

Kateřina Kubíková, Aneta Boháčová,
Isabella Pavelková, Stanislav Štech



Příčiny
(ne)úspěchu
na vysoké škole

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Kubíková, Kateřina

Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole / Kateřina Kubíková, Aneta Boháčová, Isabella Pavelková, Stanislav Štech. -- Vydání 1.. -- Praha : Grada, 2021. -- 1 online zdroj. -- (Pedagogika)

Obsahuje bibliografii a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-271-4579-9 (online ; pdf)

* 378.14 * 37.091.212.7-026.516 * 37.091.212.8 * 37.012 * (437.3) * (048.8:082)

- vysokoškolské studium
- školní neúspěšnost
- nedokončení studia
- pedagogický výzkum -- Česko -- 21. století
- kolektivní monografie

378 - Vysoké školy [22]



Kateřina Kubíková, Aneta Boháčová,
Isabella Pavelková, Stanislav Štech

Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

*Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **restně stíháno**.*

Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Mgr. Aneta Boháčová

doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.

prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

PŘÍČINY (NE)ÚSPĚCHU NA VYSOKÉ ŠKOLE

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401

www.grada.cz

jako svou 8278. publikaci

Recenzovala:

PhDr. Radka High, Ph.D.

Odpovědná redaktorka Olga Kopalová

Sazba a zlom Milan Vokál

Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka

Počet stran 152

Vydání 1., 2021

Vytiskla TISKÁRNA PROTISK, s.r.o., České Budějovice

© Grada Publishing, a.s., 2021

© Západočeská univerzita v Plzni, 2021

ISBN 978-80-271-4580-5 (ePub)

ISBN 978-80-271-4579-9 (pdf)

ISBN 978-80-271-3165-5 (print)

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod | 7 |
| 1. (Ne)úspěšnost na vysoké škole | 9 |
| 2. Motivace ke studiu – motivační charakteristiky studenta vysoké školy | 13 |
| 2.1 Výkonová motivace – úvod do problematiky | 13 |
| 2.2 Výkonová motivace – konflikt vnitřní versus vnější | 15 |
| 2.3 Emoce a výkonnost – jak emoce ovlivňují výkon studenta? | 17 |
| 3. Akademické cíle – Co udrží studenta ve studiu na vysoké škole? | 21 |
| 3.1 Motivace k dosahování akademických cílů | 22 |
| 3.2 Volní procesy – vůle a víra ve vlastní schopnosti v procesu dosahování cílů | 23 |
| 3.3 Mistrovské cíle versus výkonnostní cíle – chci být nejlepší v oboru, nebo nejlepší ze všech? | 26 |
| 3.4 Aspirační cíle (časová orientace a perspektivní orientace) – čeho a jakým způsobem chce student v budoucnu dosáhnout? | 27 |
| 4. Metakognitivní strategie – Dokáže student využít strategie efektivního učení? | 29 |
| 4.1 Metakognice a úzkost – proč student nemá víru ve vlastní schopnosti? | 32 |
| 5. Shrnutí | 35 |
| 6. Popis výzkumného záměru | 37 |
| 7. Analýza studijní (ne)úspěšnosti v kvalitativním šetření | 39 |
| 7.1 Metodologie výzkumného šetření | 39 |
| 7.2 Interpretace výstupů z kvalitativního šetření | 40 |
| 7.2.1 <i>Motivace ke studiu na VŠ – motivační pohnutky k výběru oboru</i> | 41 |
| 7.2.2 <i>Informovanost a představa o VŠ studiu, očekávání od VŠ studia</i> | 43 |
| 7.2.3 <i>Osobnostní předpoklady ke studiu na VŠ, podpora při studiu na VŠ</i> | 45 |
| 7.2.4 <i>Překážky ve studiu – vnitřní a vnější bariéry</i> | 47 |
| 7.2.5 <i>Adaptace na VŠ studium a zkouškové období</i> | 49 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 7.2.6 | <i>Zhodnocení přínosu VŠ aneb „Co VŠ dala i vzala...“</i> | 53 |
| 7.2.7 | <i>Mimoškolní aktivity během studia na VŠ</i> | 56 |
| 7.3 | <i>Shrnutí výsledných zjištění z kvalitativního šetření</i> | 58 |
| 8. | Pojetí úspěšného studenta z pohledu studentů a akademických pracovníků | 61 |
| 9. | Analýza studijní (ne)úspěšnosti v kvantitativním šetření | 71 |
| 9.1 | <i>Metodologie výzkumného šetření</i> | 71 |
| 9.2 | <i>Interpretace výstupů z kvantitativního šetření</i> | 75 |
| 9.2.1 | <i>Motivační pohnutky studentů ke studiu na VŠ</i> | 75 |
| 9.2.2 | <i>Volba oboru a perspektivní orientace</i> | 78 |
| 9.2.3 | <i>Osobnostní předpoklady ke studiu na VŠ</i> | 82 |
| 9.2.4 | <i>Překážky ve studiu na VŠ</i> | 86 |
| 9.2.5 | <i>Zkouškové období – plánování a průběh</i> | 90 |
| 9.2.6 | <i>Způsob přípravy na zkoušky</i> | 94 |
| 9.2.7 | <i>Adaptace na VŠ studium – osobní přístup ke studiu</i> | 98 |
| 9.2.8 | <i>Adaptace na VŠ studium – adaptace na studijní systém</i> | 101 |
| 9.2.9 | <i>Adaptace na VŠ studium – povinnosti vs. zájmy</i> | 104 |
| 10. | Ověření nástroje, faktorová analýza | 109 |
| 10.1 | <i>Specifikace nalezených faktorů</i> | 112 |
| 11. | Shrnutí výsledků | 119 |
| 11.1 | <i>Profil rizikového studenta</i> | 124 |
| | Doslov – Masifikace nebo demokratizace? | 129 |
| | Seznam literatury | 142 |
| | Seznam obrázků, tabulek a grafů | 148 |
| | Přílohy | 150 |

Vysokoškolské vzdělání bylo v minulosti považováno za nejvyšší možný stupeň studijního úspěchu, bylo známkou nadprůměrného intelektu a dosahovali ho jen ti nejlepší a nejschopnější. U mnoha lidí přetrvává tato představa v podstatě dodnes, i když zvyšující se počet lidí, kteří vysokoškolský titul získali, poněkud kazí v očích veřejnosti představu o tom, že vysoká škola je jen pro ty s nejlepšími schopnostmi. Vzrůstající procento studentů, kteří vstupují do terciárního (vysokoškolského) vzdělání a následně ho opouští ještě předtím, než ho zdárně dokončí, nahrává pochybnostem, zda všichni přijatí studenti jsou dostatečně schopní (zejména v oblasti kognitivních dovedností a inteligence, ale i motivačních vlastností), aby nároky vysoké školy zvládli. V souvislosti s tím se stále častěji objevují úvahy o tom, že univerzity jsou z tohoto důvodu údajně nuceny snižovat nároky na studenty, aby ti méně schopní studium vůbec dokončili. Současní studenti podle těchto úvah nemají takové intelektové, vědomostní a motivační předpoklady, aby zvládali to, co pro jejich předchůdce bylo v minulých dekadách samozřejmostí. V krajním případě takové pochybnosti mohou vést k přesvědčení, že vysokoškolský titul může získat každý, kdo dojede do školy a sedne si do lavice (vyjádřeno obrazně).

My jsme přesvědčeni, že problematika vysokoškolského vzdělání a citlivá otázka příčin studijní neúspěšnosti má více (a hlubších) příčin. Rozhodli jsme se proto touto publikací otevřít diskusi jak o faktorech souvisejících se studijní neúspěšností, tak i o faktorech, které studentům pomáhají vysokoškolské studium zvládnout.

Cílem této publikace, ve které se věnujeme problematice neúspěšnosti na vysokých školách, je identifikovat a analyzovat faktory studijní neúspěšnosti zejména z pohledu sociálněpsychologického a osobnostního. Rozhodli jsme se zmapovat ty faktory, které vyplývají zejména ze studentovy osobnosti, z jeho předchozí studijní zkušenosti a sociálního pozadí. Chtěli jsme zkoumat zejména motivační faktory spojené s touhou studovat vysokou školu a jejich souvislost s výkonem ve škole. Proto pro nás nebyla podstatná úroveň inteligence zkoumaných studentů, ale spíše to, jakým způsobem se adaptují na systém vysokoškolského vzdělání a co jim bránilo či brání v úspěšném přizpůsobení se nárokům fakulty, potažmo univerzity.

Publikace je rozdělena na několik částí a přizvali jsme k vyjádření i několik odborníků, kteří se vysokoškolským vzděláváním ve 21. století zabývají dlouhodobě. V textu popisujeme výsledky výzkumu, který byl proveden mezi studenty Západočeské univerzity v Plzni (ZČU), profilujeme osobnost rizikového studenta a v samotném závěru se zamýšlíme nad úlohou vysokých škol ve 21. století.

V první kapitole uvádějící do problematiky studijní (ne)úspěšnosti stručně analyzujeme poznatky a ukazatele, které jsou v teoretických statích považovány za stěžejní při chápání neúspěšnosti na vysokých školách (VŠ). Na základě závěrů dostupných studií jsme vytvořili design výzkumu, který dále představujeme.

V dalších dvou kapitolách prezentujeme výsledky tříletého výzkumu. Projekt se skládal ze dvou částí a každé z nich věnujeme zvláštní kapitolu. V první popisujeme výsledky kvalitativní sondy, ve které jsme pomocí metody rozhovoru mapovali názory studentů a akademiků na možné příčiny studijní neúspěšnosti. Ve druhé pak zpracováváme data získaná dotazníkovým šetřením mezi studenty jednotlivých fakult ZČU.

V závěrečné části publikace se věnujeme profilu tzv. rizikového studenta, sumarizujeme příčiny vzniku neúspěšnosti, navrhuje způsoby řešení a otevíráme další výzkumné otázky, na které je podle nás při efektivním řešení situace spojené s vysokým procentem „odpadlíků“ během vysokoškolského studia nutné nalézt odpověď.

V doslovu pak Stanislav Štech nabízí, jak je možné chápat vysokoškolské vzdělání ve 21. století, a odpovídá tak i na otázky, které si čtenář může pokládat při úvahách nad úlohou univerzit v současné společnosti.

Věříme, že se nám touto publikací podaří přispět do diskuse nad vysokoškolským vzděláním dalším úhlem pohledu a otevřeme širší prostor pro hledání efektivních nástrojů snižujících procento neúspěšných studentů, což by vedlo ke zvýšení prestiže vysokých škol v celospolečenském měřítku.

1. (Ne)úspěšnost na vysoké škole

Determinantami úspěchu a neúspěchu na vysoké škole se vědci zabývají již celá desetiletí. Nejednotnost přístupů k problematice školní úspěšnosti se projeví v okamžiku, kdy se ji pokusíme definovat a určit její znaky. Dobrým příkladem může být dlouhodobá tradice hodnotit úspěšnost studia pomocí standardizovaného testování – vědomostními zkouškami, podle školního prospěchu apod. Výzkumné studie dodnes dochází k závěru, že za nejlepší prediktor studentského akademického úspěchu je nutné považovat právě kognitivní schopnosti a akademickou připravenost. Z tohoto důvodu by měly být nadále prioritně zvažovány při přijímání studentů (Hepworth et al., 2018). Tento postup se však v praxi při analýze úspěšnosti studia na vysoké škole ukazuje jako nedostatečný, protože i studenti s vysokým skóre ve výkonových testech v průběhu studia bojují s neúspěšností.

Právě proto se v souvislosti s definováním školní úspěšnosti pracuje s dalšími osobnostními konstrukty, kterými jsou např. sebepojetí, self-efficacy, dále metakognitivní dovednosti, výkon, motivační zdatnosti – perspektivní orientace, aspirační cíle, akademická odolnost a kondice. Závěry některých studií (Braxton, 2014; French, 2017; Lundy, Wagner, 2012) dále upozorňují na sociální determinanty úspěšnosti (rodina, pohlaví, sociální status), které zjevně napomáhají integrovat studenta do akademické a sociální struktury instituce (v našem případě univerzity). Tato integrace určuje institucionální a cílový závazek, který se podílí na utváření tzv. *resilience* studenta (stupeň odolnosti osobnosti v zátěžových situacích během studia na vysoké škole). Interakce faktorů sociální a akademické integrace pak zjevně předpovídá budoucí studijní chování studenta a povzbuzuje, nebo omezuje jeho vytrvalost při dosahování akademických cílů.

Na podstatný rozdíl v chápání školní úspěšnosti (od základní školy přes střední školu až po vysokou školu) upozorňuje mj. Helus (2004), který rozlišuje dvě extrémně odlišná pojetí školní úspěšnosti:

1. **Pojetí školní úspěšnosti zúžené na školní výkon**, kdy se rozhodující důraz klade na způsobilosti studentů zvládnout předkládanou látku. Učitel tuto úspěšnost ověří zkouškami a vyjádří kvantitativně známkou či splněním zkoušek, státnic apod. Student je zodpovědný za své výkony, učitel je zodpovědný za prezentaci (zprostředkování učiva), podobu zkouškového požadavku a klasifikaci.

2. **Pojetí školní úspěšnosti orientované na potenciality rozvoje studentovy osobnosti.** Toto osobnostní pojetí klade důraz na možnosti vývoje a rozvoje motivační i kognitivní způsobilosti (zájem o učivo, nacházení smyslu v učivu, efektivní práce s učivem, kooperace při zvládnání učiva apod.). V této souvislosti vystupuje otázka psychických bloků a jejich odstraňování, kompenzování limitů vyplývajících z osobnosti apod. Učitel tak přijímá širší rozsah zodpovědnosti za žáka nebo studenta, kterému pomáhá s jeho vlastním rozvojem, tzv. komplexní edukační péče (Helus, 2004).

V teoretických statích dále dochází ke shodě, že největšími překážkami ztěžujícími přechod ze střední školy na univerzitu jsou problémy, které se objevují během prvního roku studia, přičemž posun od středoškolské úrovně k terciárnímu vzdělávání je považován za nejnáročnější období v cestě za akademickým titulem. Přechod do terciárního vzdělávání přináší studentům značnou zátěž spojenou zejména s přizpůsobením se změnám ve způsobu vzdělávání a jeho nárocích. Pro studenta je první rok studia na vysoké škole časem velkých výzev a změn (Dutton, Broad, Hunter, 2010; Krause, 2005).

Během přechodu na vysokoškolské vzdělávání studenti procházejí čtyřmi fázemi procesu adaptace (Coertjens et al., 2017):

1. přípravou,
2. setkáním,
3. přizpůsobením,
4. stabilizací.

V *přípravné fázi* studenti přemýšlejí o typu vysoké školy a volí, na kterou podat přihlášku, pro který program studia se rozhodnout a jak přesně se vlastně budou dále profesně orientovat. Z toho vyplývá, že přechodové období začíná na střední škole, kde se student rozhoduje, zda vůbec bude na vysoké škole studovat a jaký obor si případně zvolí.

Po přijetí ke studiu jsou studenti konfrontováni s novým studijním prostředím a akademickou kulturou. Během tzv. *fáze setkávání* mohou zažít jistý rozpor mezi vlastními osobními zvyky v učení a stylem chování a novým vzdělávacím prostředím. Tento nesoulad pak do jisté míry může negativně ovlivnit jejich formování do role vysokoškolského studenta. Rozvíjení identity vysokoškolského studenta je tedy spojené s přijetím a osvojením si nových způsobů vnímání, učení a chování. Vysoké školy by proto v ideálním případě měly, pro hladký průběh této fáze, vytvářet takovou podpůrnou síť, která by nově přijatým studentům pomohla cítit se ve škole dobře a díky níž by mohli nejen úspěšněji zvládnout proces přechodu, ale i v budoucnu využít všechny příležitosti, které jim univerzita ve vzdělávání nabízí (Coertjens et al., 2017; Gale, Parker 2014).

Během první konfrontace s vysokoškolským vzděláváním dochází u studentů k významné změně v životě. Zatímco se učí vyrovnat se se sociálními a akademickými oblastmi nového studijního prostředí (Scanlon et al., 2007), měli by se současně včlenit do univerzitní komunity (Wilcox et al., 2005). Ukazuje se, že v této fázi přechodu je velmi účinné podporovat studenty v zapojení se do aktivit v univerzitní studentské komunitě (Coertjens et al., 2017; Gale, Parker, 2014). Tyto intervence ve fázi setkávání pomáhají studentům nalézt víru ve vlastní studijní dovednosti a zejména přesvědčení, že univerzita podporuje jejich potřeby a v krizových situacích se mají na koho obrátit (Slavich, Zimbardo, 2012).

Fáze setkávání obvykle probíhá v prvních týdnech na univerzitě. K úpravám postojů a chování dochází během prvního roku postupně, což představuje třetí fázi procesu přechodu, *fázi přizpůsobení*. Pocit sounáležitosti se vytváří zejména tehdy, pokud se studenti na univerzitě cítí bezpečně a zapadají do jejího prostředí, jsou členy jedné nebo více komunit a jsou ve studiu univerzitou podporováni – škola se o ně zajímá, stojí o ně (Hausmann et al., 2007; Hurtado, Carter, 1997). Rozvoj pozitivního pocitu sounáležitosti s vysokoškolským vzděláváním se jeví jako zásadní pro rozhodnutí neodejít, když se student potýká s problémy s přizpůsobením se novému prostředí (Christie et al., 2004; Tinto, 2012).

Konečně, když studenti obecně zažijí, jaké chování vede k uspokojení sociálních a akademických výsledků, jejich postoje a chování mají tendenci se stabilizovat (Christie et al., 2016). *Stabilizace* je čtvrtou a poslední fází procesu přechodu (Coertjens et al., 2017; Nicholson, 1990).

Analýza akademického světa je obtížná, protože jednotlivé situace jsou velmi variabilní a mění se předmět od předmětu, od přednášky k přednášce, od semináře k semináři, z roku na rok (jako v mnoha každodenních situacích). To, jak studenti tyto situace vnímají, interpretují a jak se jim přizpůsobují, závisí mimo jiné i na jejich studijních zkušenostech z minulosti. Tato osobní historie formuje rizika a příležitosti, které člověk zažívá v různých situacích na univerzitě. Studenti, kteří se obávají, že lidé jako oni do vysokoškolského vzdělání nepatří, mohou potvrzení tohoto vnímání zažívat ve škole každý den. Ve výsledku nedokážou plně využít svého potenciálu a příležitostí k učení, které jim univerzita nabízí. Přestanou budovat vztahy s vrstevníky a učiteli, což je nezbytné pro úspěšnou přechodovou fázi (Walton, Brady, 2017; Walton, Cohen, 2007). Pro podporu pocitu sounáležitosti a tím i akademického výkonu se proto zdá důležité povzbuzovat studenty prvních ročníků v rozvoji pozitivního sebepojetí v akademickém kontextu (který je poháněn nebo filtrován osobní historií), snížit pocity nejistoty a následně udržovat mysl (nebo vnímání) studentů otevřenou pro pozitivní zážitky a pocit sounáležitosti s vysokoškolským vzděláváním tím, že student bude spraven o tom, že takové pochybnosti o sobě samém jsou při přechodu na vysokou školu běžné (Walton, Brady, 2017).

Pro dosažení úspěšnosti na VŠ a nastavení efektivní adaptace na studium tedy nemusí být nutně klíčové jen vylepšování kognitivních dovedností, ale i pochopení, jak se kombinují studijní dovednosti se sociálními a motivačními faktory v odolnosti studenta, které podporují jeho resilienci (odolnost) po celou dobu studia VŠ.

Skutečnost, že neúspěšnost je podmíněna kombinací faktorů, které jsme se snažili v úvodu popsat, nás vedla mj. ke snaze hlouběji analyzovat jednotlivé aspekty související s proměnou studenta střední školy ve vysokoškoláka a tím přispět do diskuse na toto téma. Pro lepší pochopení celého výzkumného záměru jsme se rozhodli popsat zmíněné faktory v samostatných kapitolách, kde kromě teoretického zakotvení budeme odkazovat na východiska, která souvisejí s designem našeho výzkumu.

2. Motivace ke studiu – motivační charakteristiky studenta vysoké školy

Motivační struktura jedince může být velmi pestrá a patří mezi nejvíce zkoumané aspekty osobnosti. V našem případě se budeme hlouběji věnovat analýze teorií a přístupů zkoumajících tzv. *motivaci k výkonu*. V této kapitole podrobněji popíšeme aspekty výkonu v různých situacích a jejich vliv na vysokoškolské studium. Pokusíme se podat ucelený obraz motivačních charakteristik studenta vysoké školy a jejich možné dopady na úspěšnost či neúspěšnost studia.

Výkonová motivace je klíčovým faktorem umožňujícím rozvoj schopnosti využívat intelektový potenciál jedince. Její nedostatečné rozvíjení pak může být spojeno i s určitou bezradností či neschopností plnit úkoly nebo si poradit sám se sebou při ztvárňování vlastního života a s neochotou přebírat zodpovědnost za své vzdělávání.

Problémy s výkonovou motivací musí učitelé řešit pravděpodobně na celém světě a lze předpokládat, že je tato otázka bude neustále provázet. Vysokoškolské prostředí je výrazně výkonově zaměřené a je nutné plnit velkou řadu učebních úkolů, což každý student vnímá jinak a podle toho se i chová. Zvládnout tyto individuální rozdíly není snadné ani pro učitele. V následujícím textu se pokusíme vysvětlit, jak právě výkonové chování jedince souvisí s dosahováním cílů, v našem případě s úspěšným zakončením vysokoškolského studia.

2.1 Výkonová motivace – úvod do problematiky

Výkonová motivace je podmiňována mírou tzv. aspirační úrovně jedince a souvisí s rozvojem jeho sebehodnocení (viz dále). Její rozvoj, kvalita a projevy bývají nejčastěji zkoumány v souvislosti s úkolovými situacemi, a to zejména tehdy, když jsou spojeny se sociálním hodnocením podmíněným kritériem úspěch versus neúspěch.

Vztahy k výkonu a chování studentů v úkolových situacích nejsou u všech stejné. Mezi studenty je možné pozorovat různou míru zaujetí úkolem a rozdílné nasazení při práci na jeho plnění. Značná část z nich sice v úkolové situaci pociťuje potřebu

dosáhnout úspěšného výkonu, současně se však do jisté míry i obává neúspěchu a pociťuje potřebu se mu vyhnout. Někteří studenti se při výskytu problému (překážky) vzdávají, jiní mají tendenci se nevzdát a vytrvat. Velké rozdíly jsou i v tom, co považují za úspěch a co za neúspěch, jak si úspěch a neúspěch vysvětlují a jak na ně reagují.

Asi nejpřesněji vyjádřil motivaci k výkonu Heckhausen (2008), který konstatoval, že chování může být výkonově motivováno jen tehdy, když zahrnuje soupeření s kritériem úspěchu.

Z výše uvedeného vyplývá, že výkon je tedy ovlivněn zejména vnímanou pravděpodobností úspěchu v budoucí činnosti. Jedinec se rozhodne aktivně se zapojit do činnosti, pokud předpokládá, že v ní bude úspěšný, pokud si výsledkem není jistý, může se činnosti spíše vyhýbat. Heckhausen tvrdil, že lidská touha dosáhnout cíle je ovlivněna jak faktory osobnostními, tak situačními, které v sobě zahrnují očekávaný výsledek činnosti a její důsledky (Heckhausen, Heckhausen, 2008). V dalších studiích výkonu se ukázalo, že zatímco kvantita výkonu je závislá na síle motivace, tak kvalita výkonu podléhá dalším specifickým podmínkám (Eccles, Wigfield, 2012; Heckhausen, Heckhausen, 2008), které se dále pokusíme vysvětlit.

Jak jsme již zmínili, výkon je ovlivněn tím, jak student reaguje na situace podmíněné úspěchem nebo neúspěchem. Poznatky o valencích úspěchu a neúspěchu (Eccles, Wigfield, 1993; Rheinberg, 2010) ukázaly, jak je výkonově motivované chování asymetrické. Heckhausen (2008) viděl klíč k porozumění pozorovatelným odlišnostem ve výkonovém chování motivovaném úspěchem nebo neúspěchem v rozlišení direktiv, které řídí chování při rozlišování rámcových hodnot, jež student používá při hodnocení výsledků svojí činnosti. Chování úspěchem motivovaného jedince je řízeno tak, aby vedlo ke zlepšování schopností a zvyšování efektivity při vykonávání úkolu. Vzhledem k tomu, že jsou motivy pozitivně posilovány emocemi vztahujícími se k výkonu, jsou udržovány i v případě neúspěchu. Emoce očekávání a sebehodnocení tedy hrají klíčovou roli v aktivaci výkonově orientovaného chování. Tyto emoce jsou nezastupitelné v posilování úspěchem motivovaného výkonového chování. Naopak neúspěchem motivovaní jedinci chtějí redukovat hrozby negativního sebehodnocení a tím pádem se vyhýbají všem situacím, kde by k němu mohlo docházet. Chování neúspěchem motivovaného jedince není cíleno na seberozvoj, ale spíše na ochranu sebe samého. Takto motivovaní lidé si asociují výkonové chování s negativním sebehodnocením a jediný možný faktor obrany vidí ve formě negativního posilování (redukce zkušenosti, která ohrožuje sebeocenění, výběr extrémně lehkých či těžkých úloh, vyhýbání se aktivitám, kde je pravděpodobná hrozba vystavení se negativnímu sebehodnocení).

2.2 Výkonová motivace – konflikt vnitřní versus vnější

Pokud se definice výkonové motivace soustředí pouze na hodnocení výsledků činnosti, objevuje se riziko předčasných závěrů v identifikaci motivů. Je snadné konstatovat, že cílový stav má vnější hodnotu a že jde jen o snahu najít účelný nástroj pro jeho dosažení (činnost je motivována pouze plánovaným výsledkem).

Výkonová motivace může mít jak pozitivní, tak negativní stimuly. Když je stimul pozitivní, lidé se zapojují do činnosti i proto, aby si ji užili, měli z ní radost. I když je činnost jasně cílově orientovaná, motivace k ní může spočívat nejen v očekávaných výsledcích a jejich důsledcích, ale stejně tak i v jejím samotném vykonávání. Motivy činností mohou mít stejnou hodnotu, tj. když atraktivní činnost vede k očekávaným výsledkům, nebo odlišnou, tj. když averzivní činnost produkuje nechtěné výsledky. Pokud jsou jednotlivé valence vnímány jako rozporné, motivy spjaté s činností jsou snadno přehlédnutelné. Lidé se mohou mylně domnívat, že jejich činnost je řízena pouze předpokládanými důsledky. Tento paradox ve výkonové motivaci je možné vysvětlit tím, že není přesně stanoven rozdíl mezi vnitřní a vnější výkonovou motivací.

Nejdříve se vědcům zdál tento problém zcela jasný: vnitřní motivace byla vysvětlována tak, že pochází *zevnitř*, je přirozená, vnější motivace pochází *zvenku*, je principiální a všudypřítomná. Autoři se však dost rozcházejí v tom, co ještě chápat za motivaci vnitřní a co považovat už za motivy vnější. Někteří charakterizují vnitřní motivaci pouze z hlediska základních potřeb a za hlavní motivační faktor nějaké činnosti považují výkon jako takový spíše než očekávaný výsledek.

Zajímavý pohled na problematiku vnitřní a vnější motivace poskytli Deci a Ryan (1980, 1985), kteří vymezují rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací tím, do jaké míry lidé chápou své chování jako sebedeterminující (dělám, protože chci), nebo jako závislé na odměnách. Z toho vyplývá, že rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací se nevztahuje přímo k činnosti, ale k vnímanému těžišti kauzality. Pokud je činnost vnímána jako zajímavá sama o sobě, lidé jsou pravděpodobně více zaujati aktivitami pramenícími z vlastní iniciativy bez vnějšího tlaku.

Deci a Ryan definovali vnitřní motivaci jako formu motivace, která vzniká z potřeb úspěšného výkonu, seberozvoje a potřeby sebeurčení.

Potřebu sebeurčení můžeme definovat tak, že lidé díky ní dodržují pravidla společnosti, přijímají sociální normy a plní očekávání a přání jiných. Problematiku v chápání rozdílů mezi vnější a vnitřní motivací je možné ukázat na popisu jejího rozvoje. Vývoj potřeby sebeurčení probíhá kontinuálně, kdy působením vnější regulace jsou sociální standardy převzaty a přijímány za vlastní a potom dochází k jejich regulaci integrační (přijetí norem za vlastní, modifikace chování a jednání). Ve fázi integrace už není mo-