních změn ovlivňováno vnitřní a vnější motivací (Nakonečný, 2014).

Vnitřní, neboli intrinsická motivace má významnější a pozitivnější vliv na učení, než motivace vnější, neboli extrinsická (Deci a kol., 1999). Vnitřní motivace je charakteristická dobrovolným jednáním a souladem s osobním zájmem jedince. Lidská zvědavost, vytrvání v úkolu a náročných úlohách jsou taktéž ve školním prostředí charakterizovány nadšením. To znamená, že při působení vnitřní motivace je pro nás vědomí vykonané činnosti samo o sobě hlavní satisfakcí neboli odměnou za dobře vykonanou práci (Gottfried, 1990).

O vnější motivaci mluvíme především s ohledem na odměnu a trest. U studentů je třeba odměňovat žádoucí chování pochvalami a zároveň nežádoucí chování potrestat (Stipek, 1996). K používání odměn a trestů je však zároveň potřeba přistupovat obezřetně, protože mohou mít i nežádoucí důsledky.

## **2.1 Vnější pobídka a vnitřní pohnutka**

Každý zdravý jedinec dělá něco za nějakým účelem, z nějaké příčiny, což bychom mohli nazvat jako spouštěcí sílu neboli tendenci vykonat určitou aktivitu (Cakirpaloglu, 2012). Pod touto definicí se skrývá jednotný pojem motiv. Motiv je jistým úkonem, jehož záměrem je uspokojení potřeb. Ekvivalentem pro daný termín je pohnutka vycházející z nitra osobnosti (Plháková, 2003). „Lidské jednání iniciuje nějaká vnitřní pohnutka, resp. nějaká vnější pobídka, která může být motivující, jen když aktivuje nějakou vnitřní pohnutku...“ (Nakonečný, 2014, s. 15). Vnější pobídka neboli incentiv, či stimul je realizována tzv. motivátory. Motivátory lze rozdělit na hmotné - dárky, peníze, vstupenky a nehmotné - ocenění, povzbuzení, perspektiva kariérního růstu, apod. (Nakonečný, 2015). Pro vnější pobídky je klíčová vnější situace, a naopak pro vnitřní pohnutky se za klíčovou považuje nitro motivovaného jedince (Plamínek, 2010). Na obrázku 1 vidíme, že vnitřní pohnutky, stejně jako vnější pobídky, vedou k uspokojení. Samotný rozdíl je v tom, že motiv vychází ze subjektu, tedy biologicky ukotvené lidské bytosti, a motivátor působí zvnějšku jako pobídka.



Obrázek 1 Motiv a Motivátor (Zdroj: Nakonečný, 2015, s. 15)

### 2.1.1 Pohnutka (motiv)

Nejsou-li motivy delší dobu uspokojovány, roste jejich naléhavost, čímž je ovlivněno chování a prožívání člověka. Jak uvádí Nakonečný (2017, s. 293) „...chování vždy vychází z nějaké emoce vyjadřující vnitřní napětí“. Emoce a motivy jsou spolu tedy ve velmi úzkém vztahu. Negativní emoce vznikají neuspokojováním motivů a potřeb. Pozitivní emoce naopak jejich uspokojováním. Když dospějeme k určitému cíli, obvykle pocítujeme radost nebo uspokojení. Když se nám něco nepodaří, jsme naopak smutní. Nemusí to však platit vždy, zpravidla ale naše emoce kopírují naše vnitřní motivy (Plháková, 2003).

### 2.1.2 Pobídka (incentiv)

Z pobídek vychází tzv. extrinstická (vnější) motivace, ve které jsou jedinci přímo účastni na úkolu, na základě jehož splnění získávají odměnu, nebo ocenění druhými lidmi. Na základě těchto odměn jedinci jednájí a usměrňují své chování (Whitehead, 1984, cit. dle Murphy, Roopchand, 2010).

Taktéž Nakonečný (2017) s pobídkami spojuje motivaci úkolovou závisící na splnění úkolů a motivátorů. Za motivátor se pak považuje vnější pobídka, často hmotné povahy, která člověka motivuje. Může se jednat o peníze, benefitní poukázky, dary. Druhým typem motivátoru je odměna nehmotné povahy, kam bychom zařadili pochvalu, ocenění, povzbuzení a jiné (Nakonečný, 2017).

Jak však ukazují výzkumy známého odborníka na motivaci Ryana Deciho, vnější motivace, tedy vnější pobídka, narušuje jedincovu autonomii, a tím znehodnocuje vnitřní motivaci jedince (Murphy, Roopchand, 2010).

Vnější motivace se pojí s instrumentálním chováním. Instrumenty jsou pojímány jako pobídky, které usměrňují chování ve vztahu k potřebám (Nakonečný, 2017).

## 2.2 Potřeby

Cílem k uspokojení potřeb je záměrné chování vycházející z vnitřního duševního napětí. Po naplnění potřeb vnitřní napětí vymizí. Velikost potřeby a možnosti jejího uspokojení se odrážejí v emocích (Švancara, 2003). Pokud však potřeby nebývají dlouhodobě uspokojovány, dochází k frustraci a deprivaci jedince, což nepříznivě ovlivňuje jeho psychické zdraví (Kohoutek, 1998).

Potřeba bývá považována za synonymum motivu. Jak motiv, tak potřeba jsou důležité pojmy, které s motivací, jako intrapsychickým jevem, souvisejí. Myšlenku ztotožnění motivu a potřeby předkládá například Pavel Říčan (2013). Dle něj se motivy kategorizují různým způsobem, ale nejčastěji se začíná od fyziologických potřeb, které jsou nejméně rozmanité a zřejmé. Nakonečný (2017, s. 295) motiv a potřebu rozlišuje. Potřebu vysvětluje jako „...psychický nebo psychobiologický stav organismu“, zatímco motiv ztotožňuje s vnitřní hybnou silou chování.

V této práci bude pojem potřeba a motiv pojímán zejména ve vztahu podřízenosti. A to tak, že potřeba je jedním z motivů, které tvoří motivaci jako psychický proces (Prukner, 2014).

Autor Teorie potřeb, Henry Murray, pojmy motiv a potřeba důsledně nerozlišoval. „Potřebu Murray definuje jako konstrukt označující sílu (jejíž fyzikálně chemická povaha je neznámá) v oblasti mozku, která organizuje vnímání, myšlení, snažení a jednání v určitém směru, s cílem změnit existující neuspokojivou situaci.“ (Plháková, 2003, s. 366). Murrayova definice potřeby vyjadřuje, jak reaguje náš organismus na neuspokojivou situaci vznikající na základě potřeb (Madsen, 1972). Potřebu Murray vnímá jako hypotetický proces s neurofyziologickým charakterem potřeby, který dokládá následujícím tvrzením: „...proces potřeby musíme umístit do mozku, neboť je to jediná oblast, do níž vedou všechny nervy i z níž všechny vycházejí. Je dokonce možné, že jednoho dne budou k dispozici přístroje pro přímé měření napětí potřeby“ (Murray, 1938, cit. dle Madsen, 1972, s. 164).

Stejně jako mnoho jiných autorů, také Murray rozdělil potřeby do dvou hlavních skupin. Primární (viscerogenní) a sekundární (psychogenní). Primární potřeby spojuje s fyziologickými procesy, jako jsou potřeba kyslíku, potravy, vody, vyhýbání se chladu či horku. Mezi sekundární potřeby, jak naznačuje druhý název psychogenní, jsou zařazovány potřeby psychického původu, jejichž vzorce tvoří naši osobnost. Někdy též může docházet ke vzájemnému propojení potřeb. Ty se pak projevují stejným vzorcem chování. Murray

předložil výčet potřeb, které byly následně poupraveny Scheirem a Carverem, kteří tento výčet rozdělili do několika oblastí (Plháková, 2003).

Z výčtu Murrayho potřeb níže prezentuji ty, které jsou důležité pro zpracování této diplomové práce. Jsou jimi potřeby: úspěšného výkonu (need Achievement), vyhýbání se nezdarům, ostudě nebo ponížení (need Infavoidance) a poznávání z hlediska výměn informací (need Cognizance) (Plháková, 2003).

Na Murrayho navázal již výše citovaný McClelland, který se proslavil svými výzkumy výkonové motivace. Dle McClellanda je motiv zprostředkovatel mezi potřebou a chováním. Jinými slovy se potřeby právě pomocí motivů projevují v chování (Plháková, 2003). „Potřeba je fyziologický či „mozkový“ stav, který člověk přímo nepociťuje. Ten vede ke vzniku motivů, jež jsou součástí vnitřní psychické zkušenosti.“ (McClelland, 1948, cit. dle Plháková, 2003, s. 368)

Jedním z nejvíce citovaných autorů v oblasti teorií motivace je nepochybně Abraham Maslow (1962), jehož Hierarchie potřeb je nadčasová. Jeho humanistická teorie motivace se oproti té Murrayově liší už tím, že stojí v opozici nejen vůči psychoanalýze, ale také behaviorismu. Maslow užívá pojem potřeba jako synonymum pro „drive“, touhu, či motiv. Potřeby rozdělil dle úrovně od těch nejdůležitějších po méně důležité (Maslow, 2014; Nakonečný, 2017). Aby jedinec dosáhl uspokojení, je zapotřebí nejdříve naplnit potřeby nižší a poté potřeby vyšší (Maslow, 1962). Mezi potřeby nižší jsou zařazovány fyziologické potřeby a potřeby bezpečí a jistoty. Zde bychom hledali potřeby spojené s osvobozením od strachu, úzkosti, chaosu, potřebu jistoty, sounáležitosti, pořádku. Mezi vyšší potřeby pak řadíme potřebu lásky a náklonnosti a potřebu uznání, v níž je implicitně vyjádřeno dosažení určitého výkonu a prestiže. Nejvyšší úrovní je pak potřeba seberealizace spočívající v uskutečňování svých možností a naplnění sebe samého, porozumění, tendence k osobnímu růstu, estetické potřeby a zájmy (Maslow, 1962; Nakonečný, 2017; Plháková, 2003).

Nižší a vyšší potřeby Maslow označil jako tzv. deficitní a růstové. Úkolem deficitních potřeb je udržovat rovnováhu mezi biologickými a psychologickými potřebami. Mimo rozdělení na nižší a vyšší potřeby, zařadil potřebu seberealizace. Potřeba Seberealizace je považována za tzv. růstovou potřebu. S uspokojováním této potřeby, na rozdíl od deficitních potřeb, rostou aspirace jedinců. Jedinec touží po sebenaplnění a využití vlastního potenciálu (Kohoutek, 1998; Plháková, 2003).

### 3 Přehled klasických teorií motivace

V úvodu předkládám souhrn klasických teorií motivace (Nakonečný, 2014, s. 306), na jejichž základě stojí jednotlivé kapitoly této diplomové práce a představují zdroj inspirace pro soudobé teorie motivace.

Tabulka 1 Klasické teorie motivace (Zdroj: Nakonečný, 2014, s. 306)

Teorie	Autor	Základní pojmy	Empirické těžiště
Psychoanalýza	S. Freud (1900-1920)	id, ego, superego, libido, princip slasti, princip reality	neurózy (hysterie), nevědomí, chybné úkony, sny
Behaviorismus	C. L. Hull B. F. Skinner (1930-1950)	drive, habit, redukce popudu, instrumentální chování	vliv deprivace na sílu popudu a intenzitu chování, podmiňování, sekundární drivy
Teorie pole	K. Lewin (1920-1940)	pole (životní prostor), valence, napětí v poli	úroveň, aspirace, konflikt
Motiv výkonu	J. W. Atkinson D. C. McClelland (1950 – 1970)	úspěch, strach z neúspěchu, síla motivů výkonu	očekávání, druhy výkonových úkolů, preferenze rizika
Atribuce	F. Heider B. Weiner (1958,1960)	atribuce kauzality, její formy	inference kauzálních atribucí, ego-vztažnost
Humanistická psychologie	A. H. Maslow C. R. Rogers (1950-1970)	sebeaktualizace, hierarchie potřeb, metapotřeby	seberealizující se osobnost, hodnoty, otevřenost zkušenosti

## 4 Motivace

„Motivace se týká těch důvodů, které jsou základem chování, které se vyznačuje ochotou a vůlí. Vnitřní motivace je motivace, která je oživena osobním potěšením, zájmem nebo potěšením. Vědci často kontrastují vnitřní motivaci s vnější motivací, což je motivace řízená kontingencemi posílení. Pedagogové tradičně považují vnitřní motivaci za více žádoucí a vedoucí k lepším studijním výsledkům než vnější motivaci“ (Lai, 2011, s. 34).<sup>2</sup>

Kolektiv autorů z Malajsijské univerzity (Alwi, Bakar, Gopalan, Mat, Zulkifli, 2017) definují motivaci na základě teorie Artina, Cooka a Maslowa (1993, 2016,) „Motivace je teoretický koncept používaný k objasnění lidského chování. Motivací je motiv lidské bytosti reagovat a plnit své potřeby. Motivaci lze také definovat jako cestu vedoucí k chování, nebo ke konstruování, které vyvolává napodobování chování druhých. Motivace je definována jako proces zahájení, vedení a udržování chování orientovaného na cíl (Akar, Gopara et al., 2017, s. 1).“<sup>3</sup>

Yorksem (1967) je motivace definována jako hybná síla uvnitř našeho organismu, která je poháněna k uspokojení potřeb.

Guya et al. (2010, s. 712) vidí motivaci jako „důvody, které jsou základem chování“.<sup>4</sup>

Motivace je proces, kterým se uskutečňují naše motivy. V odborném pojetí se jedná o pojem, který vyjadřuje to, proč se něco děje jistým způsobem. Jinými slovy, pokud něčeho chceme dosáhnout, musíme vyvinout jisté úsilí, mít vůli a právě motivaci. Motivací, a to na základě vnitřních pohnutek a vnějších pobídek, je usměrňováno a regulováno naše chování

---

<sup>2</sup> Z anglického originálu: Motivation refers to those reasons that underlie behavior that is characterized by willingness and volition. Intrinsic motivation is motivation that is animated by personal enjoyment, interest, or pleasure. Researchers often contrast intrinsic motivation with extrinsic motivation, which is motivation governed by reinforcement contingencies. Traditionally, educators consider intrinsic motivation to be more desirable and to result in better learning outcomes than extrinsic motivation. (Lai, 2011, s.34)

<sup>3</sup> Artino, Cook, Maslow in Akar, Gopara et al. (2017, s. 1) z anglického originálu: Motivation is a theoretical concept utilized to clarify human behaviour. The motivation provides the motive for the human beings to react and fulfil their needs. Motivation can also be defined as one's route lead to behaviour, or to the construct that trigger someone to desire to replicate behaviour and vice.

Akar, Gopara et al. (2017) z anglického originálu: Basically, it leads individuals to take action to achieve a goal or to fulfil a need or expectation.

<sup>4</sup> Guya et. al. 2010 (s.712) “the reasons underlying behavior”.



a jednání vedoucí k určitému cíli. Díky prožívání, tedy potřebám nebo napětí, které jsou usměrňovány chováním, navozujeme stav uspokojení. Jakmile člověk pocítuje nějakou potřebu, je zapotřebí ji redukovat. Redukce dosáhneme na základě instrumentálního chování, tedy takového chování, které je nástrojem k dosažení cíle. Instrumentální chování je vytvářeno asociací mezi podněty a odpovědí organismu na tento podnět. Podstatou je využití jisté zkušenosti, tedy zpevněného chování při jednání v nové situaci. Pokud se jednou spálíme o žhavou ploténku, čímž dojde ke zpevnění, příště se doteku raději vyhneme. Tímto je náš organismus motivován k jinému chování. Člověk se snaží dosahovat příjemného neboli apetence a vyvarovat se nepříjemného, což označujeme pojmem averze. Pokud bychom neuspokojovali naše potřeby, dovedlo by nás to k frustraci a deprivaci (Atkinson, 2015; Nakonečný, 2009; Plháková, 2004)

Motivace je hybnou silou člověka, je součástí dynamiky jeho osobnosti a „*zahrnuje konstelaci úzce souvisejících přesvědčení, vnímání, hodnot, zájmů a jednání*“ (Lai, 2011, s. 34)<sup>5</sup>. V jedincově vnitřním světě působí aktivující síly, motivy, které nejsou vždy na vědomé úrovni. Tyto hybné síly ovlivňují lidské jednání, prožívání a chování, udávají určitý směr, ve kterém jedince aktivizují. Pavlas (2011, s. 12) předkládá 3 dimenze, ve kterých motivace působí v rovině prožívání.

- Dimenze směru – chtění, touhu a zájem;
- Dimenze intenzity – intenzita, chtění touhy, zájem;
- Dimenze stálosti – schopnost motivovaného jedince překonávat překážky při uskutečňování činnosti.

Hudeček (1986, cit. dle Palas, 2011) pak v procesu motivace definuje 3 proměnné.

- Energetickou – city
- Orientační – kognice a intelekt
- Organizovanost – vůle a volní úsilí.

Motivace je podporována emočními zážitky i zkušeností, na základě kterých jsou vyhodnocovány možnosti dosažitelnosti úspěchu.

Následujícím bodem je charakteristika motivovaného jedince. Ta se může odvíjet od integrace jednotlivé osobnosti ve společnosti, zpravidla však vykazuje tyto charakteristiky:

---

<sup>5</sup> Motivation involves a constellation of closely related beliefs, perceptions, values, interests, and actions. (Lai, 2011, s.34)

„cílevědomost, variabilní chování, adekvátní reakce na odměny a tresty, účelné vystupování a jednání, schopnost poučení se z chyb, předvídání následků svých reakcí a energickou úspěšnost činností, které provádí“ (Pavlas, 2011, s. 12). Dané charakteristiky vycházejí jak z vnitřní motivace, tak z motivace vnější. Za vnitřní motivaci Pavlas (2011) považuje výkonovou a motivační kapacitu, jako je vzdělání, schopnosti, znalosti a aspirace, hodnoty a zájmy. Na základě vnější je to hodnocení a odměňování, mimopracovní a studijní aktivity, studijní a pracovní režim a v obecné rovině způsob a styl společenských organizací nebo technologická vyspělost. Je zapotřebí si uvědomit, že jakožto společenské bytosti podléháme kulturním a společenským vlivům, které nás ovlivňují a motivují, např.: již zmíněná výchova nebo prostředí, v němž žijeme (Nakonečný, 2015; Pavlas, 2011).

Herzberg a kol. (1959) zabývající se vlivem motivace na pracovní výsledky přišli s tezí, že zaměstnancovu motivaci k práci lze nejlépe pochopit z postoje tohoto jedince (Myers, Tietjen, 1998). Tyto postoje jsou ovlivňovány výše zmíněnými faktory a souvisejí nejen s produktivitou v práci, ale také se vzděláváním jedinců. Ty mají přímý vztah se spokojeností v práci a motivací zaměstnanců (Pardee, 1990).

Jak uvádějí Schmalt a Heckausen (cit. dle Nakonečný, 2014, s. 23) „...proces motivace je to, co se nazývá formálním aspektem interakce osoby a situace: proces motivace, který připravuje jednání a lze ho chápat jako proces...“ který směřuje k vlastnímu uspokojení a redukci potřeb“.

## **4.1 Motivace a osobnost**

Teorie motivace mají spojitost s osobností jedince. Například Judge a Ilis (2002) zkoumali vztah mezi motivací a pěti-faktorovým modelem osobnosti, tzv. Big five (Costy, McCrae, 1997). Tento diagnostický nástroj měří osobnost z hlediska pěti dimenzí osobnosti. Těmi jsou neuroticismus, extraverte, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost a svědomitost. Zahraniční autoři Barrick, Mount, Strauss (1993) a Gellately (1996) propojili svědomí s motivací s ohledem na stanovování cílů.

Dalším zajímavým faktorem z hlediska dimenzí osobnosti dle Big five je neuroticismus. Dle autorů Malouff, Schutte, Bauer, Mantelli (1990) není neurotickým jedincům přirozené zaměřovat se na cíl. Příčinou je špatné zpracovávání emocí spojených s úzkostí a neuroticismem (Judge, Ilies, 2002).

Ve výzkumu konaném Judgem a Iliesem (2002) se neprokázal další vliv jednotlivých složek osobnosti na motivaci. Judge a Ilies vycházeli z teorií motivace zaměřených na cíl, očekávání a vlastní vnímanou účinnost, sebevědomí či soběstačnost jedince.

Celkové výsledky výzkumu potvrzují statisticky významný vztah mezi dvěma dimenzemi osobnosti pěti faktorového modelu Big five (svědomostí, neuroticismem) a výkonovou motivací (Judge, Ilies, 2002).

Z výzkumů realizovaných po roce 1985 (Entwisle, 1986; Gottfried, 1990; Guthrie, 2000) a po roce 2000 (Broussard, Garrison, 2004; Guay, 2010) taktéž vyplynulo, že existuje vztah mezi motivací a věkem. Výsledky výzkumů prokázaly, že v raném dětství je vnitřní motivace jedinců vysoká, klesá však v průběhu školních let. Zprvu je dítě motivováno vykonávat nějakou činnost na základě příkazu druhými a má vysoké sebepojetí a očekávání od sebe samého. Čím jsou však děti starší, tím spíše si uvědomují své silné a slabé stránky, a jejich motivace se tím upíná k situacím a předmětům, ve kterých zažívají úspěch.

## 5 Výkonová motivace

„Výkonová motivace (nebo též motivace k úspěchu) je definována potřebou vytyčovat si náročné cíle a vyvíjením úsilí jich také dosáhnout“ (Helus, 2018, s. 133).

Dle významného badatele v této oblasti Alberta Bandury (1997) můžeme zasahovat do vlastního podvědomí, ovlivňovat své cíle a zaměřit se na ty, které jsou účelné, a tím vědomě řídit aktivitu na základě toho, čeho chceme docílit. To, co v danou chvíli pro nás není podnětné, můžeme ignorovat (Locke, Latham, 2002).

Tyto cíle kromě výkonu podněcují a usměrňují taktéž lidské chování (Locke, Latham, 2002).

Každý jedinec má úroveň motivace jinou a u každého se liší s ohledem na oblast zájmu a vnitřní zainteresovanost do dané problematiky (Helus, 2018).

Jedním z vlivných autorů, který se zabýval výkonovou motivací, byl Henry Murray. Výkonový motiv označil jako tzv. *need Achievement* a definoval jako potřebu manipulace s objekty, ideami a lidmi. Je-li výsledek dostačující, prožíváme pocit úspěchu. Většina lidí touží po úspěchu a zároveň se usilují vyhnout se neúspěchu (Nakonečný, 2015; Stuchlíková, 2019). Kromě potřeb lze dle Murrayho považovat za další důležitý faktor tlak. V našich životech bývá potřeba ve vztahu k nějakému tlaku. Tím jsou rozuměny vnější vlivy působící na jedince, které aktivují jeho potřeby a determinují chování. Můžeme jimi něco získat nebo naopak ztratit. Jak bude dále pojednáno v teorii Davida McClellanda, který s výzkumným týmem zkoumal Murrayovu definici potřeby úspěchu spjatou s výkonovou motivací. Na základě této potřeby jedinci potřebují zužitkovat své schopnosti, zdolávat překážky a uskutečnit úkoly tak, aby jejich výkon byl co možná nejlepší (Plháková, 2007; Madsen, 1972). Dle McClellanda (cit. dle Madsen, 1972) jsou všechny motivy získané a motivace je založena na předpokladu, že se změní afektivní stav. Uvádí hypotézu založenou na růstu podnětu, jehož mírnou formou se vymezuje libost a bolest, která je způsobena růstem dalším. Tím udává dva druhy motivů, kterými jsou na jedné straně motiv pozitivní (přibližovací) spojen s uspokojením (n) need a motiv negativní (vyhýbací) spojen s bolestí nebo očekáváním nelibosti (f) fear (Madsen, 1972). V McClellandových výzkumech se ukázalo, že u jedinců s vysokou mírou výkonové motivace dochází k zveličování úspěchu a úsilí jedince. Experimenty byly realizovány s dětmi, kterým výzkumníci předložili obrázek zamyšleného chlapce. Úkolem dětí pak bylo popsat děj odehrávající se na obrázku (Helus, 2018). Dle tohoto výzkumu je síla výkonové motivace určována nadějí na úspěch a strachem z neúspěchu. Strach z neúspěchu je spojen s předpokladem, jistou vidinou dalšího

neúspěchu, čímž dochází k znehodnocování ega. „Děti, které ve škole opakovaně zažily neúspěch, mají sklon nebýt ve výuce ctižádostivé...a vyhýbají se tím novému pocitu neúspěchu“ (Nakonečný, 2014, s. 489).

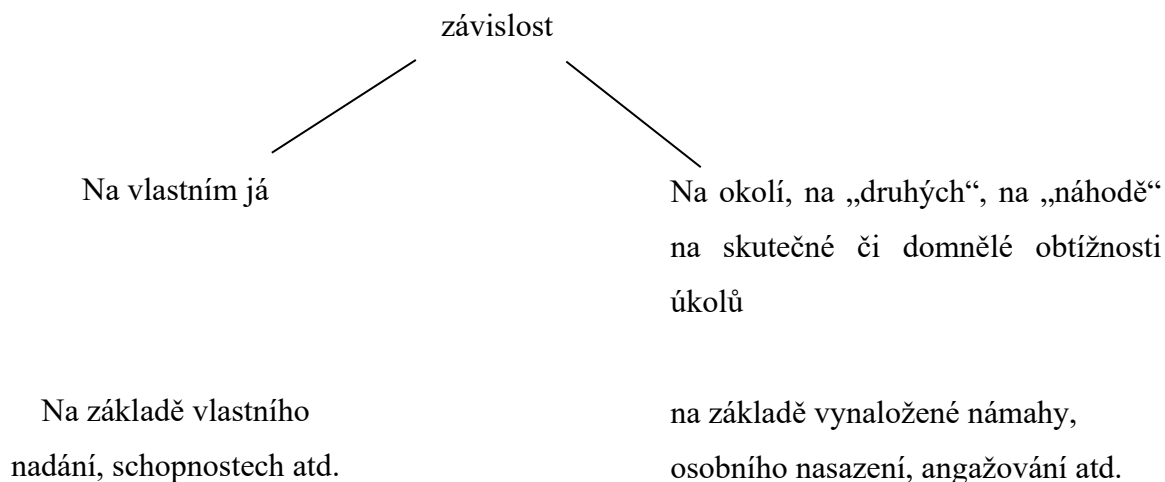
$$\text{Síla motivu výkonu} = \frac{\text{touha po úspěchu}}{\text{strach z neúspěchu}}$$

McClelland ke svému zkoumání využívá standardizovaného vydání Murrayova testu TAT (Thematic Apperception Test). Ve spolupráci s Atkinsonem zjistili autoři následující. Lidé s rozdílnou úrovní výkonové motivace volí jinak obtížné úkoly. Ti s velkou potřebou výkonu volí takové úkoly, které představují výzvu, ale odpovídají jejich schopnostem. Naopak lidé s nízkou potřebou výkonu volí úkoly velmi lehké nebo nadměrně obtížné (Atkinson, 1964; Stuchlíková, 2019). Těžké úkoly jsou pravděpodobně voleny z toho důvodu, že neúspěch za těžký úkol nesnižuje jedincovu vnímanou hodnotu. Jako důležité se zde jeví, že lidé s vysokou mírou potřeby výkonu jsou soutěživí a jde jim o dokázání sobě a lidem v okolí, že v něčem vynikají. „Lidé s velkou potřebou úspěchu netrpí úzkostí ze selhání, ale vybírají si studijní obory a zaměstnání, která nejlépe odpovídají jejich schopnostem a v nichž mají reálnou šanci uspět“ (Lahey, 1983 s. 383, cit. dle Plháková, 2003, s. 373).

Míra nároků, které si jedinci na sebe kladou, vychází z jejich sebevědomí a sebedůvěry a také ze sebehodnocení. S výkonovou motivací úzce souvisí pojem tzv. kauzální atribuce. Jedná se o to, že jak úspěchu, tak neúspěchu připisujeme vnější příčiny. Tím může dojít k oslabení pocitu neúspěchu. Keller (1981, cit. dle Nakonečný, 2015) uvádí směřování osob motivovaných dosažením úspěchu a vyhnutí se neúspěchu:

- Tendence k hledání úspěchu je nejsilnější, když vystoupí maximální motiv hledání úspěchu při středních hodnotách podnětu k úspěchu a pravděpodobnosti úspěchu.
- Tendence k vyhnutí se neúspěchu je nejvyšší při maximálním motivu vyhnutí se neúspěchu, jakož i při středních hodnotách podnětu k neúspěchu a pravděpodobnosti neúspěchu.

Herber (1976, s. 90, cit. dle Nakonečný, 2015, s. 446) podává následující přehled prožívání úspěchu a neúspěchu.



Jedinci, kteří mají silnou motivaci, se snaží vyhledávat situace, ve kterých by prokázali svou výkonnost. Takovému zaměření se na úkol může být porozuměno jako výzvě.

Vzhledem k výše uvedenému poznatku, že výkon souvisí s naším sebehodnocením a emocemi, má také přímou souvislost s tzv. ego vztažnou motivací. Ego vztažná motivace je pojímána s ohledem na atribuci neboli přisuzování původu úspěchu a neúspěchu určitým jevům. Gerring a Zimbardo (2008) poukázali na některé emotivní reakce v závislosti na připisování úspěchu nebo neúspěchu sobě samým nebo okolním jevům. Připisování úspěchu sobě samému přináší hrdost a spokojenost, naopak připisování neúspěchu sobě samému je provázeno rezignací až depresí. V rámci atribuce neúspěchu může dojít k připisování neúspěchu nikoli sobě samému, ale okolnostem zvenčí. Tím se jedinec snaží zamezit znehodnocení svého ega – hovoříme o ego-obranném mechanismu (Nakonečný, 2015).

Weiner určil čtyři činitele úspěchu dle míry jejich stability a toho, zda jsou vnější, či vnitřní. Schopnosti (stabilní); úsilí (nestabilní) – tyto dva činitele tvoří vnitřní faktory. Úkol (stabilní); štěstí (nestabilní) – tyto dva činitele naopak tvoří vnější faktory úspěchu. (Pavlas, 2011) V tabulce č. 1 jsou uvedeny emocionální reakce na právě tyto činitele (Gerrig, Zimbardo, 2008, s. 445, cit. dle Nakonečný, 2015, s. 447).

Tabulka 2 Emocionální reakce na procesy atribuce (Zdroj Nakonečný, 2015, s. 447)

atribuce	Emocionální reakce	
	úspěch	neúspěch
schopnost	kompetence	nekompetence
	důvěra	rezignace
	hrdost	deprese
úsilí	ulehčení	pocit viny
	spokojenost	stud
	uvolnění	strach
jednání druhých	uznání	hněv
	vděčnost	vztek
štěstí	překvapení	překvapení
	vina	úžas

Výkonová motivace je utvářena od dětství, je ovlivňována výchovou v rodině, ale také sociálními vlivy prostředí. Na motivaci k výkonu se také podepisuje úspěšnost (nejen) ve škole (Nakonečný, 2015). „Motiv výkonu je hypotetickým osobním konstruktem, který v sobě zahrnuje vlivy intraindividuální, zejména způsob výchovy, konkrétní zkušenost a poměr úspěchů a neúspěchu“ (Pavlas, 2011, s. 31). Motivace k výkonu je vedena jak úspěchem z pohledu vlastního, tak i v rámci sociálního prostředí. Je zároveň považována za podmínku k výkonu.

Jak dále uvádí Pavlas (2011), Atkinson se snažil jedince s motivem dosažení úspěchu a vyhnutí se neúspěchu porovnávat. Tedy následující „submotivy“: potřebu jedinců, kteří byli zaměřeni na motiv úspěšného výkonu, a ty, kteří se chtěli vyhnout neúspěchu. Tímto srovnáváním došel k „zákonům motivace dosažení úspěšného výkonu“ (Pavlas, 2011), které dále popisuje Madsen (1972).

- *Aspirace*
- *Vytrvalost, odolnost*
- *Úspěch, selhání*
- *Preference povolání*
- *Výkonnost ve škole*

Uvedné zákony dosažení úspěšného výkonu jsou spojeny s tzv. zdravým dosahováním úspěchu. Pojí se s tím, že si lidé dávají zdravé aspirace, jak dosáhnout cíle. Volí si cestu, která je pro ně schůdná, a tedy nějakou její střední obtížnost. V úkolu jsou obvykle vytrvalí a nehledě na obtížnost se snaží úkol vyřešit. Úroveň aspirace těchto jedinců je zvyšována s úspěšným výkonem, a tím se snižuje jejich selhání. V oblasti kariérní si tito lidé vybírají pozice, na které mají schopnosti a reálné možnosti. Na základě schopností se také ve škole zvyšuje výkonnost studentů, jejichž cílem je dosáhnout úspěšného výkonu (Madsen, 1972; Pavlas, 2011).

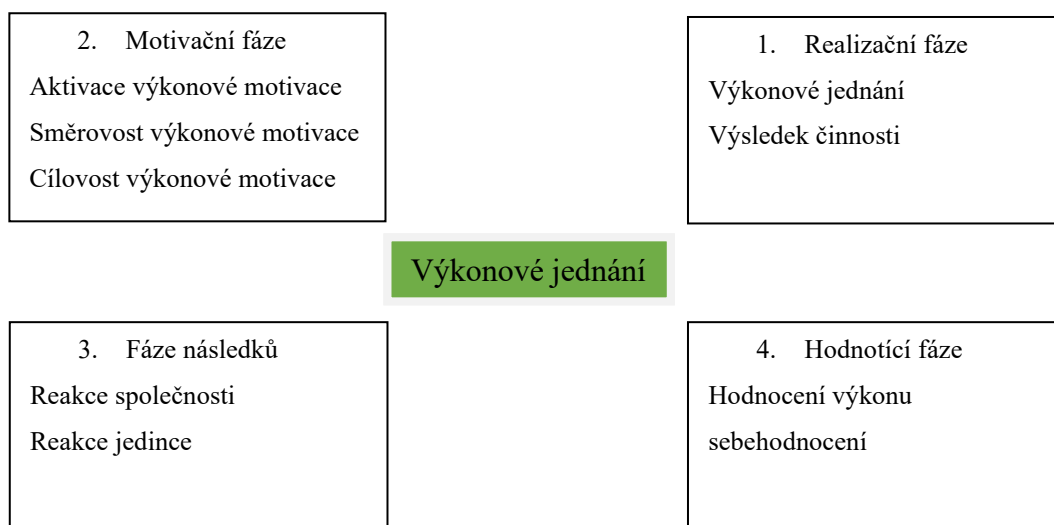
Výkonové chování je významně spjato se školním úspěchem a přípravou na povolání. Uplatňuje se tedy i v terciárním vzdělávání, u vysokoškolského studia při přípravě na budoucí povolání. Z tohoto důvodu je nezbytné poznání a ovlivňování motivů osvojených procesem učení neboli motivační struktury. Toto poznání a ovlivňování je důležité zejména pro rozvoj schopností, dosažení vysokých výkonů a utváření pracovního a sociálního prostředí. Motivace k výkonu vede k dosahování výkonů (Hrabal, Pavelková, 2011; Nakonečný, 2015).

Pavlas (2011) hovoří o třech motivačních fázích výkonového chování:

1. První fáze je tvořena pudy, potřebami, snahou, postoji, hodnotovou orientací, aspiracemi a životní cestou.
2. Druhá fáze představuje ono výkonové chování a výsledek jeho činnosti.
3. Třetí fáze je založena na samotném hodnocení dvou předchozích fází, jak byla výkonová motivace úspěšná nebo neúspěšná, poukazuje na celkovou efektivitu daného procesu (Pavlas, 2011, s. 31).



Na obrázku 2 je vyobrazen model výkonového jednání. Na základě výkonového jednání dochází k realizaci zamýšlených činností a následně jejich hodnocení (Sejčová, 1994, cit. dle Pavlas, 2011, s. 123).



Obrázek 2 Model výkonového jednání (Zdroj: Pavlas, 2011, s. 123)

## 5.1 Dosahování úspěchu a vyhýbání se neúspěchu

Kromě motivace jsou důležitým činitelem podílejícím se na vývoji osobnosti, v souvislosti s výkonem jedince, také schopnosti. Abychom dosáhli vysoké úrovně výkonu, je nezbytné vzájemné působení obou komponent. Tzn. bez schopností nebo naopak motivace nemusí výkon dosahovat dostatečně vysoké úrovně. V neposlední řadě je výkon kauzálně ovlivněn aktuálními možnostmi. V českém jazyce tyto vztahy vhodně vyjadřují modální slovesa: „umět x moci x chtít“ (Borkowská, 1985, cit. dle Pavlas, 2011). vyjadřují souvztažnost úspěšného výkonu (Pavlas, 2011, s. 37).

Aktivace organismu vedoucí k motivaci výkonu by měla být na optimální úrovni, což vychází z tzv. Yerkes – Dodsonova zákona (1908). Příliš vysoká, nebo naopak příliš nízká motivace vede jedince k nízkému výkonu, v případě vysoké motivace je adekvátní výkon možný jen při rutinních nebo již zvládnutých úkolech. Jedinci, kteří jsou vysoce motivováni, mohou zažívat pocity frustrace, deprese a úzkosti, kterým se v důsledku vyhýbání se neúspěchu snaží bránit a jejich zaměřenost ustupuje od podání výkonu. Jsou to jedinci zaměřeni na cíl neakceptující vyšší hodnoty. U člověka moudrého nalezneme touhu po úspěchu. Tato touha po úspěchu je dána motivem výkonů, který se právě v činnosti aktivuje. Pokud je jedinec konfrontován s úkolem vyžadujícím vysokou úroveň motivace, úkol pro něj nejspíše bude obtížnější, než kdyby byl v pozici vypracovat snazší úkol.

Souvisí to s McClellandovým výzkumem, na základě kterého autor rozdělil jedince do dvou skupin. Jedince snažící se dosahovat úspěchu a jedince chtějící se vyhnout neúspěchu. S tím souvisí také již zmiňovaný výběr úkolů. Nezáživností a běžnými úkoly může motivace zcela vymizet (Pavlas, 2011).

Zdravé dosahování úspěchu je spojeno s prestiží a pocitem dobře vykonané práce. Jedinci na sebe kladou optimální nároky, svůj potenciál vidí reálně. Nestanovují si své cíle ani moc nízko, což by pro ně bylo snadné, ani moc vysoko, což by vedlo k neúspěchu. Jedinci se strachem z neúspěchu mají potřebu své neúspěchy přisuzovat extrinsickým, tj. vnějším jevům, a nikoli sobě samým. Vybírají si buď neúměrně jednoduché úkoly, aby se vyhnuli neúspěchu, nebo úkoly příliš obtížné. Alternativou je, že se jedinci mohou vyhýbat neúspěchu neustálou prací. Nejde jim o získání úspěchu, ale vyhnutí se projevu svých slabostí (Pavlas, 2011; Plháková, 2003). Na základě výzkumu z oblasti školství níže prezentuji specifika osob vyhýbajících se neúspěchu (Weiner, 1980, cit. dle Pavlas, 2011, s. 39) takto:

- *Nevyhledávají aktivity s výkonovým kontextem, protože úspěchu přisuzují spíše vnější než vnitřní příčiny a úsilí neberou jako kauzální faktor úspěchu.*
- *Vzdávají se při neúspěchu, což je způsobeno tím, že neúspěch vnímají jako důsledek nedostatku vlastních schopností, příčina je z jejich perspektivy nekontrolovatelná a nezměnitelná.*
- *Vybírají si buď příliš jednoduché, anebo příliš obtížné úkoly, protože takové úkoly přinášejí minimální zpětnou vazbu pro sebehodnocení. Navíc u studentů s touto tendencí vyvolává strach každá situace, ve které musí nasadit všechny síly pro dosažení výsledku.*
- *Pracují ve výkonových situacích s relativně malým vydáním energie, neboť věří, že výsledek je jenom málo ovlivnitelný úsilím.*

Rodiče dětí, kteří ovlivňují jejich výkonovou motivaci, mohou v dítěti vzbuzovat úzkostnost svými požadavky a nároky na něj. Ve výsledku to však nevede ke kýženému efektu, děti pocítují oproti spokojenosti z úspěchu úlevu z vykonané práce. Takovéto obavy z neúspěchu se projevují i u dětí, které necítí podporu rodičů a podléhají rodičovskému káráni za neúspěch. Všichni jsou ovlivněni ranými událostmi z dětství (Nakonečný, 2004, 2017).

Předpokládá se, že za dosahováním úspěchu stojí akceptující a vlídná rodina, zatímco vyhýbání se neúspěchu spíše souvisí se špatnou rodinnou konstelací, vyskytuje

se zejména u zanedbávaných či nadměrně kritizovaných dětí. S potřebou přiblížení se k úspěchu nebo naopak vyhnutí se neúspěchu souvisí také tzv. potřeba vyhnutí se úspěchu. Karen Horneyová (1969) realizovala v druhé polovině 20. století zajímavý výzkum u vysokoškolských studentek, v němž fenomén strachu z úspěchu popsala. Horneyová zjistila, že studentky mají strach z úspěchu, což přisuzovala tlaku společnosti, kdy studijně úspěšné dívky nenaplňovaly ženám předepisovanou společenskou roli. V dnešních podmínkách demokracie a rovnoprávnosti bychom nejspíše takových případů našli méně. Je však nutno dodat, že stereotypní představy o ženské a mužské roli nejsou vymýceny. Ženy nemusí nutně pociťovat strach z úspěchu, ale spíše řeší nesoulad mezi péčí o rodinu a budováním kariéry. Všeobecně je strach z úspěchu podnícen obavami ze zodpovědnosti a nároků na jedince. Lidé mají obavy z nepřijetí druhými, a tak z nenaplnění potřeby afiliace (Plháková, 2003; Schmidbauer, 2000).

## 5.2 Kognitivní model motivace

Kognitivní model motivace je spojován s časovým faktorem jedinceva života. V rámci naší skutečnosti a pobývání v určitou chvíli na určitém místě se k aktuálním vzpomínkám přidávají také vzpomínky minulé. Zkušenosti získané z různých situací. Lidské vědomí je také schopno předjímat budoucnost. Základy časové perspektivy položil Kurt Lewin (1935), který tvrdil, že se nejedná pouze o intelektuální jev, kdy děti nejdříve vnímají přítomnost, než jsou schopny pochopit minulost a budoucnost. Tato činnost je dítěti vlastní a buduje konstruktivní činnost. Od vnímání času se také odvíjí chování člověka, jehož ovlivňují minulé zkušenosti, díky kterým jedná v přítomnosti s přesahem do budoucnosti. Lewin a jeho spolupracovníci tento jev nazývají jako „psychologická budoucnost“. Člověk je ovlivněn svými touhami, přáními a sny. Kognitivní model motivace koreluje s tím, jaké si člověk nastavuje cíle (Menšíková, Pavelková, Purková, 2010; Lewin 1935).

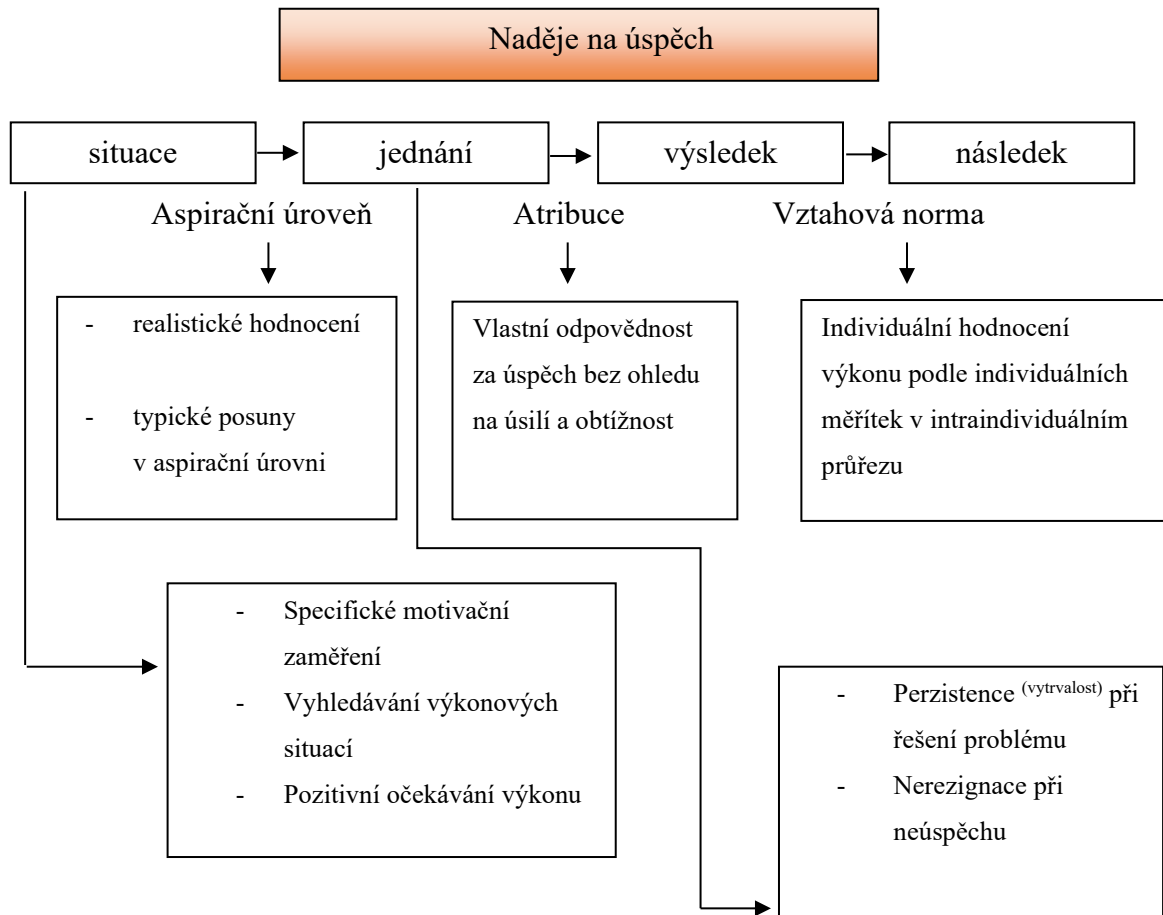
V druhé polovině 20. století se začal časový faktor řešit v rámci výkonové motivace. Autorem byl Joel O. Raynor, který vnímá „...rozdíly mezi bezprostředními důsledky činnosti a účinky, které je možné připsat anticipovaným budoucím cílům.“ (Pavelková, Purková, Menšíková, 2010, s. 31)

Pavelková v článku parafrázuje Raynora (1969), kde vystihuje myšlenku zesílení výkonu za účelem úspěchu v úkolu nutného k tomu, aby bylo možné dosáhnout nějakého úkolu v budoucnu. Heckhausen (1980) vidí motivované jednání v pobídkách, nikoli sebehodnocení. Další koncept časové perspektivy podává Philip Zimbardo (1997).

Ve své teorii považuje za kognitivní rámce také minulost, přítomnost a budoucnost. Rozlišuje pak jedince dle jejich zaměřenosti na jednotlivé časové horizonty. Jedinci, kteří jsou nadměrně zaměřeni na minulost, vnímají své minulé zkušenosti a prožitky, což ovlivňuje jejich reakce v současnosti. Naopak ti, co jsou orientováni na přítomnost, se spoléhají na přítomný okamžik, jeho sílu, kvalitu a na biologické a sociální okolnosti. Jedinci orientovaní na budoucnost předjímají budoucí situace. Aby lidé byli schopni využít svůj potenciál, potřebují umět přecházet mezi jednotlivými časovými dimenzemi. Tato vyváženost je vyhovující pro naše duševní zdraví a sociální fungování (Pavlas 2011; Zimbardo, Boyd, 1999, cit. dle Pavelková, Purková, Menšíková, 2010).

Jedinec by měl prožívat vlastní odpovědnost za výsledek, ten vyjadřuje obrázek 3 (Hošek, Man, Vaněk, 1982, cit. dle Pavlas, 2011).

Vyjadřuje také, jak by měl jedinec konat při zvládnání úkolu s nadějí na úspěch a že by neměl rezignovat při neúspěchu.



Obrázek 3 Kognitivní model výkonové motivace (Zdroj: Pavlas, 2011, s. 124)

Motivace výkonu je v celku prozkoumanou oblastí. Jak však píše Pavlas (2011), postrádá výsledky výzkumu ze studijního a pracovního života, které se z metodologického hlediska začínají dostávat do pole zájmu.

## 6 Soudobé teorie motivace

Většina soudobých teorií motivace v sobě zahrnuje pojetí hodnot nebo očekávaného výsledku úkolu, které se pojí s vnitřní a vnější motivací. Soudobé teorie motivace akcentují, že pro porozumění motivaci nestačí zkoumat pouze jednotlivce, ale také sociální souvislosti, v nichž se individuální motivace uplatňuje (Cook, Anthony, 2016).

Následující tabulka 3 (Cook, Anthony, 2016) shrnuje hlavní současné teorie motivace.

Tabulka 3 Soudobé teorie motivace (Zdroj: Cook, Anthony, 2016, s. 999-1000)

<b>Teorie očekávání (hodnota očekávání)</b>	<b>Atribuční teorie</b>	<b>Sociálně kognitivní teorie</b>	<b>Teorie zaměřená na cíl</b>	<b>Sebe- determinační teorie (SDT)</b>
Motivace jako funkce očekávání úspěchu a vnímané hodnoty	Na základě výsledků si studenti vytvoří představu o výsledku. Tyto atribuční vlivy se promítají do emocí, které následně ovlivňují motivaci k budoucím úkolům.	„Self-efficacy beliefs“, neboli vnímaná vlastní účinnost je základním zdrojem motivace. Lidské učení a následné výsledky vyplývají z osobnostních, behaviorálních a enviromentálních faktorů.	Specificky studenti se snaží zaměřit na zvládnutí obsahu – nazývané jako mistrovský cíl. Oproti výkonnostnímu zaměření na cíl je toto mistrovské zaměření na cíl podněcující k učení a samotnému zájmu.	Spojitost s vnitřní a vnější motivací. Vnitřní motivace uspokojuje jedincovy touhy a zvědavost, je podporována kompetencemi a autonomií. Vnější motivace je ovlivněna společenskými hodnotami.
Teorie očekávání (hodnota očekávání)	Atribuční teorie	Sociálně kognitivní teorie	Teorie zaměřená na cíl	Sebe-determinační teorie (SDT)
„Očekávání úspěchu je míra, do které jednotlivci věří, že budou úspěšní, pokud se o to pokusí.	Příčina je zde považována za vnější nebo vnitřní motivaci. Stabilita se týká příčiny v pevnosti nebo změny a ovladatelnost je spojována s	„Vlastní účinnost je subjektivní úsudek o schopnostech učít se nebo vykonávat na určité úrovni.“ (Cook, Artino, 2016, s. 999) <sup>7</sup>	Orientace na mistrovství je zaměřena na to, jak být lepší nebo chytřejší a vyplývá z růstového myšlení – schopnost je tvárná.	Autonomie jako kontrola činnosti, kompetence je zde v souvislosti se schopností dosáhnout a dokázat a připojení k druhým jako příbuznost.

<sup>7</sup> „Self efficacy is a subjective judgement of ones capability to learn or perform at a specific level.“

<p>Hodnota úkolu je míra, do které jednotlivci vnímají osobní význam, hodnotu nebo vnitřní zájem na plnění úkolu.“ (Cook, Artino, 2016, s.999)<sup>6</sup></p>	<p>příčinou zevnitř nebo zvenku.</p>	<p>Očekávání je předpokladem, že výsledky budou výsledkem. Při samoregulaci jednotlivci používají zpětnou vazbu a učení nebo výkonu v návaznosti na dosahování cílů.</p>	<p>Orientace na výkonnost je zaměřena na to, abychom nevypadali hloupě, ale naopak inteligentně – schopnost není tvárná.</p>	
<p>Eccles, Wigfield</p>	<p>Weiner</p>	<p>Bandura, Schunk, Zimmermann</p>	<p>Dweck, Ames, Elliot, Harackiewicz</p>	<p>Deci, Ryan</p>

---

<sup>6</sup> „Expectation of success is the degree to which individuals believe they will be successful if they try. Task value is the degree to which individuals perceive personal importance, value or intrinsic interest in doing the task.“

## 6.1 Teorie očekávání (Expektační teorie)

Pokud je v nás dosažitelná myšlenka cíle, pak jsme motivováni k tomu, abychom tohoto cíle dosáhli. Autor této teorie Victor H. Vroom (1964) pracuje s konceptem přesvědčení, které je utvářeno na základě motivační síly. A právě motivační síla se buduje z rozhodnutí o našem chování. Sílu motivu ovlivňují dva aspekty. Prvním z nich je očekávaná dosažitelnost (reálného) cíle, druhým je atraktivita dosažení cíle. Čím více pro jedince bude cíl přitažlivější a dosažitelnější, tím větší úsilí sám vykoná, aby dosáhl jeho naplnění. V pracovní sféře je tím míněno např. i finanční ohodnocení (Tureckiová, 2004).

V kontextu vzdělávání to například může být dobrá známka, či uspokojení z nově nabytých znalostí. Vroom ve své teorii hovoří o 3 komponentách: valence (V), instrumentalita, expektance (E), které dává do vztahové rovnice:  $MS$  (motivační síla) =  $E \times V$ . Dle Vrooma je *Valence* charakterizována jako hodnota, která je přisuzována předpokládanému výsledku. *Instrumentalita* označuje přesvědčení o predikovaném chování (na základě předchozích zkušeností), které nás dovede k cíli. *Expektance* je pak definována jako přesvědčení o očekávaném chování. Motivační síla je tedy úměrná tomu, jaký význam má pro jedince dosažení cíle (Kociánová, 2010). Dle předpokladů Vroomovi teorie se jedinci rozhodují dle racionálního posouzení dosažení svých potřeb.

Samotný název Teorie očekávání nás vede k myšlence, že bude mít výsledné chování a jednání určité důsledky. „*Motivace vede k úsilí, a to vede k podání výkonu*“ (Duchoň, Šafránková, 2008, s. 272).

Každý jedinec dosahuje cílů a výsledků po svém, svým individuálním tempem a dle svých očekávání. Necharakterizují nás stejné vlastnosti, dovednosti, schopnosti, myšlení, a kromě jiného ani vizuální charakteristiky. Rozhodně bychom se tedy neměli domnívat, že na všechny jedince působí stejné motivy či motivátory. Lidé se vzájemně liší i senzitivitou k jednotlivým podnětům. Na tyto podněty lidé reagují dle libosti a tyto reakce, dle Plamínka (2010), nazýváme jako „pravidlo dvojí cesty motivace“.



## 6.2 Dvojitá cesta motivace

Na základě podnětů, které na nás působí, reagujeme buď libě, nebo nelibě. Čím dále od středové osy neutrality emočních reakcí k prostředí se nacházíme, tím více se přibližujeme k příjemným, anebo naopak nepříjemným pocitům. Utváření vztahů člověka k prostředí je tedy ovlivněno těmito reakcemi na podněty. Když lidé situaci vyhodnotí jako pro ně příjemnou, snaží se jí opětovně navozovat. Jsou svým chováním k takovým situacím motivováni a tyto libé podněty vyhledávají. Takový to stav nazýváme odborně jako apetence. Když je mu však nějaká situace nepříjemná, odvrací se od těchto podnětů a zde hovoříme o averzi. Z výše popsaného nám plyne, že lidské bytosti reagují jak na příjemné, tak na nepříjemné pocity. Těmito pocity jsme motivováni k dalšímu chování nebo jednání. Pokud chceme u jedinců navodit žádoucí reakce, můžeme toho docílit jak tím, že mu něco dáme, tak i tím že mu něco vezmeme (Plamínek, 2010).

U studentů můžeme pozorovat motivační přesvědčení, a to od kontrolovaných způsobů až po autonomní způsoby motivačních přesvědčení. Kontrolované typy přesvědčení pojíme s takovými přesvědčeními, které děláme, protože musíme. Daným typům se věnuje teorie self-determination theory (neboli SDT) autorů Deciho a Ryana.

## 6.3 Sebe-determinační teorie (Self-determination theory, SDT)

Jak autoři této teorie Edward Deci a Richard Ryan (2008) uvádějí, člověk je přirozeně zvědavá a vnitřně motivovaná bytost, která se snaží o dosažení úspěchu a je motivována k růstu. O úspěchu autoři uvažují jako o hodnotné a uspokojující stránce života, jak píše Nováková a Kendra Cherry (2018). Přirozená stránka člověka je však také kromě jeho vnitřní motivace ovlivňována sociálním okolím (Deci, Ryan, 2008, cit. dle Nováková, 2012). Deci a Ryan ve své teorii motivace naznačují, že lidé jsou motivováni potřebou růstu a sebenaplnění. Jedná se o hlavní cíl jejich sebeurčující teorie, neboli jak bylo zmíněno, teorie SDT. Růstem se zde rozumí zvládnutí výzev a získávání nových zkušeností, což nás vede danému sebeurčení. Sebe-determinační teorie je zaměřena na vnitřní zdroje motivace. Dle výzkumů Ryana, Deciho a Koestnera (1999, cit. dle Deci, Ryan, 2000) bylo potvrzeno, že odměny získávané na základě plnění úkolů devalvují vnitřní motivaci. Dle daného výzkumu vnitřní motivaci podkopávají také hrozby, termíny, směrnice nebo hodnocení a nastavení cílů. Také proto větší pocit autonomie v lidech posiluje vnitřní motivaci.

Taktéž bylo zjištěno, že učitelé, kteří dávají svým studentům prostor a větší autonomii, na místo toho, aby je kontrolovali, podporují jejich vnitřní motivaci. S autonomií se také úzce pojí kompetence a sounáležitost (Ryan, Deci, 2002).

SDT teorie stanovila tři předpoklady růstu a psychické pohody jedince. Těmito předpoklady jsou kompetence, sounáležitost a autonomie:

- Kompetence – lidé se potřebují cítit kompetentní, potřebují zvládat úkoly a učit se dovednostem;
- Sounáležitost – lidé potřebují pocit sounáležitosti a vztahu k druhým lidem, potřebují se cítit respektováni a podporováni;
- Autonomie – lidé potřebují cítit kontrolu nad svým chováním a cíli, potřebují prožívat sebe sama jako zdroj svého jednání (Cherry, 2018; Deci, Ryan, 2002).

Vnitřní motivaci, která je v SDT hlavním činitelem, můžeme zvýšit pozitivním povzbuzením a zpětnou vazbou o výkonu jedince. Vnější motivace může, dle Deciho, podkopat jedincovu autonomii. Sebeurčené chování má tendenci být řízeno vnitřně a je realizováno pro určitý zájem, radost a uspokojení. I přesto autoři uvažují o tom, že je lepší pojímat motivaci jako souhru mezi vnitřními a vnějšími činiteli, tedy sebeurčením a chováním, které je kontrolované a děláme ho proto, že musíme.

U takového chování totiž dochází k internalizaci a integraci a stává se samo sebeurčeným. Sociální podmínky podporující autonomii, připojení a kompetence s ohledem na vnější motivaci jsou výsledným udržujícím činitelem motivace vnitřní (Deci, Ryan, 2000).

Lidé, kteří jsou schopni a odhodlaní dosahovat svých cílů a překonávat problémy, jsou motivovanější k dosahování lepších výkonů. Sebeurčení také napomáhá pozitivním vztahům s druhými lidmi. Sebeurčení a autonomie je pro všechny jedince důležitou komponentou životních cílů. Lidé touží po tom být svobodní a cítit se šťastní (Deci, Ryan, 2000, 2002, 2017, cit. dle Cherry, 2018).

## 6.4 Vnímaná osobní účinnost (Perceived Self Efficacy)

Autorem koncepce tzv. vnímané osobní účinnosti (self-efficacy) je jeden z nejvýznamnějších představitelů sociálně-kognitivní psychologie, Albert Bandura. „Vnímanou osobní účinností označil A. Bandura jako přesvědčení jedince o jeho vlastních schopnostech potřebných k dosažení určitého cíle.“ (Draberová, 2016, s. 81). V rámci sociálního učení se teorie osobní účinnosti řadí k seberegulačním procesům. Jedná se o přesvědčení o schopnostech, které máme a které jsou nutné k dosahování výkonů (Bandura, 1994, 1997, cit. dle Vozková, 2018). Vnímání osobní účinnosti bylo nejprve zkoumáno u pacientů s psychickými poruchami nebo obtížemi a dále se začal tento koncept využívat k výzkumům také ve školství, sportu nebo práci, a to vždy ve spojitosti s výkonem (Van Dinther, Dochy, Segers, 2011, cit. dle Draberová, 2016). Na schopnosti jedince má vliv celá řada aspektů. Jsou jimi například koncentrace na úkol, schopnost setrvat v úkolu i přes překážky či pocíťování negativních emocí, což koreluje s procesy kognitivními, motivačními, selektivními a afektivními. U jedinců je důležitá nejenom míra vnímání vlastních schopností, ale také možnosti jejich využití v různorodých situacích (Bandura, 1993, 1994, 1997, cit. dle Vozková, 2018). Self-efficacy predikuje výkonnost a chování jedince (Filippou, 2019). Má vliv na výběr úkolů, vytrvalost i úspěch. Dle Bandury lze vlastní přesvědčení měnit na základě hodnocení schopností, vnímání podpory zvenčí, přetvářením zkušeností nebo prozatímních zkušeností s úspěchy a neúspěchy, a taktéž vnímáním obtížnosti úkolů (Bandura, 1997; Britner, Pajares, 2006; Zimmermann, 2000, cit. dle Bingöl et. al., 2019).

Výzkumy ukazují, že jedinci mající vyšší sebevědomí a prožívající vyšší vlastní účinnost jsou odolnější vůči stresu a úzkosti oproti jedincům s nižším sebevědomím a vlastní účinností (Barry, Finney, 2005, cit. dle Filippou, 2019). Abychom mohli předvídat jedincovo chování, je efektivnější zaměřit se na jeho vlastní přesvědčení, které o sobě samém má, než na to, co je reálně v jeho silách a možnostech. Jinak řečeno, Bandura je přesvědčen, že úroveň motivace je založena především na tom, čemu jedinec subjektivně věří, spíše než na tom, jaká je objektivní realita (Bandura, 1997, cit. dle Draberová, 2016).

Vnímaná osobní účinnost tedy zasahuje do způsobů, jak nakládáme s našimi dovednostmi či znalostmi. A právě zde lze vidět rozdíly mezi jedinci, jejichž schopnosti a dovednosti jsou objektivně zcela stejné, ale výkonů dosahují přece jenom jiných (Mudrák, 2015; Pajares, 2002, cit. dle Draberová, 2016).

Bandura (1997, s. 80-106) identifikoval čtyři hlavní zdroje osobní vnímané účinnosti, kterými jsou:

- praktické vlastní zkušenosti (*Enactive Mastery Experience*);
- zástupné zkušenosti (*Vicarious Experience*);
- verbální přesvědčování (*Verbal Persuasion*), také užíváno jako Sociální přesvědčování (*Social Persuasion*) (Mudrák, 2015; Draberová, 2016);
- fyzické a emocionální reakce (Physiological and Affective States).

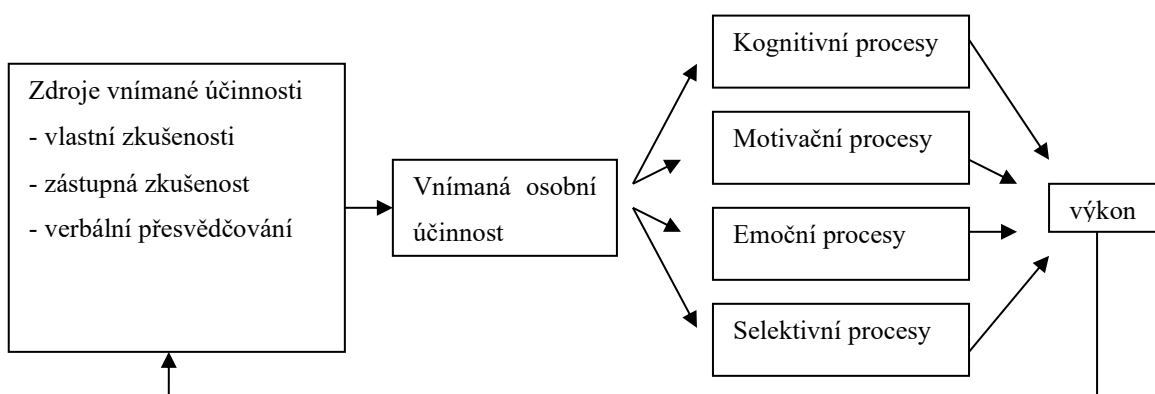
Následující popis blíže charakterizuje jednotlivé zdroje vnímání osobní účinnosti: .

1. *Praktické vlastní zkušenosti*: Jedinci interpretují své zkušenosti z předchozích úkolů. Na základě toho se formuje jejich přesvědčení o zvládnutí dalšího obdobného úkolu. Osobní účinnost pak roste s vlastním přesvědčením o úspěchu. Pokud však jedinec výsledek vnímá jako neúspěšný, vnímaná účinnost se snižuje. „Pokud lidé zažívají úspěch, kterého dosáhli rychle a bez námahy, budou očekávat stejný průběh v dosahování cílů i v budoucnosti a případná selhání je odradí“ (Draberová, 2016, s. 83).
2. *Zástupné zkušenosti*: Zástupná zkušenost vzniká z observačního učení, tedy modelováním situací dle sociálního okolí. Jedinec, a to převážně pokud nemá již vlastní zkušenost, přebírá zkušenosti od druhých, kteří jsou mu dle jeho názoru podobní. Takto vzniká vnímaná účinnost jedince, která je závislá na úspěchu či neúspěchu jeho modelu a na hodnocení sebe samého a svých schopností.
3. *Sociální přesvědčování* (neboli zpětná vazba od druhých osob): vede nás k pozitivně či negativně vnímané osobní účinnosti. Pokud bude jedinec hodnocen pozitivně, pozitivně vnímaná osobní účinnost ke zvládnutí úkolu bude tím vyšší. Pokud však jedinec bude hodnocen záporně, jeho vnímaná osobní účinnost se bude snižovat. Zpětná vazba ze sociálního okolí bude o to vlivnější, pokud půjde o člověka, který je pro jedince subjektivně významný (Mudrák, 2015; Draberová, 2016).
4. *Fyzické a emocionální stavy*: tyto stavy jedincovou interpretací určují vnímání osobní účinnosti. Informace, které nám poskytují naše fyzické a emocionální reakce, jako může být stres, úzkost, vzrušení, nám ukazují

možnosti zvládnutí úkolu (Mudrák, 2015). Negativní emoce či tělesné stavy mohou snižovat vnímání osobní účinnosti a také možnosti dobrého výkonu. Mohou také vést ke stresu a obavám a naopak pozitivní emoce mohou zvyšovat vnímání osobní účinnosti a možnosti dosáhnout dobrého výkonu. Obecně můžeme takové emoce či tělesné stavy nazvat jako napětí. „Vysoká vnímaná osobní účinnost podporuje interpretování takového napětí jako energetizujícího prvku. Naopak lidé s nízkou vnímanou osobní účinností toto napětí interpretují spíše jako strach, úzkost, či stres a tyto prožitky vnímají jako signály selhání a slabosti“ (Bandura, 1997; Pajares, 2002 cit. dle Draberová 2016, s. 82).

Bandura se taktéž vyjadřuje k tomu, že pokud odporuje nově nabytá zkušenost vnímané osobní účinnosti, pak je hodnota této zkušenosti snižována a přesvědčení jedince zůstává stále stejné (Bandura, 1986, cit. dle Draberová, 2016).

Následující schéma obr. 4 nám ukazuje utváření osobní vnímané účinnosti (Draberová, 2016, s. 84).



Obrázek 4 Utváření osobní vnímané účinnosti (Zdroj: Draberová, 2016, s. 84)

Schéma poukazuje na ovlivňování psychologických procesů vnímanou osobní účinností. Kognitivní procesy využíváme dnes a denně při každé situaci. Tyto procesy nám umožňují měnit naše očekávání. Lidé s vyšší mírou vnímané osobní účinnosti budou předvídat takové situace a výsledky, které zvýší jejich výkon, naopak lidé s nižší vnímanou účinností budou očekávat nezdar. Skrze motivační procesy je vnímaná účinnost jako rozhodující pro činnosti, které si jedinec vybere. Pokud se před jedinci s vyšší vnímanou účinností objeví obtížnější úkoly, budou s nimi nakládat jako s výzvou a snažit se je zdolat. Obtížnější úkoly pro ně nejsou překážkami, kterým by se měli vyhnout.

I přes neúspěch se snaží dosáhnout svých nastavených cílů. Neúspěchy připisují malému úsilí, či nedostatku ve znalostech zásadních pro daný úkol (Pajares, 2002, cit. dle Draberová, 2016). U emočních procesů jsou lidé s vnímanou osobní účinností vyrovnanější a pocítují větší klid i v náročných situacích. Lidé s nižší vnímanou účinností jsou ve stresu a úkolům mnohdy připisují vyšší náročnost, než je ta reálná. Vidí v nich větší problémy, a sami sobě tak navozují úzkost. Obávají se i toho, co se vůbec nemusí stát (Bandura, 1977; Bandura 1986; Pajares, 2002, cit. dle Draberová, 2016). Lidé s vyšší vnímanou osobní účinností jsou neohroženější a náročné situace mohou i sami vyhledávat. Mají širší pole zájmu při kariérním uplatňování a jejich selektivní procesy slouží k výběru podporujícího prostředí. (Bandura, 1977, cit. dle Draberová 2016; Bandura, 1997).

Bandura (1997) popisuje proces chybného sebepoznání, které u lidí probíhá na základě chybných odhadů vlastní osobní účinnosti. Často vznikají chybné úsudky o sebehodnocení a mohou tomu bránit vnější překážky, jako je zpětná vazba. Sebehodnocení není mnohdy podporováno ani v pracovním prostředí. Na základě nízkého seznámení se s činností, je jedinec veden k úsudkům z předešlých zkušeností v obdobných situacích. Úsudek si taktéž jedinci vytvářejí na základě zkušeností toho, co v minulosti bylo efektivní a co neefektivní. Osobní účinnost může být taktéž narušena v případě, že je sebehodnocení narušeno osobnostními faktory, v rámci čehož také vnímají kvalitu svých výkonů (Bandura, 1997). „Posouzení vlastní osobní účinnosti může být nadhodnoceno selektivním připomenutím si osobních úspěchů a podhodnoceno selektivní vzpomínkou na osobní selhání“ (Bandura, 1977, s. 70).<sup>8</sup>

U osob s nižší vnímanou osobní účinností lze toto vnímání zvýšit a dosáhnout tak kýženého efektu a lepších výsledků pomocí relaxace nebo sebe-přesvědčování (Mudrák, 2015).

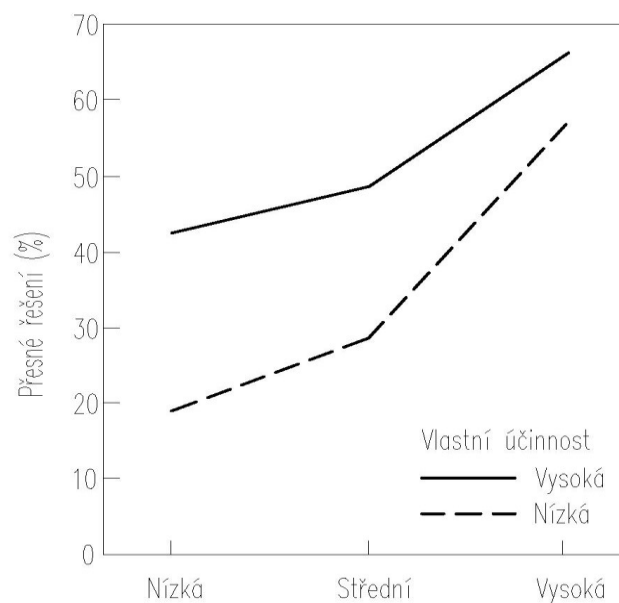
#### **6.4.1 Studenti a vnímání osobní účinnosti**

Na základě výzkumu, který prováděl Collins (Collins, 1982, cit. dle Bandura, 1997) bylo překvapivě zjištěno, že úspěchy, ani neúspěchy nejsou významně ovlivněny samotnými výkony. Víra ve vlastní osobní účinnost předpovídala pozitivní postoj k úlohám, nicméně skutečná schopnost v úloze (specificky v tomto výzkumu matematická schopnost) o tom nevypovídala. U více sebevědomých studentů byla menší pravděpodobnost, že úlohu vzdají

---

<sup>88</sup> „Judgement of personal efficacy can be inflated by selective recall of personal successes and deflated by selective remembrance of personal failures.“

než u méně sebevědomých. Studie poukázala na to, že studenti chybují buď na základě nižších dovedností, anebo nižší vnímané osobní účinnosti. Jak zmiňují Bouffard-Bouchard, Parent, Larivée (1991, cit. dle Bandura, 1997), tato studie demonstrovala význam „přesvědčení o účinnosti kognitivní výkonnosti“ (Bandura, 1997, s. 215) a samoregulačních procesů. Děti, které měly vyšší osobní účinnost, byly úspěšnější při řešení úloh než děti se stejnými schopnostmi, ale nižší osobní účinností, což ukazuje následující graf 1 (Bandura, 1997, s. 215).



Graf 1 Kognitivní výkonnost jedinců (Převzato a upraveno z: Bandura, 1997, s.215)

Novější výzkumy pak ukazují, že v akademické sféře vnímaná osobní účinnost predikuje známky, motivaci a úspěch jedinců. Například Gore, Leuwerke a Turley (2005) ve svém výzkumu vyzdvihli důležitost rozvíjet angažovanost studentů vysokých škol (Filippou, 2019). Další výzkumy poukazují na to, že výsledky a strategie učení souvisejí s vnímanou vlastní účinností studentů. Taktéž, že studenti s vyšší vnímanou osobní účinností jsou v úkolech, které provázejí obtíže, odolnější. (Bandura, 1997; Filippou, 2019)

Další výzkum, který byl zaměřen na navozování osobní účinnosti bez ohledu na výkon studentů, realizoval Bouffard-Bouchard (1990, cit. dle Bandura, 1997). U studentů, jejichž víra v osobní účinnost byla experimentálně zvýšena, bylo dosahováno lepších výkonů, kladli si vyšší cíle a své výkony taktéž kladně hodnotili. Na rozdíl od studentů, kterým byla experimentálně vštěpována nižší osobní účinnost. Studenti, kteří měli stejné

kognitivní schopnosti, ale osobní účinnost jim byla snižována, nedosahovali takových výkonů (Bandura, 1997).

## 6.5 Kognitivní model Becka a Ellise

Tento kognitivní model autorů Arona T. Becka a Alberta Ellise předpokládá, že lidské emoce a chování ovlivňují vnímání dané situace či jevu. Tím, jak vnímáme situace, si konstruujeme realitu a to, jaký má pro nás daný podnět význam (Beck, Ellis, 1962, cit. dle Beck, 1995). Je zřejmé, že není možné generalizovat a předpokládat, že by všichni jedinci vnímali konkrétní situace a jevy stejně. Způsob, kterými si interpretujeme jevy a situace kolem nás, je úzce spojen s emocemi. Právě takovými emočními stavy, které se v nás nacházejí, si tyto situace vysvětlujeme. Toto vysvětlování reality vzniká již v dětství, kdy si konstruujeme představy o světě kolem nás, stejně jako o sobě a druhých lidech. Pokud si o sobě konstruujeme představu, že něco nezvládneme a nejsme k tomu kompetentní, pak toto přesvědčení („*belief*“) aktivuje, ačkoli může být zcela nesprávné. Je to pouze naše představa o sobě samých neodpovídající realitě. Takový jedince pak vidí chybu související s událostmi odehrávajícími se kolem něj v situacích mimo něj, nikoliv v něm samotném a činnostech vykonávaných z jeho vůle. Neumí tento rozdíl rozeznat a jeho vnímání situací je velice rigidní a příliš generalizované (Beck, 1995).

Jak je z uvedeného zřejmé, kognitivní model Becka a Ellise akcentuje roli interpretace a konstrukce významů reality. Tím, jak si věci interpretujeme a přemýšlíme o nich, tím si také vytváříme základní přesvědčení, která jsou tím nejzákladnějším přesvědčením „*belief*“. Základní přesvědčení se dle Becka skládají z našich postojů, pravidel a předpokladů. Ona přesvědčení vzájemně ovlivňují pohled na situaci a účastníkovu myšlení, chování a emoční prožívání dle následujícího schéma obrázku 5 (Beck, 1995).



Obrázek 5 Schéma přesvědčení<sup>9</sup>

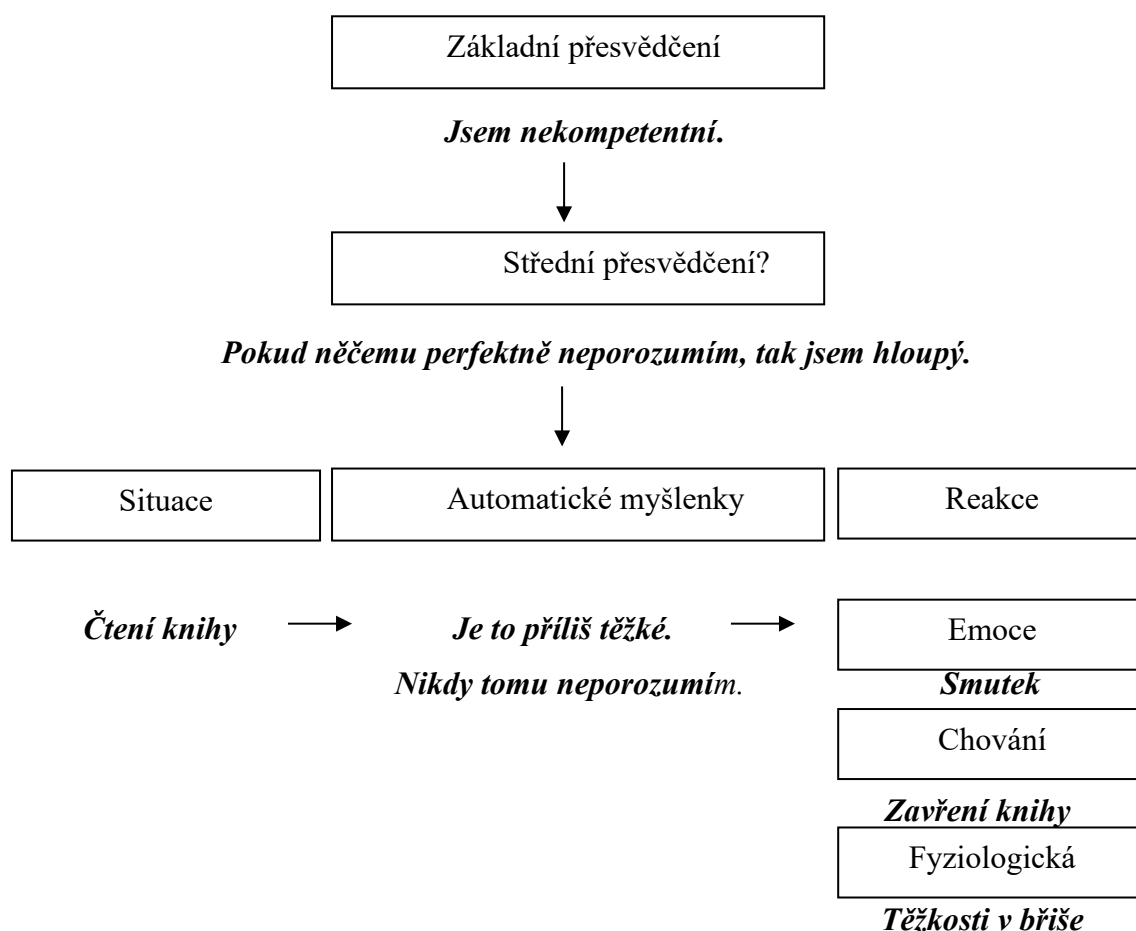
<sup>9</sup> Z anglického originálu Beck, J.S. (1995). Cognitive Therapy, s. 16.



Automatické myšlenky souvisejí s našimi emocemi. Pokud tedy věříme, že něco nezvládneme, budeme se cítit skleslí a smutní. Kdybychom byli schopni vyhodnotit naše myšlenky na reálném podkladě, pak bychom si na naše myšlenky mohli odpovědět následujícím, více efektivním způsobem: „Počkat chvíli. To může být těžké, ale není to nemožné. Dříve jsem tomuto typu ...porozuměl. Pokud se toho budu držet, pravděpodobně tomu porozumím lépe (Beck, 1995, s. 17).“<sup>10</sup>

Beck na základě svého kognitivního modelu vytvořil velice úspěšný program kognitivní terapie. Tento terapeutický směr předpokládá, že stará a nefunkční přesvědčení mohou být odnaučena a současně že nová funkční přesvědčení podložena realitou mohou být naučena.

Na základě Beckovi kognitivní terapie je na obr. 6 uvedeno shrnující schéma zobrazující výše uvedené.



Obrázek 6 Schéma kognitivní konceptualizace<sup>11</sup>

<sup>10</sup> „Wait a minute. This may be hard, but it’s not necessarily impossible. I’ve been able to understand this type of book before. If i keep at it, I’ll probably understand it better.“ (J.S. Beck, 1995, s. 17)

<sup>11</sup> Z anglického originálu Beck, J.S. (1995). Cognitive Therapy, s. 18.

## 6.6 Teorie orientovaná na cíl

Teorie orientovaná na cíl se zaměřuje na cíle, které si jedinci kladou, přičemž rozlišuje cíle zaměřené na *výkonnost* a na *mistrovství*. S cíli zaměřenými na výkonnost je spojena tendence být lepší než druzí lidé, a tím se vyhnout nálepky „hloupého“. To znamená, že výkonnostním cílem je potvrzení vlastních schopností. S mistrovskými cíli je naopak spojena vnitřní hodnota učení, a to získávání nových znalostí a dovedností (Cook, Artino, 2016). To znamená, že výkonnostním cílem je potvrzení vlastních schopností a cílem učení je zvýšení vlastních schopností (Dai, Sternberg, 2004). Níže uvidíme, že Dwecková tuto teorii posouvá ve své implicitní teorii fixního a růstového nastavení mysli dále.

Pokud bychom hovořili o schopnosti k učení, jsou studenti v této teorii hlavními činiteli. Studenti zaměřeni na *výkonnostní cíl* žijí s představou neměnných schopností či inteligence. Věří v to, že schopnosti mají fixní charakter. Studenti zaměřeni na *mistrovský cíl* jsou přesvědčení o tom, že se jejich schopnosti a inteligence se mohou učením měnit. Takto nastavení lidé, tedy růstově, se snaží hledat výzvy a příležitost k učení. K jejich prosazení může docházet také na základě počátečního selhání (Cook, Artino, 2016)

Jiné výklady teorie orientované na cíl se snaží o vysvětlení dalších aspektů cílů. Těmi jsou stanovení cíle a obsah cíle, které se liší svým zaměřením. Teorie stanovování cílů odráží úroveň výkonnosti, zkoumání otázek, kterými jsou cílové vlastnosti, úroveň angažovanosti a volba cíle – výkonnostní zaměřením na cíl. V teorii obsahu jde o očekávané důsledky. Zaměřují se tedy na to, čeho se snaží jedinec dosáhnout – mistrovské (inkrementální) zaměřením na cíl (Cook, Artino, 2016).

## 7 Teorie Nastavení mysli – Teorie Mindsetu

Teorie *mindsetu* neboli Nastavení mysli je sociálně kognitivní teorie motivace Caroline Dweckové (2004, 2014, 2017). Tato teorie stojí na předpokladu, že jedinci dosahují výkonnosti na základě své implicitní teorie o fixní, či naopak proměnlivé povaze svých schopností. Jinak řečeno, v rámci této teorie je za klíčový prvek při dosahování výkonnosti jedince považováno subjektivní přesvědčení (tj. implicitní teorie) o povaze schopností (Haimovitz, Wormington, Corpus, 2011).

Motivaci mají jedinci v různé míře. Obvykle se předpokládá, že pokud jsou jedinci dostatečně motivováni, pak bude jejich výkon odrážet jejich kognitivní schopnosti. Dwecková, Mangels a Good (2004) se však snaží poukázat na to, že motivační struktury jsou v zaměření se na víru v cíle, pozornost a kognitivní procesy, které mohou změnit vnímání vlastní výkonnosti. Přesvědčení o vlastních schopnostech má z hlediska přisuzování kvalit těmto schopnostem dlouhodobý efekt (Dweck, 2006, cit. dle Mudrák, 2015). Pojem „nastavení mysli“ se vztahuje k přesvědčením o stabilitě, nebo naopak o proměnlivosti svých schopností a své inteligence (Cook, Artino, 2016). Z hlediska implicitní teorie Dwecková staví tyto dva typy implicitních teorií schopností proti sobě. *Incremental theory* jako teorie o ovlivnitelné inteligence a *entity theory*, jako teorie o stabilní inteligenci. Teorie ovlivnitelné inteligenci je spojováno s tzv. růstovým nastavením mysli, tedy s přesvědčením, že vlastní schopnosti a inteligence jsou ovlivnitelné a lze je učením zdokonalovat. Naopak teorie o stabilní inteligenci je spojována s představou o neměnnosti schopností a inteligence, tedy s tzv. fixním nastavením mysli. Jedinci zastávající tuto implicitní teorii, věří, že míra inteligence je definitivně dána a nemůžeme ji učením měnit (Mudrák, 2015). Nastavení mysli se přitom v průběhu života může měnit. U dětí se obvykle objevuje růstová změna, která se začíná projevovat kolem 12. roku života (Dweck, 2000, cit. dle Cook, Artino, 2016).

Rozdíly mezi výše popsanými implicitními teoriemi podle Dweckové vyniknou především v souvislosti s chybou nebo neúspěchem. V závislosti na přesvědčení, která o sobě jedinci mají, se projeví dvě rozdílné reakce na neúspěch, spojené s specifickým chováním, vnímáním i emocemi. V případě teorie o ovlivnitelné inteligenci bude reakce jedince pozitivní. V opačném případě, tj. teorie o neměnné inteligenci, bude naopak jedinec na nezdár reagovat bezmocí (Dweck, 2000, cit. dle Mudrák, 2015). Reakce na neúspěch v rámci implicitních teorií jsou ovlivněny vlastním sebehodnocením. Toto sebehodnocení se zároveň může měnit v součinnosti s neúspěchem.

Proto vidí Convington (1984) úsilí jako dvojího charakteru. Úsilí je samo o sobě nezbytné pro rozvoj jedinců. Pro jedince zastávající teorii o stabilní inteligenci je nutnost vykazovat úsilí vnímána negativně, jako důkaz nedostatku vlastních schopností a inteligence. Pro jedince zastávající teorii o ovlivnitelné inteligenci naopak značí úsilí právě rozvoj osobnosti (Cook, Artino, 2016).

## **7.1 Inkrementální myšlení**

Dweck (2000) prezentuje jako jedno z hlavních zjištění své teorie poznatek, že inkrementálnímu myšlení se lze naučit. Výsledky výzkumu totiž ukazují, že lidský mozek je velmi variabilní a je schopen přijímat nové informace, což vede jedince k tomu, aby vyhledávali situace s obtížnějšími úkoly a přijímali výzvy, ve kterých nadále setrvávají. Hodnotitelé (např. pedagogové či rodiče) by se měli vyhýbat pochvalám, které cílí na jedincovy schopnosti, či inteligenci, a naopak by měli při hodnocení druhých (a zejména dětí a dospívajících) akcentovat úsilí, jedincovu důvěru v sebe samého a možnosti rozvoje a učení v závislosti na jejich odhodlání k práci samotné.

## **7.2 Intelligence a schopnosti**

Podle Dweckové se studenti orientují na cíle v závislosti na svých přesvědčení o povaze inteligence (Dweck, Legettová, 1988, cit. dle Mudrák, 2016). Někteří studenti se domnívají, že jsou jejich schopnosti a inteligence stabilní, zatímco jiní jsou přesvědčeni, že mohou učením své schopnosti a inteligenci zvyšovat. Při vytváření těchto dvou odlišných typů přesvědčení jsou přitom studující významně ovlivněni informacemi, které jim podávají druzí lidé. Z experimentálních výzkumů Dweckové zřetelně vyplynulo, že studenti, kterým byl předložen článek, ve kterém výkony jedinců byly vysvětlovány jejich schopnostmi a inteligencí, si následně vybírali snazší úkoly než studenti, kteří četli článek o možnosti růstu. Tyto studie poukazují tedy na to, jak významně pozitivní vliv může mít přesvědčení o proměnlivosti inteligence na učení a výsledky studentů. Dwecková (2000) také podotýká, že předchozí úspěchy nemají takový vliv na výsledky, jako vnímání neúspěchu a práce s neúspěchem samotným. Lidé, kteří zastávají přesvědčení o stabilní inteligenci, mají tendenci vnímat neúspěch jako prohru, zatímco lidé zastávající přesvědčení o proměnlivé inteligenci vnímají neúspěch jako příležitost pro zlepšení se a růst jedince (Mudrák, 2016).

Aronson, Fried a Good (2002) zjistili míru sebe-stereotypizace v důsledku stabilní a proměnné entity. Stereotypy jsou zde považovány za fixní popisky. Na základě výzkumu prováděného s vysokoškolskými studenty zjistili, že je mezi stereotypizací a výše

uvedenými teoriemi souvislost. U vysokoškolských studentů se stabilními vzorci chování je vyšší pravděpodobnost zhoršení stereotypních hrozeb. U skupiny vysokoškolských studentů s inkrementálním myšlením byly tyto hrozby téměř vytěsněny. Možným řešením na stereotypizaci vlastní osobnosti je utváření víry ve schopnosti a snížení úzkosti, čímž může být pozitivně ovlivněno sebenaplňující se prorocství (Dweck 2015; Plaks, Chasteen, 2013).

S výše uvedeným souvisí pojem tzv. akademické houževnatosti, jejíž negativní vliv se projevuje především v reakcích studentů na jednotlivé překážky. Studenti souhlasí s tezí, že je inteligence neměnná, bývají krátkodobě zaměřeni na obavy o svých schopnostech. „Když je jejich schopnost ohrožena nebo podkopávána, není překvapivé, že často vynakládají méně úsilí, což zhoršuje jejich akademický úspěch.“<sup>12</sup> (Dweck, Walton, Cohen, 2014, s. 15). Na základě tohoto zjištění byl v Americe prováděn výzkum, který sledoval žáky v období přestupu do vyšší třídy, přičemž sledoval reakce těchto žáků na změnu. U žáků bylo patrné zhoršení prospěchu, a to zejména v matematice. Studenti byli ve výzkumu rozděleni do 2 skupin, jedna byla experimentální, druhá kontrolní. Obě skupiny absolvovaly workshop. Kontrolní skupina však měla workshop zaměřen pouze na studijní dovednosti, zatímco experimentální skupina na studijní dovednosti a růstové myšlení. Workshop experimentální skupiny byl zaměřen na informace o vzniku nových synapsí v mozku v závislosti na vykonávaných náročnějších úkolech, a studenti se zároveň dozvěděli, jak aplikovat tyto nové poznatky ve škole. Výsledky z výzkumu prokázaly, že studenti experimentální skupiny následně dosahovali lepších výsledků v matematice než kontrolní skupina a dokázali aplikovat nové dovednosti do praxe. V kontrolní skupině se výsledky v matematice naopak zhoršily. Tento výzkum taktéž potvrdilo konání online kurzu „Brainologie“ zaměřeného na růstové myšlení, který absolvovali vybraní studenti v Americe. Po jeho absolvování studenti potvrzovali zvýšení své houževnatosti (Blackwell et al., 2007; Eccles et al., 1997; Mueller & Dweck, 1998, cit. dle Dweck, Walton, Cohen 2014, s. 15). Obohatila se jejich práce s chybou, snížilo se vzdávání se v úkolech, zvýšila se odhodlanost a sebedůvěra studentů.

Již Alfred Binet na počátku 20. století považoval inteligenci za proměnlivou veličinu. IQ odmítnul označit jako vrozenou inteligenci. Záměrem jeho IQ testů nebylo hodnocení a nálepkování dětí pro to, aby byly omezovány, ale pomoci odhalit děti mírně retardované.

---

<sup>12</sup> Z anglického originálu: When their ability is threatened or undermined, they often withdraw their effort and this, not surprisingly, impairs their academic achievement.

(Binet, 1905, cit. dle Gould 1966). Binet sám se již tehdy obával psychologického jevu sebenaplňujícího se proroctví (Gould, 1996). Tvrdil, že některé děti sice mohou dosahovat nižších výkonů na základě dědičných dispozic, ale s pomocí jsou schopny zlepšení (Binet, 1905, cit. dle Gould, 1966).

Teoretickým základům růstu inteligence, schopností a učení odpovídá také následující výzkum se zpětnovazebnou reakcí. Cílem tohoto výzkumu bylo sledovat zpětnou vazbu studentů s proměnlivou a stabilní inteligencí. Zpětná vazba byla sledována pomocí EEG (elektroencefalogramem). Zkoumány byly biopotenciály mozku na zpětnou vazbu z hlediska schopností a učení v průběhu řešení náročné úlohy. Pro výzkumné účely byla zkonstruována hodnota potenciální události. Výsledná analýza ukázala, že potenciální události se liší s ohledem na teorii inteligence studentů v určitém vzoru, který výzkumní pracovníci predikovali. Studenti zastávající teorii stabilní inteligence a schopností byli ostražití v úkolech týkajících se relevance jejich schopností. Nebyli však ostražití v případě informací majících význam k učení, které následovalo. Studenti, u kterých se objevují růstové tendence, prokazovali *vigilitu* jak u informací významných pro schopnosti, tak učení. I přes správné odpovědi byli schopni dobře vstřebávat nové informace. Cítili tedy potřebu se dále učit, na rozdíl od studentů zastávajících teorii stabilní inteligence (Dai, Sternberg, 2014).

### 7.3 Fixní a růstové nastavení mysli

Při dalším rozpracování svých výzkumů Dwecková navrhla nahradit původní termín „implicitní teorie inteligence“, termínem „nastavení mysli“ (*mindset*). Dle Dweckové existují dva typy nastavení mysli. První typ, tzv. růstové nastavení mysli (*growth mindset*) mají lidé, kteří věří, že jsou jejich schopnosti a inteligence tvárné, dosahují inkrementálního myšlení, vynakládají úsilí v obtížných situacích, umí se inspirovat úspěchy druhých, nezdary je posunou dále a umí se poučit z kritiky, jsou nastaveni růstově. Druhý typ, tzv. fixní nastavení mysli (*fixed mindset*), mají lidé, kteří věří v neměnnost schopností a inteligence, cítí se ohroženi druhými lidmi, vzdávají se výzev a potřebují se utvrzovat o vlastních schopnostech, což u nich často vede k vyhýbání se obtížnějším úkolům (Dweck, 2017).

V současné době existuje řada výzkumů, které podporují tezi Dweckové o vlivu fixního a růstového nastavení mysli na výkonnost a výsledky studentů. Například dle Duckworthové (2007) studenti, kteří i přes obtížnou náročnost úkolů čelí výzvam, mají

v sobě něco jako výdrž, odvahu, statečnost. Tato výdrž, odvaha a statečnost (v angličtině se používá termín „*grit*“) je vytrvalost a zápal pro dlouhodobé cíle. Jedná se o myšlenku růstového nastavení ve vzdělávání (Dweck 1999, 2007, 2010; Duckworth, 2007; Duckworth, Quinn, 2009, cit. dle Hochanadel, Finamore, 2015).

Lidé, kteří jsou nastaveni fixně, vnímají vše, co se jim odehrálo v minulosti, ale mají obtíže rozpoznat změny, vše vidí nadměrně neměnně a stabilně. To souvisí s pojmy naučené bezmocnosti, kauzální atribucí a naučeným optimismem. Jak zmiňuje Hoeksema, Girga a Seligman (1986, cit. dle Hochanadel, Finamore, 2015) „Jednotlivci s fixním nastavením myslí si myslí, že jejich inteligence je prostě vrozená vlastnost - mají určitou část, a to je vše. Naproti tomu jedinci s růstovým smýšlením věří, že mohou rozvinout svou inteligenci v čase“<sup>13</sup> (Dweck, 2010, s. 16).

Souhrnem můžeme konstatovat, že Dwecková ve svých výzkumech s americkými studenty dokázala, že ať už si studenti myslí, že jejich inteligence je fixní nebo může růst a měnit se, má to vliv na jejich motivaci, výkonnost a výsledky (Dweck, 2008).

Výdrž, odvaha a statečnost mají svou stupnici, na které se měří vlastnosti těchto proměnných. Výsledná váha může pomoci změřit tyto vlastnosti, díky nimž mohou druzí lidé pomoci jedinci o vlastní úrovni daných proměnných. Charakteristickým rysem výdrže, odvahy, statečnosti je pomoc ve změně vnímání, že je inteligence pevná, tedy fixní (Hochanadel, Finamore, 2015).

Když učitelé studenty učí, jak vytrvat, učí také studenty růstovému myšlení. Studenti by měli rozvíjet své myšlení a učení a chápat, že v něm mají aktivní roli, nikoli pasivní. Vrozené schopni nejsou faktorem odpovědným za učení a úspěch. Na učení a úspěchu se podílí mnoho dalších faktorů, mezi které řadíme houževnatost a rozvoj vytrvalosti v úkolech. Právě výdrž, odvaha, statečnost podněcují k dosažení dlouhodobých cílů pomocí překonávání překážek a výzev.

Důležitou myšlenkou je, že každému jedinci jsou vlastní oba typy myšlení (fixního, růstového) a záleží na úsilí toho kterého jedince, jaké myšlení se u něj rozvine. Ačkoliv jsou lidé ovlivněni dědičnými vlivy, temperamentem a sociokulturním prostředím, své nastavení mohou na základě dostatečných informací sami změnit, nebo k tomu mohou dopomoci druzí. Dle Dweckové můžeme své nastavení myslí změnit, nezáleží na věku, pohlaví nebo

---

<sup>13</sup> Z anglického originálu: Individuals with a fixed mindset believe that their intelligence is simply an inborn trait - they have a certain amount and that's that. In contrast, individuals with a growth mindset believe that they can develop their intelligence over time.

rase. Význam je spatřován i v charakteru lidí. V souvislosti s růstovým nastavením je charakter pojímán jako schopnost vytrvat tváří tvář překážkám a jít dále (Dweck, 2008, 2010, 2017; Elmore, 2016; Hochanadel, Finamore, 2015).

### 7.3.1 Fixní nastavení mysli

Lidé s fixním myšlením se cítí ohroženi při výzvách. Svá přesvědčení zakládají na schopnostech, které mají pevně dány. Vybírají si úkoly, kterými si potvrdí své schopnosti. Tito lidé si budou vybírat buď lehké úkoly, nebo naopak příliš obtížné. U příliš obtížných úkolů přisoudí vinu neúspěchu věcem kolem, nikoli však svým schopnostem a dovednostem. Jejich výkonová motivace je založena na potvrzení vlastních schopností. Snaží se působit chytře, a z toho důvodu se také vyhýbají výzvám, věří, že překážky špatně poukazují na úroveň jejich inteligence. U lidí s fixním nastavením může selhání vyvolat důsledek. Takový jedinec si může říkat: „*Nezvládnul jsem to, jsem břídil*“, a tudíž se vytváří identita jedince. Překážka a neúspěch pro ně znamená negativní emoce a způsobuje trauma. Když se však takovými lidem podaří uspět, vnímají se jako schopní lidé, pociťují radost a obvykle věří, že jejich schopnosti jsou lepší než schopnosti druhých. Před rozvojem a učením dávají tito lidé přednost úspěchu, čímž chtějí dokazovat svou výjimečnost. Cítí se být někým, kdo je lepší než druzí, někým výjimečným, případně nadřazeným. Taktéž si myslí, že lidé mohou pevně stanovit potenciál, který máme, tím se od lidí s růstovým nastavením myslí velmi liší (Dweck, 2008, 2017). Jako ohrožená skupina jsou považovány ženy, které často podléhají stereotypním představám a radám druhých lidí.

Nyní bude uveden výčet vět, kterými se snaží druzí lidé podporovat jedince a nevědomě mu jimi vštěpují fixní nastavení mysli (Dweck, 2015, s.4).

- “Každý není dobrý v matematice, jen dělejte to nejlepší, co můžete.“
- „To je v pořádku, možná matematika není vaší silnou stránkou.“
- „Zkusili jste to nejlepší.“ (Přijetí pouze optimálních výkonů svých studentů)
- „Nebojte se, pokud to zkusíte, tak to zvládnete udělat“ (Pokud jsou jejich myšlenky neplodné, cítí se nešikovně. V případě využívání špatných strategií jejich úsilí nemusí fungovat.)

### 7.3.2 Růstové nastavení mysli

Takto nastavení lidé využívají své úsilí k naplnění cílů. Umí pracovat s chybou a práci chápou jako cestu k mistrovství. Přijímají výzvy a umí vytrvat v obtížných úkolech. „Lidé s růstovým myšlením mají tendenci spíše definovat cíle učení než výkonnostní cíle,



mají tendenci přijímat strategie zaměřené spíše na mistrovství než na bezmocně orientované strategie, a když sledují dosažení svých cílů, mají tendenci zaměřovat se spíše na budoucí očekávání úspěchu než na negativní emoce“ (Burnette, et al. 2013 cit., dle Bahník, Vranka, 2017, s.139).<sup>14</sup>

Ačkoliv je pro takto nastavené jedince selhání také nepříjemné, umí se mu postavit a pracovat s ním, nedefinuje je. Jsou srozuměni s tím, že růst a rozvoj potenciálů vyžaduje nezbytný čas. A právě to, že můžeme rozvíjet nadání, podporuje náš potenciál. Kvitují výzvy a často je sami vyhledávají. Cení si toho, co dělají, aniž by se dívali na výsledek. „Pílí se člověk nestává zranitelným, ale chytřejším“ (Dweck, 2017, s. 68). I přes negativní nálepky a stereotypy rozvíjejí svůj potenciál a vcelku využívají své myšlení. Hlavní myšlenkou je tedy možnost měnit vlastnosti a zdokonalovat je.

Následuje výčet výroků podporující růstové nastavení mysli (Dweck, 2015, s. 4).

- „Když se naučíte, jak vypracovat nový problém, vaše matematické myšlení poroste.“
- „Pokud se uslyšíte říkat, že vám nejde matematiky, přidejte slovo “ještě“ na konec této věty.“
- „Ten pocit, že je matematika těžká, je pocit, že váš mozek roste.“
- „Hlavní význam nespočívá v tom mít vše dobře. Hlavní myšlenka spočívá v růstu porozumění krok za krokem. Co můžete udělat jako další?“

### 7.3.2.1 Strategie rozvoje růstového myšlení

Častou chybou při rozvoji jedince je poskytování podpory pouze při rozvoji inteligence, talentu nebo schopností. Tímto se u nich mnohem snadněji rozvine fixní nastavení mysli a jako těžiště úspěchů a neúspěchů považují své vlastnosti (Dweck, 2008).

Následující strategie vycházejí z výzkumů s dospívající mládeží a popisují vhodné strategie na interakci s touto skupinou (Cimpain et al., 2007; Mueller, Dweck, 1998, Yeager, Dweck, 2012 cit. dle Elmore, 2016, s. 3-4).

- Zaměření na chválu či kritiku úsilí, nikoli schopností.
- Zaměření na strategie a uznání promyšlených řešení úkolů.

---

Z anglického originálu: People with growth mindset tend to set learning goals rather than performance goals, they tend to adopt strategies focused on mastery rather than helpless-oriented strategies, and when monitoring their goal achievement, they tend to focus on future expectations of success rather than negative emotions

- Poukázat na chyby jako na možnosti k učení a zlepšení; vedou k naučení se něčeho nového, novým strategiím, přijímání výzev a práci s neúspěchy.
- Podporovat k náročnějším úkolům; ke zlepšení může dojít pouze v případě, že se jedinci zapojí do aktivity.
- Naučit mladé jedince o tvárnosti mozku a možnostech jeho rozvoje.
- Kontrola vlastního přesvědčení a nastavení mysli.

Pro druhé by mělo být směrodatné zabývat se strategiemi podporujícími růst jedinců. Obzvláště v oblasti školství a na akademické půdě. Myslím si však, že dané strategie lze využít taktéž v obecnější rovině.

### **7.3.2.2 Možnosti výchovy k růstovému nastavení mysli**

Růstové nastavení vychází již ze socializace jedince. Tak jak jsou nastaveni rodiče a vnímají své neúspěchy, tak na děti působí a jednají s nimi. Děti by se v ideálním případě měly chválit za proces učení – za postupy, strategie a za věnované úsilí. Dále by měla být práce s chybou brána jako pozitivní s možností růstu, nemělo by docházet ke svalování viny za neúspěch na nedostatečné schopnosti nebo inteligenci dítěte. Kromě rodičů se na rozvoji myšlení významně podílí také učitelé. Pokud jde učiteli o pochopení látky a porozumění, rozvíjí to v žácích a studentech představu o možnosti zdokonalování schopností. Abychom mohli působit na jedince, je třeba měnit jejich přesvědčení (Dweck, 2017). Pochvaly směřující na inteligenci, schopnosti, genialitu nebo talent jsou pro děti a studenty ničivé. „Chvála by se neměla týkat osobnostních vlastností dítěte, ale jeho snahy a úspěchů“ (Ginott cit. dle Dweck, 2017, s. 198). S pochvalou by lidé měli nakládat s vědomím podpory dítěte, nikoli uvalení v jeho vlastní inteligenci a schopnosti.

Děti je třeba za práci chválit, ne však za každou cenu. Pokud chceme dosáhnout kýženého efektu, posunout je a přimět k vynakládání většího úsilí, je možné jim naznačit, že pro ně úloha byla nejspíše příliš lehká, pokud jsou tak rychle hotovi, a pustit se do úlohy, při které se mohou něco naučit (Dweck, 2017; Rourke, Haimovitz, Ballwebber, Dweck, Popovic, 2014).

## 7.4 Program „Brainology“

Brainology je počítačový program vytvořený za účelem rozvoje růstového myšlení. Učí jedince prostřednictvím čtení a interaktivních cvičení. Obsahuje šest modulů, ve kterých se jedinec dozví o tom, jak funguje mozek, učí se strategiím a technikám učení. Získané poznatky pak aktéři aplikují v praxi ve třídě. Účast v programu trvá cca 6 týdnů. Výzkumní pracovníci zjistili, že se mozek učení mění a s novými informacemi přibývají nové spoje. Podporou růstového myšlení dochází k nabývání jistoty ve schopnosti učit se (Esparza, Shumow, Schmidt, 2014; Dweck, 2015).<sup>15</sup> Kromě talentu poukazuje na úspěchy v řadách vrstevníků jejich tvrdá práce (Ericsson et al., 2006).

Základy celé teorie nastavení mysli jsou položeny na mnoha výzkumech konaných jak ve školním prostředí s dětmi a se studenty, tak také v pracovním prostředí.

---

<sup>15</sup> <https://www.mindsetworks.com/programs/brainology-for-schools>

## 8 Nastavení mysli: přehled výzkumných zjištění

### 8.1 Zahraniční výzkumy

C. Dwecková se svými spolupracovníky provedla mnoho výzkumů, které poukazují na vztahy mezi nastavením mysli, motivací a výkonností jedince. Mnoho výzkumů již bylo předmětem předchozích kapitol, tato kapitola však bude doplněna o další výzkumnou činnost zaměřenou na nastavení mysli studentů vysokých škol.

Studie Dweckové (2017) ukázaly, že studentům pomáhá setrvat v úkolech, čelit výzvám a podporovat růstové myšlení výuka o plasticitě mozku.

Wood a Bandur (1989) provedli výzkum se studenty postgraduálního studia zaměřeného na podnikání. Výzkum probíhal tak, že jim výzkumníci vštěpovali různé typy myšlení a sledovali reakce v závislosti na učení. Studenti měli řídit modelovou organizaci. Jejich úkolem bylo zařadit zaměstnance na pracovní místa a jejich následné vedení, včetně motivace. Dle aktuálních situací museli svá rozhodnutí neustále pozměňovat. Výzkumní pracovníci pak studenty rozdělili do dvou skupin. U jedné skupiny implementovali fixní nastavení mysli tím, že jim řekli, že je úkol zaměřen na jejich skryté dovednosti a čím jsou jejich schopnosti lepší, tím více se to odráží na výkonu. U druhé skupiny naopak experimentálně navodili růstové nastavení mysli. Této skupině sdělili, že schopnosti se vyvíjejí praxí a úkolem mohou své dovednosti zdokonalovat. Výsledná studie ukázala, že první skupina s vštěpeným fixním nastavením mysli neprokázala žádné poučení z chyb, ani posun. U druhé skupiny se objevily prvky otevřené práce s chybou a zpětnou vazbou. Studenti byli ochotni měnit zavedené strategie. Ve výsledku byla tato skupina produktivnější se zdravou mírou sebedůvěry (Dweck, 2017).

Podobný výzkum studentů podnikání poukázal na výsledky studie, ve které studenti prošli podnikovými zkušenostmi, že vzájemné učení se od druhých lidí, objevování a práce s chybou s sebou přinášejí vhodné strategie řešení problémů a otevřenost k řešení problémů. Gibb (2002 cit. dle Pihie, Sani, 2009) dokazoval, že když studenti převezmou odpovědnost za své učení, zvyšují se možnosti studia na základě chtění a potřeby vědět, a tím se podílejí na stanovování vlastních cílů a úkolů (Pihie, Sani, 2009).

Duckworhová (2007) prováděla výzkum zaměřený na motivaci na West Pointské Univerzitě. Vedlo ji k tomu zjištění, že ve výuce matematiky nemají studenti s vysokým IQ lepší výsledky, ale naopak je mají studenti s nižším IQ. Rozhodla se proto provést výzkum zaměřený na sledování vytrvalosti a zaujetí pro dlouhodobé cíle u 1218 kadetů, kteří

nastoupili do letního programu (Duckworth, 2007; Perkins-Gugh, 2013, cit. dle Hochanadel, Finamore, 2015). Duckworthová zjistila, že kadeti, kteří své cíle měli založeny na gritu - nezdolnosti (vytrvalosti, statečnosti, odvaze), jich také byli schopni dosáhnout. Tato nezdolnost se stává odolnou taktéž při setkání s neúspěchem a vychází z teorie růstového nastavení mysli a přesvědčení, že úsilím můžeme dosáhnout změn v mozku a rozvinout tak svou inteligenci a schopnosti (Hochandel, Finamore, 2015).

Výzkum zaměřený na spojitost nezdolnosti s růstovým nastavením mysli provedli autoři pomocí využití magnetické rezonance a zkoumání klidového stavu kortikostriálních sítí nezbytných při učení. Nezdolnost i růstové nastavení mysli je spojeno s ventrální a bilaterální prefrontální sítí, důležitou pro kognitivně-behaviorální kontrolu, což znamená, že při nedostatečné funkci dochází k dysfunkci systému odměny (Myers, Wang, Black, Bugescu, Hoeft, 2016). Ventrální spoje jsou sítě podílející se na zpracování odměny a motivace. Pokud nejsou sítě dostatečně posilovány, dochází k insuficienci v oblasti motivace. (Kašpárek, Theiner, Filová, 2013) Výzkum zkoumal neurální koreláty nekognitivních dovedností nezdolnosti a nastavení mysli. Duckworthová (2007) s týmem zjistili, že grit představuje 4% rozptyl v úspěchu i za hranicí inteligence a svědomí. Tato zjištění vedou ke zřetelnému významu nezdolnosti nad rámec schopností a talentu k výsledkům úspěchu (Duckworth et al., 2007; Eskreis-Winkler et al., 2014 cit. dle Myers, Wang, Blac, Bugescu, Hoeft, 2016). Jak uvádějí výše zmínění autoři (2016), na základě analýzy práce Aronsona, Dweckové a Blackwella se výsledky taktéž vztahují k růstovému myšlení, a to v tom smyslu, že naše schopnosti a inteligence jsou tvárné. Inkrementální teorie inteligence v sobě ukrývá možnosti růstu a dosahování cílů skrze práci a učení. Růstové myšlení ovlivňuje nejen výsledky studentů v matematice, jak bylo uvedeno ve výzkumu popsaném výše, ale také výkonnost a motivaci lékařů v rámci předmětu chemie nebo stigmatizované studenty menšinových kultur v rámci jejich inteligence. Jak uvádí analýza souboru autorů (cit. dle Myers, Wang, Blac, Bugescu, Hoeft, 2016), studenti s touto nezdolností zůstávají vytrvalí vůči svým cílům. Lidé s růstovým nastavením nemusí shledávat odměnu jako výsledek, ale snaží se prostřednictvím cílů své učení usměrňovat (Aronson et. al., 2002; Dweck, 2006; Blackwell et. al., 2007; Burnette et. al., 2013 cit. dle Myers, Wang, Blac, Bugescu, Hoeft, 2016).

V dalším výzkumu se Dwecková zaměřila na studenty lékařství na vysoké škole. Zkoumala jejich motivaci a zájem o předmět chemie, který je znám svou náročností. Na začátku většina studentů projevovala o předmět zájem. V průběhu semestru se situace změnila a studenti s fixním nastavením mysli projevovali zájem jen v případě, když se jim dařilo. Zároveň zájem klesl u studentů, kterým předmět připadal příliš obtížný. Dwecková nabízí vysvětlení, že předmět nepotvrzoval inteligenci fixně nastavených jedinců, a proto je nebavil. Čím obtížnější předmět pro studenty byl, tím více se museli motivovat, aby se na zkoušku naučili. U růstově nastavených jedinců se i přes náročnost předmětu objevovalo úsilí, chuť do učení, výzva a motivace. Příklady nememorovali, ale vyhledávali nedostatky a chyby, aby se zdokonalili. Neztráceli motivaci. Přes prvotní obtíže se dokázali přenést a zlepšit, naopak studenti s fixním nastavením se nezlepšovali (Dwecková, 2017).

V jiném výzkumu se zkoumala vnitřní motivace s cílem zjistit proč někteří studenti tento druh motivace ztrácejí, a jiní nikoliv. To se pojí se dvěma přesvědčeními. První je tvárnost inteligence a druhá usilování o osobní ověření skrze práci ve škole. Studenti, u kterých nastal pokles motivace, se spíše přiblížili fixnímu myšlení a svou školní práci pojímali jako ověřování schopností, což se lišilo od přístupu studujících, u kterých se udržovala vnitřní motivace po celou dobu (Curry et al., 2006; Dweck, 1999; Stipek, Garlinski, 1996, cit. dle Haimovitz, Wormington, Corpus, 2011). Studie pracovala s porovnáním pevných přesvědčení a ztrátou vnitřní motivace. Studie demonstrovala, že povzbuzování růstového myšlení může zvýšit vnitřní motivaci studentů, což povede ke zvýšení úspěchů v akademické sféře (Haimovitz, Wormington, Corpus, 2011).

Výzkum zaměřený na utváření nastavení mysli u dětí poukázal na významný vliv rodičů. Pokud rodiče sami pojímají neúspěchy jako negativní zkušenosti, pak dle tohoto schématu jednají také se svými dětmi a požadují po nich výkony, namísto důrazu na proces učení. Tím se utvářejí také dětská přesvědčení nastavení mysli (Haimovitz, Dweck, 2016). Tento výzkum poukazuje na vztah motivace a socializačních vlivů.

Dwecková (2017) zkoumala i vztah mezi nastavením mysli a psychickými stavy jedince. Především se zaměřila na vztah mezi nastavením mysli a depresí. U lidí s fixním nastavením mysli se deprese prohlubuje a neúspěch je prožíván o to intenzivněji. U osob s růstovým nastavením mysli je deprese vnímána jako výzva a důvod postavit se čelem svým problémům. Dle Dweckové spolu emoční stavy a nastavení mysli korelují a v případě růstového nastavení mysli jsme taktéž tyto stavy schopni lépe zpracovávat a čelit jim (Dwecková, 2017).

## **8.2 Tuzemský výzkum**

### **8.2.1 Úvod výzkumu**

V posledních letech (2017) bylo navrženo, aby se pracovalo na změně myšlení studentů jako zlepšení akademických výsledků. Některé studie ukázaly, že pohled na inteligenci ovlivňuje akademické a středoškolské úspěchy studentů (Paunesku, 2015; Dweck 2015, cit. dle Bahník, Vranka 2017). Psychologové Bahník a Vranka provedli výzkum založený na vztahu implicitní teorie Dweckové a výsledcích srovnávacích zkoušek na vzorku 5653 respondentů. Dle dřívějších studií je prokázáno, že výsledky srovnávacích zkoušek mohou být obecně zlepšeny, což poukazuje na samoregulační procesy spojené s růstovým nastavením mysli. Ty mohou následně ovlivnit výkonnost v testu, pokud se budou růstově nastavení jedinci aktivně věnovat učení se na zkoušku. Autoři zkoumali, zda se jedinci s růstovým nastavením mysli opět přihlásí k administračnímu testu a zda jejich výsledky budou uspokojivější v dalších pokusech a budou se zlepšovat.

### **8.2.2 Průběh výzkumu**

Účastníkům výzkumu byl dobrovolně před testem Obecných studijních předpokladů (SCIO) podán dotazník. Tento dotazník se studijními materiály byl předkládán na papíře. Dotazník byl distribuován 6879 respondentům s návratností 5989. Na základě špatného vyplnění dotazníku bylo dalších 336 účastníků ze studie vyškrtáno. Větší část respondentů, a to 59,6% byly ženy, 39,7% muži a zbytek respondentů nevedlo své pohlaví. Studie se účastnili studenti ve věku 18-20 let (Bahník, Vranka, 2017). Růstové myšlení účastníků bylo měřeno dvěma položkami: „Mohu se naučit nové věci, ale nemohu změnit svou inteligenci“ a „Mám určité množství inteligence a opravdu nemohu moc udělat pro abych to změnil“ (Paunesku et. al., 2015, cit. dle Bahník, Vranka, 2017). Obě otázky byly vyhodnocovány na základě odpovědí na škále, do jaké míry účastníci souhlasí s těmito výroky. Test obecných studijních předpokladů (dále OSP) se využívá jako forma testování před vstupem do bakalářských programů. Obvykle má několik sub škál a je zaměřen na logické, verbální, kvantitativní a argumentační usuzování. Tohoto testu se mohli účastnit respondenti maximálně šestkrát za akademický rok.

### 8.2.3 Výsledky výzkumu

Výzkum ukázal, že otázky využití ve výzkumu pro měření myšlení korelují mírně negativně s výsledky testu OSP. Což znamená, že účastníci s fixním nastavením mysli měli lepší výsledky než účastníci s převažujícím růstovým nastavením (Bahník, Vranka, 2017, s. 140). U respondentů, kteří test prováděli pouze jednou, nebyla taktéž rozhodující ani položka „Umím se naučit nové věci, ale nemohu změnit svou inteligenci“. Neměla tedy žádný vztah s výsledky. A druhá položka „Mám určité množství inteligence a nemohu moc udělat pro to, abych to změnil/a“ měla významně negativní, ale slabý vztah k výsledku. Po vyhodnocení všech částí testu se ukázalo, že výsledky v testu OSP nemají téměř žádnou souvislost s výsledky měření nastavení mysli. Autoři dále poukazují na to, že například Paukneska (2015) již přispěl k takovýmto výzkumům a dospěl k závěru, že nastavení mysli může ovlivňovat úspěch lidí, jejichž výkon je obecně nižší (Bahník, Vranka, 2017). To znamená, že nastavení mysli a výsledky testu obecných studijních předpokladů se mohou lišit v závislosti na výkonu. Výsledky nebyly ovlivněny ani v případě, že studenti test OSP několikrát opakovali.

### 8.2.4 Závěr výzkumu

Tato studie ukázala, že růstové myšlení nemá vliv na výsledky v testu OSP. Typ nastavení mysli nepredikoval lepší výsledky v testu a ani vyšší počet absolvování testu. Tato studie tedy stojí v kontrastu k zahraničním studiím, které opakovaně prokázaly vliv nastavení mysli na dosahování cílů. Autoři však nepopírají zjištěné výsledky, které byly prokázány v jiných výzkumech, jelikož stojí kvalitní metodologii. Autoři však zároveň poukazují na možnosti omezeného potenciálu pro změnu u studentů ve výsledcích testů OSP na základě krátké doby mezi prvním a posledním testováním. Taktéž podotýkají, že účastníci dané studie mohli dosahovat vyšších kognitivních procesů a jsou na straně pozitivnějšího myšlení ve vztahu mysli a úspěchu, oproti třeba jiným studiím, kde byla koherence mezi myšlením a úspěchem negativní. Navíc zde stojí také otázka finanční nouze, která mohla ovlivnit opakované přihlášení na test. V závěru autoři hovoří o tom, že ačkoliv implicitní teorie může být nedílnou součástí vzdělávací intervence, nenaznačuje to, že myšlení musí být užitečné pro předvídaní budoucího úspěchu (Bahník, Vranka, 2017, s. 139-143).

Autoři hovoří o podstatných limitech výzkumu, které v průběhu testování nastaly, proto je důležité zabývat se danou oblastí dále a najít vztah mezi výzkumy prováděnými v dřívějších studiích a výsledky této studie.



## 9 Empirická část

**Výzkumným cílem této diplomové práce je zjistit, zda existuje vztah mezi typem nastavení mysli (fixním vs. růstovým) a výkonovou motivací u vysokoškolských studentů.**

### *Výzkumná otázka:*

VO: Existuje statisticky významný vztah mezi typem nastavení mysli (fixní vs. růstové) a úrovní výkonové motivace u studentů vysokých škol?

### *Hypotézy:*

*Hypotéza 1:* Existuje statisticky významný vztah mezi typem nastavení mysli a úrovní výkonové motivace.

*Hypotéza 2:* Růstové nastavení mysli je pozitivně asociováno s vyšším skóre výkonové motivace v testu LMI.

*Hypotéza 3:* Fixní nastavení mysli je pozitivně asociováno s nižším skóre výkonové motivace v testu LMI.

### 9.1 Charakteristika výzkumu a popis výzkumných metod

Záměrem výzkumu bylo zjistit, zda existuje statisticky významný vztah mezi typem nastavení mysli a výkonovou motivací u vybraného vzorku českých vysokoškolských studentů. Jak bylo popsáno v teoretické části práce, výzkum byl koncipován na základě nové teorie motivace Caroline Dweckové, která rozděluje jedince dle jejich přesvědčení o povaze inteligence, schopností a dovedností na jedince s fixním nastavením mysli a na jedince s růstovým nastavením mysli. Její teorie vychází z desítek zahraničních výzkumů, které demonstrovaly vztah mezi nastavením mysli a motivací a úspěchem jedinců. Na základě těchto zjištění si ve své diplomové práci kladu za cíl potvrdit, anebo naopak vyvrátit výše uvedené hypotézy o existenci statisticky významného vztahu mezi nastavením mysli a výkonovou motivací vysokoškolských studentů v českých podmínkách.

### 9.1.1 Dotazník výkonové motivace LMI

K měření výkonové motivace byl využit test výkonové motivace LMI, který v ČR vydalo Testcentrum, s.r.o., Praha 2003, na základě překladu a úpravy Simony Hoskovcové z německého originálu © Hogrefe-Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2000 Heinze Schulera a Michaela Prochasky. Tento dotazník je využíván k testování rozdílů v různých oblastech výkonové motivace jedinců ve škole, v zaměstnání, nebo také při sportu. Hlavní oblast využití daného dotazníku je ve zkoumání výkonové motivace ve vztahu k pracovnímu prostředí. Tomu jsou také přizpůsobeny otázky v dotazníku, které však nejsou na tuto skutečnost omezeny. Na základě několika set otázek autoři vybrali pouze poměrnou část, a to dle výzkumů, které prováděli s různými skupinami osob, aby bylo test možné využít pro co nejvíce cílových skupin. Z původních 728 položek zůstalo po pilotním provedení výzkumu celkem 258 položek. Tímto je zachováno využití testu u cílových skupin zaměstnanců, u pracovních pohovorů, ale také u studentů nebo starších osob. „Metoda by měla být využitelná ve všech možných směrech, ve kterých můžeme sledovat vliv úsilí o podání výkonu“ (Schuler, Prochaska, 2000, s. 5).

V dotazníku LMI není motivace k výkonu úzce vymezena. Je zde chápána jako orientace na výkon osobnosti. Na základě teorie McClelanda et al. (Heckhausen, 1989) je teorie motivace k výkonu omezena na oblast emocionální tendence očekávání úspěchu a vyhnutí se neúspěchu, možnosti úspěchu, stanovené cíle, a také to, zda dáváme přednost výzvám. Sociálně kognitivní teorie však jde za tyto myšlenky a v rámci výzkumu výkonové motivace považuje za důležitou proměnnou význam sebepojetí nebo atribuci svého jednání. Murray ve své teorii zase hovoří o úsilí a základní potřebě jedince dosahovat výkonu. Proto je v tomto dotazníku obsaženo více oblastí. Pro uživatele daného dotazníku to znamená, že prakticky lze využít buď jednotlivé škály z dotazníku, nebo použít test vcelku. Je tedy možné se omezit na ty aspekty, které jsou pro výzkumníka relevantní (Hoskovcová, 2003, cit podle Schuler, Prochaska, 2000). Proto je tato diagnostická metoda také vhodná k využití pro účely tohoto výzkumu, který byl postaven na základě jednotlivých dimenzí výkonu.

Dotazník LMI zahrnuje množství škál, dle kterých se výkonová motivace u jedinců hodnotí, a těmi jsou (© Hogrefe):

- Angažovanost
- Cílevědomost
- Dominance
- Důvěra v úspěch
- Flexibilita
- Flow<sup>16</sup>
- Hrdost (na výkon)
- Internalita
- Kompenzační úsilí
- Nebojácnost
- Ochota učit se
- Orientace na status
- Preference obtížnosti
- Samostatnost
- Sebekontrola
- Soutěživost
- Vytrvalost

Konečná verze dotazníku obsahuje 170 položek. Každá ze 17 škál obsahuje 10 otázek (položek). Na položky v dotazníku respondenti odpovídají zaznačením svých odpovědí na 7-bodové Likertově stupnici. Střední hodnota položek se rovná 4.55 – minimum je 2.61 a maximum dosahuje hodnoty 6.32, což odpovídá normám platným v Německu. Součástí dotazníku jsou však normy platné pro českou populaci. Zde lze podotknout, že tyto normy nejsou tak propracovány.

---

<sup>16</sup> Jev, kdy mysl nevnímá nic jiného, než vykonávanou činnost, stav soustředěné motivace, vychází z pozitivní psychologie. Pracuje s proměnnou dovednost člověka a náročnost úkolu. Od stavu apatie, až po flow, pocit smysluplnosti nad splněným úkolem. Dostupné z: [www.mentem.cz](http://www.mentem.cz)

Níže uvádím přehled jednotlivých škál (Schuler, Prochaska, 2000):

### **Popis škál dotazníku LMI**

**Angažovanost** je chuť k podání výkonu a námahy. Tito lidé se cítí dobře, pokud pracují, mají vysoké hodnoty, jsou vysoce aktivní a někdy přehlížejí jiné životní potřeby. (Poppelreuter, 1998 cit. dle Hoskovcová, 2013)

**Cílevědomost** je typická vytyčováním cílů do budoucna a vysokých nároků, čeho dosáhnout.

**Dominance** je výrazná svým vlivem k moci s ohledem na McClellandovu teorii. Tito lidé mají rádi vedoucí roli, využívání druhých pro své úspěchy a v rámci prosazování jsou velmi iniciativní.

**Důvěra v úspěch**, ve které najdeme propojení s oblastí sebevědomí, je určité předjímání výsledků, kdy očekáváme úspěch jako výsledek situace. A to i v případě, že před námi stojí náročné a nové úkoly.

**Flexibilita** je specifická u osob, které se rády dozvídají něco nového, jsou otevřeni poznatkům a změnám a mají o nové informace zájem.

**Flow** je stav, kdy jedinci prožívají práci pozitivně. Jedná se o soustředěnou motivaci v úkolech. (Csikszentmihalyi, 1992; Duval et al., 1972; Frey et al. 1978 cit. dle Hoskovcová 2013)

**Hrdost na výkon** u jedinců s vysokými hodnotami přináší uspokojení z vlastní práce a zvyšování výkonu. V závislosti na výkonu je upravována jejich sebeúcta.

**Internalita** je zvnitřněné prožívání konané práce. Přebíráme zodpovědnost za vlastní vykonávanou činnost a nepřisuzujeme negativní vlivy vnějšímu prostředí, nýbrž sami sobě.

**Kompenzační úsilí** je také úsilí, které se pojí s neúspěchem a selháním. „...*Jedná se do určité míry o konstruktivní zvládnutí strachu z neúspěchu na rozdíl od sklonu snižovat úroveň nároků...*“ (Heckhausen, 1963 cit. dle Schuler, Prochaska, 2013, s. 13)

**Nebojácnost** je důležitým rysem osobnosti v rámci motivace k výkonům. Tito lidé nebývají v tenzi a pro osoby s vysokými hodnotami značí nízkou míru strachu z neúspěchu. Naopak jsou schopni v situacích náročných na výkon fungovat stabilně a jejich výkonnost není omezena nově nastalými situacemi.

**Ochota učit se** s sebou přináší chuť učit se nové věci, nabývat nové informace. Je zde viditelná chuť a touha po vědění.

**Orientace na status** je snaha o uznání našich schopností druhými. Je zde patrné směřování ke kariernímu postupu a vysoce postaveným pozicím.

Jak píše Schuler a Prochaska (2000) McClelland vidí orientaci na status v termínu motivace k moci a Cassidy a Lynn (1989) přiřazují tento pojem k výkonové motivaci.

**Preference obtížnosti** je charakteristická teoriím motivace. Lidé s vysokými hodnotami touží po náročnějších úkolech. Po každém vykonání takového úkolu si vybírají úkoly opět o něco obtížnější. Problémy vidí jako pozitivní součást a nejsou pro ně překážkou, nýbrž pobídkou.

**Samostatnost** je u jedinců autonomní záležitostí. Chtějí rozhodovat sami za sebe bez ohledu na příkazy druhých osob.

**Sebekontrola** je význačná svou angažovaností v úkolu. Úkoly nejsou odkládány. Je zde patrná soustředěnost na úkol a cíl.

Soutěživost se vztahuje jak s ohledem na druhé, tak k sobě samému.

**Soutěživost** je dána ve srovnání s druhými. Daní jedinci chtějí být lepší než ti druzí, ale vztahuje se také k soutěživosti se sebou. (McClelland, 1985; Cassidy, Lynn, 1989; cit. dle Schuler, Prochaska, 2000)

**Vytrvalost** je pojímána jako zvládání úkolů subjektů doprovázející je jistá energie. Charakteristické je zvládání obtíží s nasazením a vynaloženým úsilím.

Pro účely tohoto výzkumu bylo využito pouze 10 z výše popsaných škál dotazníku výkonové motivace. Jednalo se o: Angažovanost; Důvěru v úspěch; Preferenci obtížnosti; Strach z chyby (Nebojácnost); Ochotu učit se; Orientaci na status; Soutěživost; Sebekontrolu; Hrdost na výkon a Vytrvalost.

### 9.1.2 Typ nastavení mysli

Ve shodě s dosavadními výzkumy byl v této diplomové práci měřen typ nastavení mysli pomocí odpovědí respondentů na tři otázky, které formulovala pro výzkumné účely C. Dwecková. Jedná se o tři následující otázky:

1. *Člověk má určitou úroveň inteligence a nemůže nic moc udělat, aby ji změnil.*
2. *Inteligence je něco v člověku, co on sám nemůže moc ovlivnit.*
3. *Člověk se může naučit nové věci, ale nemůže moc ovlivnit svou základní inteligenci.*

Na položené otázky respondenti odpovídají „ano“/ „ne“ a následně dochází k vyhodnocení typu nastavení mysli. Respondenti, kteří odpoví na první z otázek „ne“ a na druhou otázku „ano“, jsou označeni za jedince s převažujícím růstovým nastavením mysli. Pokud jedinci odpoví opačně, jsou zařazeni do kategorie osob s převažujícím fixním nastavením mysli. Pro tyto výzkumné účely byly otázky zařazeny do šesti stupňové škály.

### **9.1.3 Test aspirační úrovně**

Test aspirační úrovně, neboli Meiliho test (1965), stojí na principu 4 po sobě opakujících se úkolů. Na každou z těchto úloh je vždy stanoven limit 10 vteřin, což je vždy předem oznámeno. V každém úkolu zní instrukce stejně, a to stihnou udělat co nejvíce křížků do vyobrazeného čtverce na papíře za 10 vteřin. Než započne běžet časomíra, respondenti vždy na papír napíší odhad svého výsledku. Pro administrátora se liší instrukce pouze v tom, že ačkoliv si respondenti myslí, že na každý úkol mají 10 vteřin, při třetím pokusu administrátor měří pouze 8 vteřin.

V tomto výzkumu byl test se studenty vykonáván bez tištěného archu a jejich úkolem nebylo dělat křížky do vyobrazeného políčka, ale namalovat kolečko a do něj udělat křížek. Na základě porovnání a odečítání odhadu a výsledků je pak vypočteno skóre aspirační úrovně.

### **9.1.4 Administrace dotazníku**

Pro účely sběru dat jsem vytvořila tištěnou verzi dotazníku a předložila ji k vyplnění studentům na dvou fakultách UK: Filozofické fakultě a Fakultě tělesné výchovy Univerzity Karlovy. Dotazník jsem po domluvě s vybranými vyučujícími předložila studujícím v jejich hodinách, přičemž před vyplněním jsem je instruovala ohledně základních pravidel jeho vyplňování. Dotazník obsahoval informovaný souhlas (viz příloha č. 3) a základní informace o výzkumu. Dotazník obsahoval celkem 33 položek a bylo v něm využito 10 škál dotazníku výkonové motivace (Angažovanost; Důvěra v úspěch; Preference obtížnosti; Strach z chyby (nebojácnost); Ochota učit se; Orientace na status; Soutěživost; Sebekontrola; Hrdost na výkon, Vytrvalost). Každá škála vždy obsahovala 3 otázky. Z celkových 33 položek byly položeny 3 otázky na nastavení mysli (z důvodu autorských práv v příloze uvádím pouze zkrácenou verzi dotazníku - viz příloha č. 1).

Součástí dotazníků byl také osobnostní dotazník Big Five a Meiliho test aspirační úrovně (viz příloha č. 2), který byl uzpůsoben podmínkám a studentům zadáván slovně. Časová náročnost dotazníku byla přibližně 15 minut.

### **9.1.5 Respondenti: popis výzkumného souboru**

Výzkumu se účastnilo celkem 158 studentů a studentek FF UK (obor pedagogika) a FTVS UK (učitelství tělesné výchovy). Studentů FF UK bylo v celkovém počtu 55, což odpovídá 34,8% a studentů FTVS v počtu 103, což znamená 65,2 %. Z toho bylo 95 žen a 63 mužů, to znamená 60,1 % žen a 39,9 % mužů. Věkový průměr výzkumného vzorku byl 23 let.

## 10 Výsledky výzkumu

Cílem statistického vyhodnocení bylo zjistit, zda vyšší míra motivace koresponduje s růstovým nastavením mysli, a naopak nižší míra výkonové motivace s nastavením fixním. Cílem bylo prokázat vzájemný vztah obou proměnných na výkonnost jedinců.

### 10.1 Deskriptivní statistika a korelace

Data byla zpracována pomocí programu SPSS, verze 20. Na základě statistického vyhodnocení pomocí Spearmanova korelačního koeficientu, který počítá statistickou korelaci mezi dvěma veličinami, byly zjištěny následující statistické závislosti mezi proměnnými (viz příloha č. 4). Hodnoty Spearmanova koeficientu se pohybují mezi -1 a 1, kde -1 znamená negativní korelaci a 1 znamená úplnou pozitivní korelaci. Hodnota 0 znamená, že veličiny jsou na sobě navzájem nezávislé. Velikost čísla pak udává sílu závislosti dvou proměnných (Dodge, 2008). Pro tento výzkum byly zvoleny dvě hladiny významnosti  $\alpha$  0,01 a 0,05. To znamená, že pravděpodobnost nesprávného zamítnutí nulové hypotézy (žádná korelace mezi dvojicí proměnných) je 1 % a 5 %.

\*\* Korelace významnosti je signifikantní s pravděpodobností chyby 1%

\* Korelace významnosti je signifikantní s pravděpodobností chyby 5%

Součástí tabulky je průměr a směrodatná odchylka. Směrodatná odchylka udává míru rozptylu pozorování (Chráska, 2007).

Výsledek dotazníku ukázal, že přibližně polovina (51,3%) respondentů má fixní nastavení mysli a přibližně polovina (48,7%) respondentů má růstové nastavení mysli, což poukazuje na vhodně zvolenou diagnostickou metodu výzkumu. Na Likertově stupnici od 1-6 byli jedinci s převažujícím fixním nastavením hodnoceni 4 - 6 a jedinci s převažujícím růstovým nastavením 1 - 3.

Tabulka 4 Závislost mezi proměnnými

		Pohlaví	Věk	Vytrvalost	Angazovanost	Důvera v úspěch	Strach z chyby	Ochota učit se	Preferenze obtížnosti	Orientace na status	Soutěživost	Sebekontrola	Hrdost na výkon	mindset	AU
Mindset	Korelační koeficient	-,196*	,112	,076	,027	,096	-,143	,106	,047	-,058	,043	,081	-,058	1,000	,182*
	p hodnota	,013	,161	,343	,739	,230	,072	,187	,559	,470	,597	,314	,470		,031

Z tabulky 4 je na první pohled patrné, že mindset nemá s většinou z proměnných významný vztah (Spearmanův korelační koeficient je blízký 0 a koeficient významnosti  $p$  je větší než 0,05). Nejvýznamnější vztah je patrný u pohlaví. Tento vztah říká, že u mužů je patrný spíše fixní mindset než u žen ( $p=0,013$ ). Další více patrný vztah je pouze u dvou z proměnných, a to u strachu z chyby a aspirační úrovně. Obě proměnné vyšly opačným



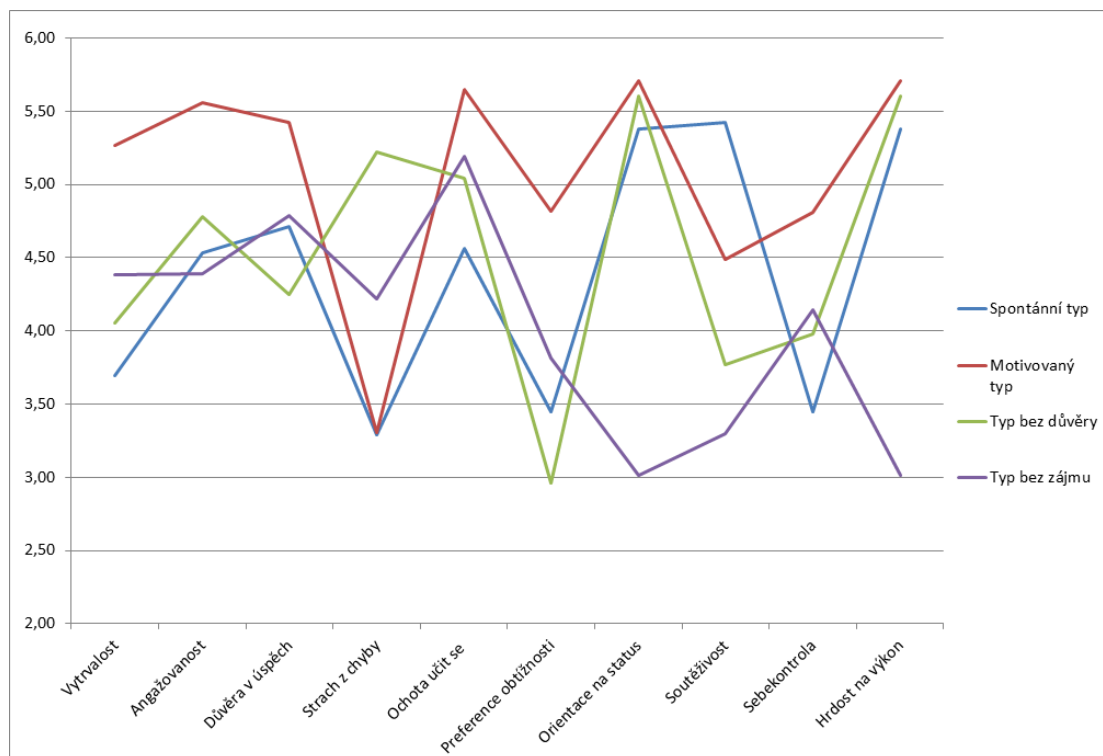
způsobem, než je v souladu s teorií mindsetu. U jedinců s fixním nastavením bylo zjištěno, že mají menší strach z chyby a stejně tak, že si kladou vyšší cíle než jedinci s růstovým myšlením. Ukázal se tedy opačný vztah, než bylo očekáváno. Položky dotazníku, které vyšly statisticky významně, neodpovídaly původním očekáváním: čím vyšší růstové myšlení, tím vyšší strach z chyby. Výsledným zjištěním tedy je, že nastavení mysli nemá významný vztah k položkám dotazníků, kromě aspirační úrovně a strachu z chyby. Kompletní statistické výsledky viz příloha č. 4.

Na základě těchto zjištění o vztahu nastavení mysli a motivace bylo dále toto statistické vyhodnocení pomocí Spearmanova korelačního koeficientu prohloubeno o shlukovou (clusterovou) analýzu. Shluková analýzy se snaží o shromáždění dat do smysluplných celků a nachází podobné vztahy mezi proměnnými. Jedná se o nástroj třídící jednotlivá data do skupiny, aby si byly proměnné každé skupiny podobnější než ty v jiných skupinách. (Tryon, 1939, cit. dle Kučera, 2008) Na základě shlukové analýzy byla vytvořena typologie studentů z hlediska jejich výkonové motivace. To umožnilo vytvoření 4 skupin studentů z toho hlediska, jak se blíží jejich následujícím čtyřem motivačním profilům (tabulka 5).

Tabulka 5 Shluková analýza

	Shluková analýza			
	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
Vytrvalost	3,70	5,27	4,05	4,39
Angažovanost	4,54	5,56	4,78	4,39
Důvěra v úspěch	4,71	5,43	4,25	4,79
Strach z chyby	3,29	3,30	5,22	4,22
Ochota učit se	4,57	5,65	5,04	5,19
Preference obtížnosti	3,45	4,82	2,96	3,81
Orientace na status	5,38	5,70	5,60	3,02
Soutěživost	5,42	4,49	3,77	3,30
Sebekontrola	3,45	4,81	3,98	4,14
Hrdost na výkon	5,38	5,70	5,60	3,02

Na základě shlukové analýzy byly vytvořeny následující 4 skupiny studentů: Profil 1: spontánní, Profil 2: motivovaný, Profil 3: bez důvěry, Profil 4: bez zájmu (viz graf 2).



Graf 2 Typy motivačních profilů studentů

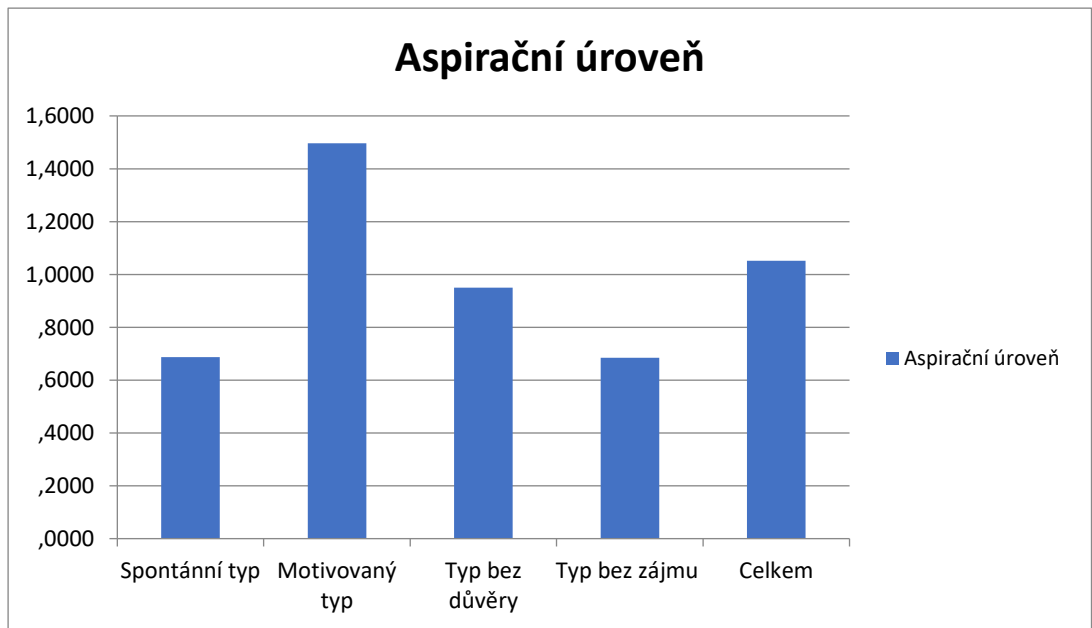
1. **Spontánní typ** (modrá barva) - jsou jedinci s nízkou vytrvalostí, nízkým strachem z chyby a taktéž nízkou preferencí obtížnosti úkolů. Taktéž jejich sebekontrola (soustředěnost na úkol a cíl) dosahuje nízkých hodnot. Vysokých hodnot naopak dosahuje soutěživost a orientace na status. Jedná se o jedince, kteří nevyvíjejí tolik úsilí, málo se snaží, ale neobávají se chyb.
2. **Motivovaný typ** (červená barva) – se vyznačuje pozitivním motivačním profilem. Má nízký strach z chyby, je hrdý na výkon, soustředěný na úkol a cíl, touží po náročnějších úkolech, má chuť podávat výkon, mít vysoké nasazení, zvládá úkoly s jistou energií, má chuť dozvídat se nové věci a učit se. Zároveň je zde patrné nižší porovnávání se s druhými, soutěživost a úměrná preference obtížnosti.
3. **Typ bez důvěry** (zelená barva) – se vyznačuje vysokou orientací na status a hrdostí na výkon. Nízká hodnota soutěživosti, preference obtížnosti a vytrvalost. Má vysoký strach z chyby. Ze všech skupin má nejnižší důvěru v úspěch.

4. **Typ bez zájmu** (fialová barva) – jedinci bez zájmu dosahují nejnižší úrovně orientace na status a hrdosti na výkon. Jejich ochota učit se naopak dosahuje vyšších hodnot. Jedná se o jedince, kterým nezáleží na jejich výkonu a s tím spojeným statutem.

U motivovaného typu (Profil 2) bylo ve většině škálách dosaženo pozitivních motivačních proměnných oproti ostatním shlukům. Nejvyšších hodnot dosahovali jedinci zařazení do skupiny motivovaného typu. Zajímavostí však je, že u jedinců úspěšného typu se objevilo více osob, které byly nastaveny fixně než růstově, a naopak u spontánního typu se objevilo více osob s růstovým myšlením než fixním. Stejně tak se převaha růstového myšlení objevila u jedinců bez sebedůvěry.

## 10.2 Shrnutí výsledků

Na základě výsledků výzkumu lze shrnout, že se neprokázal statisticky významný vztah mezi motivací a nastavením mysli (fixním, růstovým). To vedlo k vyhotovení Clusterové analýzy a rozdělení studentů do 4 skupin, kde již byly mezi jedinci patrné rozdíly. Vztah mezi motivací a nastavením mysli byl na základě významnosti projeven u **pohlaví a aspirační úrovně, u strachu z chyby se významnosti blížil**. Tyto hodnoty však ukázaly na opačný vztah, než bylo očekáváno. Tento vztah se projevil také v celkovém hodnocení typologie motivačních profilů, kde hodnoty růstového a fixního nastavení neodpovídaly očekávaným výsledkům u jednotlivých profilů. Motivovaný typ vyšel s převahou fixního nastavení, a naopak spontánní typ a typ bez sebedůvěry měl velkou převahu jedinců s myšlením růstovým. Hodnoty souvisely s mírou aspirační úrovně, která na základě Spearmanova korelačního koeficientu vyšla kontra intuitivně, a tudíž studenti s fixním nastavením se méně obávají chyby než ti s růstovým nastavením. Na základě srovnání průměrů aspirační úrovně mezi jednotlivými skupinami se projevil signifikantní vztah mezi nastavením mysli a aspirační úrovní. Také díky těmto poznatkům je možné se domnívat vztahu nastavení mysli mezi jednotlivými skupinami shlukové analýzy. Ačkoliv skupině úspěšných vyšel nejvíce pozitivní motivační profil, včetně vysokých hodnot aspirační úrovně, nastavení mysli bylo fixní. U skupiny jedinců spontánních a bez sebedůvěry se aspirační úroveň vyskytovala v mnohem nižších hodnotách a jejich nastavení dosahuje spíše růstových hodnot (viz graf 3).



Graf 3 Aspirační úroveň

## 11 Diskuse

V této diplomové práci bylo na základě statistického vyhodnocení a analýzy zjištěno, že mezi typem nastavením mysli a výkonovou motivací nebyl u zkoumaného vzorku vysokoškolských studentů statisticky významný vztah. Naopak byly některé výsledky překvapivě kontra intuitivní a neodpovídaly očekáváním na podkladě teoretických předpokladů teorie C. Dweckové. Předpokladem bylo, že nastavení mysli (růstové, anebo fixní) bude ve vzájemném vztahu s výkonovou motivací, a tedy, že jedinci s růstovým nastavením mysli budou dosahovat vyšších hodnot škál dotazníku LMI než jedinci mající fixní myšlení. Dle výzkumů Dweckové (2017, 2018) je růstové myšlení spjato s otevřeným myšlením a náhledem na schopnosti, dovednosti, vlastnosti. Dwecková říká, že nás naše myšlení předurčuje v úspěchu, práci s chybou, rozvojem, náhledem na věci kolem nás a že toto myšlení, především to negativní, lze změnit. Daných výsledků dosáhla při experimentech a výzkumech s několika skupinami lidí. Tyto experimenty však byly spjaty s experimentálním navozováním neúspěchu (např. zadáním příliš obtížných úkolů). Jak již bylo uvedeno v teoretické části, růstové myšlení jedince posune i při nezdaru. Tito lidé v obtížných a náročných situacích vynakládají úsilí a umí pracovat s chybou (Burnett et al., 2013, cit dle Bahník, Vranka, 2017). Jiné experimenty zaměřené na fixní nebo růstové myšlení pracovaly na obdobném principu s navozováním prvotního neúspěchu nebo prací s chybou. Wood a Bandura (1993) se snažili probandům navodit pocit o možnostech změny. Jedné skupině probandů byla navozena pevná víra ve své schopnosti a druhé skupině naopak možnost ke změně schopností (Wood, Bandura, 1993, cit. dle Dweck). Tento fakt může být jednou z příčin, proč výsledky této práce nepoukázaly na statisticky významné vztahy proměnných nastavení mysli a motivace.

Výzkum Bahníka a Vranky (2017) kteří zkoumali nastavení mysli u studentů středních škol, kteří vykonávali SCIO test jako jednu z možností pro přijetí na vysoké školy, neprokázal vztah mezi nastavením mysli a motivací. Výzkumníci předpokládali, že u jedinců s růstovým myšlením se objeví motivace ke konání testů vícekrát. Navzdory jejich předpokladu korelovaly výsledky, stejně jako v tomto výzkumu, mírně negativně a nepotvrdil se tedy očekávaný vztah růstového nastavení mysli a motivace k výkonu. Jak podotkli sami autoři výzkumu, bylo zde více atributů, které mohly tento fakt ovlivnit. Je nutno podotknout, že jak autoři Bahník, Vranka (2017) tak také tato práce se věnují jedné skupině osob, kdežto Dwecková (2017) ve svých výzkumech využívá diverzních skupin osob. Dalším možným vysvětlením taktéž může být, že tato teorie není platná na podmínky

českého prostředí a zde by se nacházela otázka a předpoklad získat data od interkulturních skupin jedinců. Co také mají oba výzkumy v českém prostředí podobné je, že do nich byly zahrnuty skupiny osob, které někam směřují a chtějí něčeho dosáhnout. Bahník, Vranka (2017) využili studentů, kteří by chtěli dosáhnout úspěchu a s největší pravděpodobností jsou motivováni dostat se na vysokou školu. Rovněž předložená diplomová práce získala data od studentů, kterým se daří plnit studijní nároky, a kteří tedy něčeho dosáhli. To znamená, že i studující s fixním nastavením mohou své přesvědčení o stabilitě inteligence využívat jako zdroj vlastní sebedůvěry – jejich inteligence je neměnná, ale jsou úspěšní a tím pádem má smysl se o něco snažit a v dosahování úspěchů dále pokračovat.

Pokud by tedy byl výzkum obohacen o navození neúspěchu nebo v něm byla zahrnuta více diverzní skupina, případně skupiny osob i z jiných prostředí, než je Česká republika, není vyloučeno, že by výzkumná zjištění neodpovídala výsledkům, které vyšly v této diplomové práci, případně výsledkům výzkumu Bahníka a Vranky (2017).

Další otázkou, která zde vyvstává, je porovnávání dvou proměnných. Shluková analýza ukázala na vztah rozdělení skupin dle škál dotazníku LMI a nastavení mysli. Tato analýza poukázala na to, že osobnost je třeba brát jako komplexní, celistvý jev, nikoli jen dle jednotlivých proměnných, jako tomu bylo u zjišťování korelačního vztahu mezi nastavením mysli a motivací k výkonu. Předložené výsledky poukazují na vztahy motivačních profilů k mindsetu, nikoli jen dvou proměnných. Rozdělení na čtyři skupiny motivačních profilů jedinců ukázalo podrobnější vztah mindsetu a škál dotazníku k výkonu LMI (viz graf 3). Rozdělení respondentů do skupin fixního a růstového nastavení pak korespondovalo s kontra-intuitivním vztahem mezi aspirační úrovní, který byl nepřímo úměrný s nastavením růstovým. Podle statistických výsledků tedy platí vztah: čím vyšší úroveň aspirace, tím spíše budou jedinci mít fixní myšlení. Díky tomu také lze soudit, že je zapotřebí pojímat osobnost jako celistvou, nikoliv jen dle jednotlivých typů, proměnných, jako tomu bylo u zjišťování obecného vztahu nastavení mysli a motivace k výkonu.

Jak je z uvedeného zřejmé, tato diplomové nabízí mnoho otázek a možných pobídek k budoucím výzkumům, které by se mohly zaměřit na další možná vysvětlení vztahu mezi výkonovou motivací, aspiracemi jedince a nastavením mysli. Nelze však tvrdit, že by tato práce vyvracela platnost teorie Dweckové. Ačkoliv výsledky diplomové práce nekorrespondují s danou teorií, lze se domnívat, že vzájemný vztah, nikoli přesně definovaný, mezi proměnnými existuje a dalšími výzkumy bude možné navázat na výsledky této práce.

## 12 Limity výzkumu

Tento výzkum má několik limitů, které mohly ovlivnit výsledné vztahy mezi proměnnými.

Prvním limitem byl vzorek, na kterém byl vztah testován. Tato skupina osob byla nepříliš diferencována, nejen jako sub-skupina, co do statusu, neboť se jednalo o úspěšné jedince, kteří dosáhli a stále dosahují výsledků a jistých výkonů, ale i z hlediska demografie a zaměření. Jak bylo popsáno v diskusi, rozdíl mezi jedinci s myšlením růstovým a fixním se projeví hlavně při navozování neúspěchu a selhání, které tomuto výzkumu nijak nepředcházelo. Stejně tak výzkumy realizované v zahraničí poukazují na vztah mezi nastavením mysli, úspěchem a výkonem jedinců, kdežto výsledky výzkumu v České republice tento vztah přímo nepotvrzují. Nabízí se také k diskusi počet zúčastněných respondentů. Na jedné straně se některých výzkumů Dweckové (2017, 2018) účastnily také menší počty respondentů, na druhé měla svou teorii ověřenou již z předešlých výzkumů na mnoha skupinách. Dle výzkumu Bahníka a Vranky (2017) lze předpokládat, že by mnohonásobně vyšší počet respondentů neovlivnil výsledky korelace mezi nastavením mysli a motivací.

Další limit shledávám v možné obeznámenosti jedinců s teorií Nastavení mysli, a především nepoložení této otázky v samotném dotazníku. Obeznámenost s teorií mohla ovlivnit samotné přemýšlení studentů nad úspěchem, ale ve výsledku nemusela změnit jejich primární nastavení mysli.

V neposlední řadě mohl samotnou teorii nastavení mysli ovlivnit emoční stav jedinců. Tento negativní faktor, který má vliv na nastavení mysli by mohl být eliminován pomocí škály určování emocí a tím snížit riziko zkreslení výsledků.

Poslední z limitů vnímám v samotné administraci testu a zkoumání mindsetu pouze pomocí tří otázek, kterými byli respondenti rozděleni na skupinu s růstovým a skupinu s fixním nastavením mysli.

Ačkoliv výzkum mohl být ovlivněn zmíněnými limity, má rozhodně své pozitivní stránky a přichází s novými myšlenkami, které při dalším prohloubení mohou přinést nové myšlenky k této problematice a přispět tak k prohloubení soudobé teorie motivace -nastavení mysli.

## 13 Závěr

Cílem předložené diplomové práce bylo zjistit, zda existuje statisticky významný vztah mezi typem nastavení mysli (růstové, fixní) a výkonovou motivací u vysokoškolských studentů, a ověřit tak teorii Mindsetu Caroline Dweckové, která je v zahraničí velmi populární. Zároveň bylo cílem získat data, která by ukázala platnost na českou populaci studentů a prohloubila by výzkumnou činnost na dané téma v České republice.

Výzkumu se zúčastnilo 158 studentů pedagogických oborů ze dvou fakult: Filozofické fakulty a Fakulty tělesné výchovy Univerzity Karlovy. Výsledky výzkumu ukázaly, že u daného souboru nebyl nalezen významný vztah mezi motivací k výkonu a typem nastavení mysli. Statisticky významný vztah se projevil pouze mezi nastavením mysli a pohlavím (u mužů převažovalo fixní nastavení) a mezi nastavením mysli a aspirační úrovní. Z položek měřících výkonovou motivaci se pouze významnosti blížil vztah mezi nastavením mysli a strachu z chyby, kde však zjištěný výsledek byl v rozporu s předpoklady teorie (u fixního nastavení byl zjištěn nižší strach z chyby). Na základě nízké významnosti těchto výsledků byla statistická analýza doplněna o shlukovou analýzu, která umožnila rozdělit studenty do 4 skupin, odpovídajících čtyřem různým motivačním profilům: spontánní typ, motivovaný typ, typ bez důvěry a typ bez zájmu. Tato shluková analýza již korespondovala s předpoklady Teorie nastavení mysli. Výzkum tak byl obohacen o myšlenku pojmání osobnosti jako komplexního souboru vlastností projevující se v jednotlivých strukturách odlišným způsobem. Vždy je tedy důležité vnímat vztah zkoumaných proměnných komplexně a vidět širší rámec, který může ovlivnit výsledky výzkumu. Předložené výsledky tak poukázaly na možnosti dalšího prohloubení a rozvoj problematiky nastavení mysli.

Předložená diplomová práce, v souladu s další českou studií (Bahník, Vranka, 2017), naznačuje, že Teorie nastavení mysli má svá úskalí, a že její platnost nelze vždy potvrdit. Především je důležité zdůraznit nutnost zkoumat motivaci jako komplexní proměnnou, např. formou zde identifikovaných motivačních profilů, nikoliv nahlížet pouze na jednoduchý vztah dvou proměnných. Zároveň je však pravděpodobné, že přesvědčení jedinců o povaze inteligence a schopností mají vliv na jejich růst a seberozvoj, a tedy že Teorie nastavení mysli si v budoucnu zaslouží více pozornosti a dalšího zkoumání.



## Seznam použité literatury

Atkinson, R. L., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., Wagenaae, W. A., Hilgard, E. R., & Nolen-Hoeksema, S. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda* (Vydání 3., přepracované). Praha: Portál.

Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Oxford, England: Van Nostrand.

Bahník, Š. & Vranka, M. (2017). Growth mindset is not associated with scholastic aptitude in a large sample of university applicants. *Personality and Individual Differences*, 117, 139-143.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: basics and beyond*. New York: Guilford Press.

Bingöl, Y., Meryem, T., Batik, V., Hosoglu, R. & Kodaz, A. F. (2019). Psychological Resilience and Positivity as Predictors of Self-Efficacy. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 63-69.

Blatný, M. (2019). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.

Brainology Empowers Students to Embrace a Growth Mindset. (2017). *Mindset works*. Dostupné z: <https://www.mindsetworks.com/programs/brainology-for-schools>

Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106–120.

Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. (2002). *American Psychologist*, 57(9), 705-717.

Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.

Duchoň, B., & Šafránková, J. (2008). *Management. Integrace tvrdých a měkkých prvků řízení*. C H BECK.

Dodge, Y. (2008). *The concise encyclopedia of statistics*. Springer Science & Business Media.

Draberová, J. (2016). Vnímaní akademické účinnosti u žáků středních škol. *Psychologie pro praxi*. (1-2), 81-94.

Dweck C. S. (2015). *Revisits the 'Growth Mindset'*. (Education week). Dostupné z <https://www.stem.org.uk/system/files/communityresources/2016/06/DweckEducationWeek.pdf>

Dweck, C. S., Walton, G. M. & Cohen G. L. (2014). *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. Bill & Melinda Gates Foundation. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED576649.pdf>

Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16.

Dweck C. S. & Kamrath, K. L. (2006). Voicing Conflict: Preferred Conflict Strategies Among Incremental and Entity Theorists. *Personality and Social Psychology*, 32(11) 1497-1508.

Dweck, C. S., Mangels J. A. & Good, C. (2004). Motivational Effects on Attention, Cognition, and Performance. Sternberg J. R., & Williams W. M. *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah, New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, s. 41-55.

Elmore, K. (2016). Encouraging Growth Mindsets. *ACT for Youth Center of Excellence: practice matters*. Dostupné z [http://actforyouth.net/resources/pm/pm\\_encourage-mindset\\_0516.pdf](http://actforyouth.net/resources/pm/pm_encourage-mindset_0516.pdf)

Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P.J., & Hoffman, R.R. (Eds.) (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press.

Esparza, J., Shumow, L. & Schmidt J. A. (2014) Growth Mindset of Gifted Seventh Grade Students in Science. *NCSSSMST Journal*. 6-13. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045824.pdf>

Gould, S. J. (1996). *Jak neměřit člověka: pravda a předsudky v dějinách hodnocení lidské inteligence*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. Ed. 21.

Haimowitz, K. & Dweck C. S. (2016). What Predicts Children's Fixed and Growth Intelligence Mind-Sets? Not Their Parents' Views of Intelligence but Their Parents' Views of Failure. *Psychological Science*, 27(6), 859-869.

Hogrefe: Testcentrum. *Hogrefe*. Praha: testcentrum. Dostupné z <http://www.testcentrum.com/testy/lmi>

Hochanadel, A. & Finamore, D. (2015). Fixed And Growth Mindset In Education And How Grit Helps Students Persist In The Face Of Adversity. *Journal of International Education Research*.11(1), 47-50.

Hoskovcová, S. (2003). *Dotazník motivace k výkonu – LMI*. Praha: Testcentrum.

Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Cherry, K. (2018). *What Is Self-Determination Theory?* Verywell mind. Dostupné z <https://www.verywellmind.com/what-is-self-determination-theory-2795387>

CHRÁSKA, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

Kalypsou, F.(2019). Students' Academic Self-efficacy in International Master's Degree Programs in Finnish Universities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 31(1), 86-95.

Kašpárek, T., Theiner, P. & Fialová, A. (2013). Neurobiologie hyperkinetické poruchy pohledem zobrazovacích metod. *Česká a slovenská psychiatrie*, 109(2), 73-80.

Kocianová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada.

Kučera, J. (2008). *Metody kategorizace dat (Bakalářská práce)*. Dostupné z [https://is.muni.cz/th/w8lgz/Metody\\_kategorizace\\_dat.pdf](https://is.muni.cz/th/w8lgz/Metody_kategorizace_dat.pdf)

Lai, E. R. (2011). Motivation: A Literature Review: Research Report. In: *Always learning PEARSON*. Dostupné z [https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation\\_Review\\_final.pdf](https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf)

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw Hill.

Madsen, K. B. (1972). *Teorie motivace: (srovnávací studie moderních teorií motivace)*. Praha: Academia.

Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.

Meili, R. (1965). Test úrovně aspirace. Dostupný z [https://is.muni.cz/el/fsps/jaro2010/nk1031/um/Testy\\_urovne\\_aspirace.pdf?lang=en](https://is.muni.cz/el/fsps/jaro2010/nk1031/um/Testy_urovne_aspirace.pdf?lang=en)

McCrae R. & Costa P. T., Jr. (1997). *Personality trait structure as a human universal*. *American Psychologist*, 52, 509–516.

Myers, Ch., Wang, Ch., Black J. M., Bugescu N. & Hoeft F. (2016). The matter of motivation: Striatal resting-state connectivity is dissociable between grit and growth mindset. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(10), 1521–1527.

Mudrák, J. (2015). *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada.

Murphy, H. & Roopchand, N. (2010). Intrinsic Motivation and Self-esteem in Traditional and Mature Students at a Post-1992. University in the North-east of England. *Educational Studies*. 29(2-3), 243-259.

Nakonečný, M. (2015). *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton.

Nakonečný, M. (2017). *Psýché: základy a záhady duševního života*. Praha: Vladimír Kvasnička, nakladatelství Vodnář.

Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování* (3rd ed., přepracované vydání). Praha: Triton.

Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie (2nd ed., rozšířené a přepracované)*. Praha: Academia.

Nováková, H. (2012). *Autonomie, struktura, zapojení: vztah interpersonálního stylu vedoucího práce k motivaci a prožitku flow u studentů* (Diplomová práce). Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/kvhjw/DP\\_Novakova.pdf](https://is.muni.cz/th/kvhjw/DP_Novakova.pdf)

O’rourke, E., Haimovitz, K., Ballwebber, Ch., Dweck C. S. & Popovic’, Z. (2014). *Brain Points: A Growth Mindset Incentive Structure Boosts Persistence in an Educational Game*. April 26 - May 01, 2014.

Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: UK PedF.

Pavelková, I., Purková V., & Menšíková, V. (2010). Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a žákovské motivaci. *Studia paedagogica*, 15(1), 30-45.

Pavlas, I. (2011). *Výkonová motivace a interpersonální potřeby*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Plaks, E. J. & Chasteen A, L. (2013). Entity Versus Incremental Theories Predict Older Adults' Memory Performance. *American Psychological Association*, 28(4), 948-957.

Plamínek, J. (2010). *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali (2nd ed.)*. Praha: Grada.

Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.

Ryan, M. R., Richard & Deci E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, 25 (Contemporary Educational Psychology), 54-56.

Ryan, M., & Deci, R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation. Social Development, and Well Being. *American Psychologist*, 68-78.

Říčan, P. (2013). *Psychologie (4th ed.)*. Praha: Portál.

Švancara, J. (2003) *Emoce, Motivace a volní procesy: Studijní příručka k předmětu Obecná psychologie II (prožívání, jednání)*. Brno: Psychologický ústav FF MU v Brně.

Tietjen, M. A. & Myers R. M. (1998). Motivation and job satisfaction. *Management Decision*. MCB University Press, s. 226-231.

Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada.

Vozková, A. (2018). Učitelská kolektivní Efficacy. (2018). *E-psychologie*, 12(4), 47-60.

Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Oxford, England: Wiley.

## Seznam obrázků, grafů a tabulek:

Obrázek 1 Motiv a Motivátor.....	5
Obrázek 2 Model výkonového jednání .....	18
Obrázek 3 Kognitivní model výkonové motivace .....	22
Obrázek 4 Utváření osobní vnímané účinnosti .....	30
Obrázek 5 Schéma přesvědčení .....	33
Obrázek 6 Schéma kognitivní konceptualizace .....	34
Graf 1 Kognitivní výkonnost jedinců .....	32
Graf 2 Typy motivačních profilů studentů.....	59
Graf 3 Aspirační úroveň.....	61
Tabulka 1 Klasické teorie motivace.....	8
Tabulka 2 Emocionální reakce na procesy atribuce.....	16
Tabulka 3 Soudobé teorie motivace.....	23
Tabulka 4 Závislost mezi proměnnými.....	57
Tabulka 5 Shluková analýza .....	58

## Příloha 1

**Poznámka: Z důvodu autorských práv je uvedena pouze zkrácená verze dotazníku.**

### DOTAZNÍK POSTOJŮ K PRÁCI

#### ZKRÁCENÁ VERZE DOTAZNÍKU

Obracíme se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Budeme se v něm dotazovat na vaše postoje ke studiu, práci a výkonu. Důležité je pouze Vaše osobní mínění – nejsou tu žádné správné nebo nesprávné odpovědi. Prosím přečtěte si pozorně každý výrok a uveďte, do jaké míry s ním souhlasíte či nesouhlasíte. Odpověď můžete libovolně odstupňovat na uvedené škále podle toho, do jaké míry **vystihuje Vaši situaci či Váš názor**. Pracujte plynule, ale pečlivě; nezdržujte se příliš u jednotlivých výroků.

-----  
Odpovězte, prosím, na následující otázky týkající se Vaší osoby:

**Pohlaví:** 1. muž  
2. žena

**Věk:**  
**Obor studia:**

**Co si myslíte o inteligenci?** Označte svůj souhlas nebo nesouhlas s následujícími tvrzeními na šesti-bodové škále, kde **1** značí **rozhodně nesouhlasím** a **6** značí **rozhodně souhlasím**. U každé otázky prosím zakroužkujte odpovídající číslo.

**Člověk má určitou úroveň inteligence a nemůže nic moc udělat, aby ji změnil.**

1	2	3	4	5	6		
Rozhodně	Nesouhlasím	Spíše	Spíše souhlasím	Souhlasím	Rozhodně nesouhlasím	nesouhlasím	souhlasím

-----  
**Jak Vás vystihují následující výroky týkající se Vaší osoby?** Označte svůj souhlas nebo nesouhlas s následujícími tvrzeními na sedmibodové škále, kde **1** značí **naprosto nesouhlasím** a **7** značí **zcela souhlasím**. U každé otázky prosím zakroužkujte odpovídající číslo.

**Když se mi dlouho nedaří dokončit to, co chci udělat, nasadím nakonec všechny síly, abych to přece jenom zvládl.**

1	2	3	4	5	6	7
Naprosto nesouhlasím					Zcela souhlasím	



**Když nemám nic na práci, necítím se dobře.**

1	2	3	4	5	6	7
Naprosto nesouhlasím					Zcela souhlasím	

**Když se pouštím do náročného úkolu, počítám s tím, že ho úspěšně zvládnu.**

1	2	3	4	5	6	7
Naprosto nesouhlasím					Zcela souhlasím	

**Když musím řešit něco nového, často se bojím, abych neudělal(-a) chybu.**

1	2	3	4	5	6	7
Naprosto nesouhlasím					Zcela souhlasím	

**Když se dozvídám něco nového, snažím se, abych si toho zapamatoval(-a) co nejvíce.**

1	2	3	4	5	6	7
Naprosto nesouhlasím					Zcela souhlasím	

**Těžkým úkolem se rád(-a) zabývám i po delší dobu.**

1	2	3	4	5	6	7
Naprosto nesouhlasím					Zcela souhlasím	

**Rád(-a) bych měl(-a) natolik významné postavení, že by mě ostatní kvůli němu obdivovali.**

1	2	3	4	5	6	7
Naprosto nesouhlasím					Zcela souhlasím	

**Jsem opravdu nerad(-a), když někdo dokáže něco lépe než já.**

1	2	3	4	5	6	7
Naprosto nesouhlasím					6	Zcela souhlasím

**Často odsouvám na zítřek věci, které bych měl(-a) vyřídit raději dnes.**

1	2	3	4	5	6	7
Naprosto nesouhlasím					Zcela souhlasím	

**Když dokážu něco obtížného udělat, jsem na sebe hrdý(-á)**

1	2	3	4	5	6	7
Naprosto nesouhlasím					Zcela souhlasím	

Tato sekce se týká Vašich osobnostních charakteristik. V tabulce uvedené vlastnosti **mohou nebo nemusí vystihovat Vaši osobnost**. Označte prosím, **do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte** s každým z následujících tvrzení.

Vidím sám (sama) sebe jako někoho, kdo...		Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Ani nesouhlasím, ani souhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím
1	...je zdrženlivý/á.	0	1	2	3	4
2	...je obvykle důvěřivý/á.	0	1	2	3	4
3		0	1	2	3	4
4		0	1	2	3	4
5		0	1	2	3	4
6		0	1	2	3	4
7		0	1	2	3	4
8		0	1	2	3	4
9		0	1	2	3	4
10		0	1	2	3	4
11		0	1	2	3	4

## Příloha 2.

### TEST ÚROVNĚ ASPIRACE (Meili, 1965)

<input type="checkbox"/>									
<input type="checkbox"/>									
<input type="checkbox"/>									

<input type="checkbox"/>									
<input type="checkbox"/>									
<input type="checkbox"/>									

<input type="checkbox"/>									
<input type="checkbox"/>									
<input type="checkbox"/>									

<input type="checkbox"/>									
<input type="checkbox"/>									
<input type="checkbox"/>									

K vyhodnocení byl použit tento vzorec:

$$Q\acute{U}A = \frac{(O_2 - V_1) + (O_3 - V_2) + O_4}{3}$$

kde  $Q\acute{U}A$  kvocient úrovně aspirace,

$O_2 - O_4$  odhad pro daný pokus,

$V_1 - V_3$  Výsledek daného pokusu.

K posouzení výsledků testu byly využity normy aspirační úrovně pro mládež v České republice (Blahutková, 1998):

Úroveň aspirace	Mladší školní věk		Starší školní věk		Dospělí
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	
<b>Velmi vysoká</b>	3,2 a více	2,51 a více	2,11 a více	1,71 a více	Více – hyperaspirativní 4 – 4,99
<b>Vysoká</b>	1,8 – 3,19	1,11 – 2,5	1,21 – 2,1	0,81 – 1,7	3 – 3,99
<b>Normální</b>	0 – 1,79	(-0,79) – 1,1	0,11 – 1,2	0 – 0,8	1 – 2,99
<b>Nízká</b>	(-1,39) – (- 0,1)	(-2,59) – (-0,8)	(-0,99) – 0,1	(-1,39) – (- 0,1)	(-1) – 0,99
<b>Velmi nízká</b>	-1,4 a méně	-2,6 a méně	-1,0 a méně	-1,4 a méně	(-3) – (-0,99) Méně - hypoaspirativní

Převzato ze zdroje:

[https://is.muni.cz/el/fsp/jaro2010/nk1031/um/Testy\\_urovne\\_aspirace.pdf?lang=en](https://is.muni.cz/el/fsp/jaro2010/nk1031/um/Testy_urovne_aspirace.pdf?lang=en)

## Příloha 3

### INFORMOVANÝ SOUHLAS / INSTRUKCE k účasti ve výzkumu pro účely diplomové práce

**Název diplomové práce:** Vliv nastavení mysli na motivaci VŠ studentů

**Katedra:** Katedra pedagogiky FF UK

**Řešitelka práce:** Eva Rozumová

**Školitelka:** Mgr. Kateřina Zábrodská, Ph.D.

**Kontaktní email řešitelky:**

---

Vážené studentky, vážení studenti,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku pro účely mé diplomové práce zabývající se **postoji ke studiu, práci a výkonu u českých vysokoškolských studentů**.

**Vyplnění dotazníku trvá přibližně 15 minut.** Dotazník obsahuje otázky týkající se Vašich postojů ke studiu, práci a výkonu. **Důležité je pouze Vaše osobní mínění – nejsou tu žádné správné nebo nesprávné odpovědi.** Prosím přečtěte si pozorně každý výrok uvedený v dotazníku a uveďte, do jaké míry s ním souhlasíte, či nesouhlasíte.

Vaše účast v tomto výzkumu je zcela **dobrovolná**. Svou účast můžete odmítnout nebo ji kdykoliv v průběhu přerušit, aniž byste za to byl/a nějakým způsobem penalizován/a. Dotazník je také zcela anonymní a neobsahuje žádné otázky, které by Vás umožnily identifikovat.

Pokud byste měli ohledně výzkumu jakékoliv nejasnosti či dotazy, neváhejte se s nimi na mě obrátit.

Předem děkuji za Váš čas a spolupráci!

Eva Rozumová

## Příloha 4

Spearmanův korelační koeficient		Pohlaví	Věk	Vytvalost	Angažovanost	Důvěra v úspěch	Strach z chyby	Ochota učit se	Preference obtížnosti	Orientace na status	Soutěživost	Sebekontrola	Hrdost na výkon	Mindset	AU	
S t a t i s t i c k á  z á v i s l o s t  m e z i  p r o m ě n ý m i	Pohlaví	Korelační koeficient	1,000	-,272"	-,095	-,160	-,326"	,333	,037	-,256"	-,256"	-,255"	,009	-,256"	-,196	-,254"
		p hodnota		,001	,237	,044	,000	,000	,645	,001	,001	,001	,914	,001	,013	,002
	Věk	Korelační koeficient	-,272"	1,000	,249"	,154	,328"	-,077	,135	,119	-,087	,012	-,034	-,087	,112	-,049
		p hodnota	,001		,002	,053	,000	,335	,092	,137	,282	,877	,674	,282	,161	,562
	Vytvalost	Korelační koeficient	-,095	,249"	1,000	,262"	,347"	-,207"	,370"	,360"	,065	-,025	,400"	,065	,076	-,035
		p hodnota	,237	,002		,001	,000	,009	,000	,000	,418	,753	,000	,418	,343	,676
	Angažovanost	Korelační koeficient	-,160	,154	,262"	1,000	,350"	-,078	,382"	,275"	,326"	,222"	,166	,326"	,027	,165
		p hodnota	,044	,053	,001		,000	,330	,000	,000	,000	,005	,039	,000	,739	,050
	Důvěra v úspěch	Korelační koeficient	-,326"	,328"	,347"	,350"	1,000	-,375"	,300"	,256"	,050	,175	,043	,050	,096	-,129
		p hodnota	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,537	,029	,592	,537	,230	,127
	Strach z chyby	Korelační koeficient	,333	-,077	-,207"	-,078	-,375"	1,000	-,025	-,233"	-,014	-,164	-,103	-,014	-,143	-,178
		p hodnota	,000	,335	,009	,330	,000		,760	,003	,860	,041	,201	,860	,072	,034
	Ochota učit se	Korelační koeficient	,037	,135	,370"	,382"	,300"	-,025	1,000	,343"	,084	-,071	,130	,084	,106	,061
		p hodnota	,645	,092	,000	,000	,000	,760		,000	,295	,375	,106	,295	,187	,476
	Preference obtížnosti	Korelační koeficient	-,256"	,119	,360"	,275"	,256"	-,233"	,343"	1,000	,053	,067	,150	,053	,047	,071
		p hodnota	,001	,137	,000	,000	,001	,003	,000		,513	,406	,061	,513	,559	,406
	Orientace na status	Korelační koeficient	-,256"	-,087	,065	,326"	,050	-,014	,084	,053	1,000	,331"	,025	1,000	-,058	,182
		p hodnota	,001	,282	,418	,000	,537	,860	,295	,513		,000	,754		,470	,032
	Soutěživost	Korelační koeficient	-,255"	,012	-,025	,222"	,175	-,164	-,071	,067	,331"	1,000	-,078	,331"	,043	,209
		p hodnota	,001	,877	,753	,005	,029	,041	,375	,406	,000		,335	,000	,597	,014
Sebekontrola	Korelační koeficient	,009	-,034	,400"	,166	,043	-,103	,130	,150	,025	-,078	1,000	,025	,081	,000	
	p hodnota	,914	,674	,000	,039	,592	,201	,106	,061	,754	,335		,754	,314	,996	
Hrdost na výkon	Korelační koeficient	-,256"	-,087	,065	,326"	,050	-,014	,084	,053	1,000	,331"	,025	1,000	-,058	,182	
	p hodnota	,001	,282	,418	,000	,537	,860	,295	,513		,000	,754		,470	,032	
Mindset	Korelační koeficient	-,196	,112	,076	,027	,096	-,143	,106	,047	-,058	,043	,081	-,058	1,000	,182	
	p hodnota	,013	,161	,343	,739	,230	,072	,187	,559	,470	,597	,314	,470		,031	
AU	Korelační koeficient	-,254"	-,049	-,035	,165	,129	-,178	,061	,071	,182	,209	,000	,182	,182	1,000	
	p hodnota	,002	,562	,676	,050	,127	,034	,476	,406	,032	,014	,996	,032	,031		
průměr		1,58	23,67	4,5422	4,9146	4,8966	3,9599	5,2321	3,9610	4,8771	4,1432	4,2511	4,8771	3,4599	1,0436	
p hodnota		,496	4,694	1,06377	1,06540	1,13548	1,31050	,87887	1,27377	1,46758	1,34090	1,22891	1,46758	,95074	1,34035	