

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI  
FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PSYCHOLOGIE

**POTŘEBA VÝKONU A PŘÁTELSTVÍ U PUBESCENTŮ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**MARTIN LAMAČ**

*Učitelství pro SŠ, obor Tv-Ps*

Vedoucí práce: PhDr. Miloslava HŘÍCHOVÁ, CSc.

**Plzeň, 2013**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň,

.....

vlastnoruční podpis

## Poděkování

Rád bych touto cestou poděkoval především PhDr. Miroslavě Hříchové, CSc, za její skvělé, citlivé vedení a neutuchající ochotu. Dále Mgr. Andree Zakouřilové za její odbornou pomoc. V neposlední řadě všem ostatním, kteří mi svojí podporou a důvěrou umožnili dostudovat.

## Obsah

ÚVOD .....	5
1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA .....	6
1.1 Teorie motivace .....	6
1.1.1 Psychoanalytická teorie .....	7
1.1.2 Behavioristická teorie motivace .....	7
1.1.3 Humanistické teorie a existenciální principy v motivaci .....	8
1.1.4 Kognitivní přístupy v motivaci .....	9
1.2 Motivace ve školním prostředí .....	10
1.3 Potřeba .....	10
1.3.1 Alderferův modifikovaný model hierarchie potřeb .....	13
1.3.2 Vznik výkonových potřeb jako součást identity .....	14
1.4 Druhy motivace k učení .....	16
1.4.1 Poznávací motivace .....	16
1.4.2 Výkonová motivace .....	17
1.4.3 Sociální motivace .....	29
2 PUBESCENCE .....	33
2.1 Časové vymezení období pubescence .....	33
2.2 Teoretické přístupy k pubescenci .....	34
2.2.1 Tělesné, kognitivní a emoční změny v období pubescence .....	35
2.2.2 Socializace a vrstevnické vztahy v pubescenci .....	36
2.2.3 Rozvoj výkonových potřeb v období školního věku .....	38
2.2.4 Přátelství jako potřeba u pubescentů .....	40
3 PRAKTICKÁ ČÁST .....	41
ZÁVĚR .....	76
LITERATURA .....	79

## ÚVOD

Dnešní společnost je spíše výkonově orientovaná, výkon je měřítkem úspěchu a spolurozhoduje o tom, zda bude člověk brán jako hodnotný, jako její zasloužilý člen. Problematika výkonové motivace je aktuální a její poznání dovoluje pochopit určité nastavení člověka, který je společností i prostřednictvím třídního kolektivu formován a utvářen již od dětství. Vzhledem k důležitému období v utváření osobnosti, kterým pubescence bezesporu je, zajímal nás vztah mezi potřebami výkonu, moci a přátelství.

Teoretická část se věnuje terminologickému vymezení pojmů motivace, teoriím motivace a jejím činitelům. Následující kapitoly jsou věnovány pojmům potřeba a přátelství. Teoretická část je završena charakteristikou vývojového období pubescence. Jak bylo uvedeno výše, je toto období nejen důležitým mezníkem v životě člověka, ale také obdobím velmi intenzivně subjektivně prožívaným.

Praktická část navazuje úzce na teoretickou analýzu. Pro sběr potřebných dat je užit standardizovaný dotazník testu potřeb, který posuzuje významnost potřeby přátelství, výkonu a potřeby moci.

Cílem této práce je zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly testovaných potřeb mezi pohlavími a dvěma věkovými skupinami.

# 1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA

Na význam slova motivace poukazuje latinský termín „moveo“, což v překladu do češtiny znamená „hýbám“. Jedná se o otázku hybných sil chování - proč se člověk chová určitým způsobem, co „hýbe“ jeho chováním a především proč k tomuto „pohybu“ došlo (Nakonečný, 1997). Motivace je vnitřní proces, který vyjadřuje vůli člověka vyvinout určité úsilí k dosažení subjektivně významného cíle (Tureckiová, 2004) .

Podle Santrocka motivace zahrnuje procesy, které posilují, směřují a udržují chování. Motivované chování je tedy chování, které je vybuzené, řízené a vytrvalé. S touto definicí se ztotožňují další autoři, kteří motivaci vysvětlují jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989) Psychologický slovník vysvětluje fakt, že v případě motivace se jedná o proces usměrňování, udržování a energetizaci chování. (Hartl, Hartlová, 2000) Vágnerová vidí motivaci jako psychický stav, který stimuluje aktivitu, která je zaměřená na dosažení dobrého výkonu a udržuje ji po určitou dobu (Vágnerová, 2002)

V psychologii byly vytvořeny dva základní koncepty: 1. koncept učení – vysvětluje za jakých podmínek, jak probíhají změny chování, 2. koncept motivace – objasňuje, proč k těmto změnám dochází, poukazuje na psychologické důvody chování. Oba koncepty spolu úzce souvisejí (Nakonečný, 1997).

Motivace ale není pouze souhrnem činitelů, které podnítlí a směřují člověka k dané změně, motivace rovněž chování udržuje (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

## 1.1 Teorie motivace

Existuje velké množství teorií motivace vytvořených na různých koncepčních a metodologických základech, které se snaží objasnit, jak k motivaci lidského chování dochází, přesněji jak proces motivace probíhá a co jeho vznik a průběh podmiňuje.

### **1.1.1 Psychoanalytická teorie**

Tvůrcem psychoanalytické teorie je S. Freud. I přes to, že psychoanalýza jako vědecká teorie má své nedostatky, psychoanalytický výklad osobnosti zůstává nejúplnější a nejvlivnější teorií. Tato teorie má vliv nejen na psychologii, ale také na sociální a humanitní vědy, umění a společnost všeobecně. Freud začal svoji vědeckou dráhu jako neurolog, léčil pacienty trpícími různými nervovými poruchami, pomocí konvenčních léčebných postupů. Jelikož tyto postupy byly často neúčinné, začal zkoušet hypnózu, kterou taky záhy opustil. Nakonec se mu povedlo objevit metodu volných asociací, při které pacient říká vše, co ho napadne. Freud pozorně poslouchal tyto verbální asociace a z toho mu vyplynula témata nevědomých přání a obav. Podobná témata objevil také při vybavování snů a dětských zážitků.

Známa Freudova myšlenka je přirovnávání lidské mysli k ledovci. Z ledovce, je stejně jako z osobnosti, na povrchu vidět jen malá část toho, co je skryto uvnitř (nevědomí), potažmo pod hladinou. Nevědomí můžeme popsat jako skladiště impulzů, vášní a nepřístupných vzpomínek působící na naše myšlení a chování.

Freud formuloval nové pojmy jako libido (forma duševní energie založená na sexuálním pudu), nevědomí (součást struktury osobnosti, duše), kde probíhají nevědomé procesy. Jde o ty, kterých si člověk není vědom ani si je nemůže učinit vědomými ty, které lze učinit vědomými se označují jako předvědomé. Obsahují vzpomínky, běžné informace uložené v paměti. Dále vytěsnění, což je obranný mechanismus člověka, kdy potlačuje myšlenky z vědomí do nevědomí a projekce, kdy přisuzuje nepřijatelné pocity jiným osobám.

Superego-nadjá – tato složka osobnosti kontroluje mravní úroveň jednání. Člověk se pomocí mravních norem převzatých od rodičů sebezpozoruje a sebekritizuje. Ego-já – vědomá složka osobnosti. Je to náš rozum, který, na rozdíl od pudu, respektuje reálné možnosti. Id-ono – tato složka osobnosti je nevědomá, obsahuje vrozené pudy, které se chtějí realizovat, aniž by přihlížely k realitě (Konečný, Urbanovská, 2002).

### **1.1.2 Behavioristická teorie motivace**

Tato teorie zdůrazňuje úzký vztah motivace a učení. Zpočátku se také opírala výhradně o experimentální výzkumy naučeného chování zvířat v laboratořích. Raný behaviorismus

koncepty motivace minimálně opomíjí. Podle něj je chování determinováno snahou dosáhnout příjmných důsledků a negativním dopadům se vyhnout (Nakonečný, 1997).

Zakladatelem tohoto směru byl J. B. Watson, který popisoval podmíněnosti či determinovanosti chování, ale nikoli jeho motivaci. Podle behavioristů jsou veškeré reakce závislé na podnětech a jejich změnách (Mrkvička, 1971.) Později behavioristé hovoří o primárních (vrozených) a sekundárních (naučených) motivačních systémech. Brown formuloval následující čtyři operacionalistická kritéria (proměnné), které je možné označit za motivační. (I.) Proměnná je často označována za motivující tehdy, umožňuje-li reakce různé kvality, příp. když je obsazuje energií. Jestliže učení se novým reakcím se jeví jako závislé na manipulacích s proměnnými, jsou tyto proměnné označeny za motivující. Proměnná je považována za motivující, jestliže změny této proměnné vedou k oslabení či zesílení určitých reakcí. (IV.) Proměnná je příležitostně označovaná za motivující, jestliže se žádné jiné vysvětlení nezdá být přiměřené. (Nakonečný, 1973).

Tzv. účelovou behavioristickou teorií později rozvinul E. C. Tolman, který mezi reakci jako závisle proměnnou a podnět jako nezávislou proměnnou vložil třetí intervenující proměnnou tj. organizmus. Vzhledem k motivaci jsou důležité tři faktory vztahující se k organizmu. Prvním jsou potřeby, které signalizují určitý nedostatek v organizmu, pudy (soubor minulých zkušeností) a hypotéza (očekávání vztažené k budoucnosti) (Mrkvička, 1971). V jeho teorii je význam motivace v tom, že subjekty odpovídají pouze tehdy, jsou-li energizovány.

### **1.1.3 Humanistické teorie a existenciální principy v motivaci**

Humanistické koncepty se opírají o myšlenky humanismu, částečně jsou také inspirovány existenciální psychologií (Madsen, 1972). Nevychází pouze z obecných biologicky založených teorií, nebo poznatků získaných na základě experimentů se zvířaty, ale zdůrazňují jedinečnost člověka. Do humanistických přístupů řadíme i rakouského psychiatra V. E. Frankla a jeho základy logoterapie a existenciální analýzy. Logoterapie usiluje o to, aby se vědomým stalo duchovní. Snahou je přivést člověka zvláště k vědomí odpovědnosti smyslu jakožto základu lidské existence. Centrem Franklových teorií je tedy otázka po smyslu života, kterou lze považovat za otázku specificky lidskou. Jedná se tedy o specifický výraz lidského bytí vůbec (Frankl, 1996).



Franklův smysl života však není tzv. vyšší smysl, tedy vysvětlení účelu světa, nýbrž klade otázky po smyslu výhradně vztáženém ke konkrétnímu jedinci a konkrétní situaci. V hledání a naplňování smyslu považuje Frankl za zásadní faktor spokojenost života, tedy má-li pro co člověk žít. Smysl života je tedy určitou reakcí na vůli ke smyslu. Smysluplnost života také pozitivně ovlivňuje schopnosti vyrovnat se s těžkými životními situacemi. Frankl uvádí, že ti, kterým zůstal důvod, proč žít, kteří si zachovali cíle a hodnoty, jsou schopni lépe snášet těžkosti a utrpení. Případ, kdy člověku chybí negativní či pozitivní smysl života, označuje Frankl za existenciální frustraci. Frankl dále zdůrazňuje souvislost hodnot se smyslem života, přičemž hodnoty označuje za jádro, ze kterého člověk čerpá smysl. Proces vytváření smyslu vnímal jako proces objevování hodnot v konkrétních životních situacích. V situaci, která vyžadovala hledání smyslu, člověk hledá hodnotu, tedy interpretaci dané situace a cíl, který má v dané situaci realizovat. Tyto hodnoty považuje za univerzální a typicky se opakující v určitých situacích (Halama, 2007). Mluvíme-li o typických představitelích humanistických přístupů, lze zmínit amerického psychologa A. H. Maslowa. Ve své teorii motivace vychází z předpokladu, že ne všechno chování je motivováno, ve smyslu hledání uspokojení potřeb. Na rozdíl od behaviorismu humanistické teorie kladou důraz na aktivitu jedince a na jeho chování vztážené k budoucnosti. Výraznou roli zde hrají hodnoty, nikoli motivace založená na učení. Vzhledem k psychoanalýze připouští humanisté existenci nevědomí ve smyslu, že rozhodující je vůle. Principy nevědomí sice připouští, avšak oproti psychoanalýze je příliš nezdůrazňují (Nakonečný, 1995).

#### **1.1.4 Kognitivní přístupy v motivaci**

V kognitivních teoriích se zdůrazňuje aktivita člověka, jeho schopnosti volit, vědomě jednat, zaměřovat se na cíle a plánovat prostředky k jejich dosahování. Člověk zpracovává informace a činí rozhodnutí na základě shromážděných poznatků. Percepce je pak proces, kterým člověk vybírá, organizuje a interpretuje smyslové podněty do smysluplného a souvislého obrazu. Které podněty si člověk vybírá, závisí na jejich povaze, na dřívější zkušenosti a učení člověka a na motivech, které v daném okamžiku máme i na celkovém motivačním systému a na jejich vzájemných vztazích (Homola, 1977).

Vnímání, představy a myšlení motivují způsob chování na základě tzv. kognitivních potřeb, které souvisejí s nutností orientace v situaci a s tendencí člověka rozumět a poznávat, objevovat souvislosti, uspořádat, realizovat pasivním přijímáním světa do Já. Tyto potřeby

pak můžeme zařadit k potřebám růstu, seberealizace a sebeaktualizace. Charakteristika lidského života zapříčiňuje neustálou aktivitu člověka. Absolutní absence motivace v souvislosti se smysluplnými projevy života tedy není možná (Nakonečný, 1997).

## **1.2 Motivace ve školním prostředí**

Ve školní praxi a výchovně vzdělávacím procesu jde především o to, aby se žáci něco naučili a aby podávali určité výkony, které se odráží ve školním prospěchu.

Školní prospěch nezávisí pouze na inteligenci, kognitivních procesech žáka a jeho schopnostech, ale také na tom, jak dokáže těchto schopností využít. Výkon a úspěch ve škole také závisí na motivačně-regulačních vlastnostech žáka. Ty mohou ovlivňovat výkon dítěte různým způsobem, pozitivně i negativně. Každý žák nevyužívá svoje schopnosti v dostatečné míře, buď k tomu není dostatečně motivován, nebo to nedovede (Vágnerová, 2001).

Škola, učitel, pedagogičtí pracovníci i rodiče se snaží na žáka působit tak, aby jeho výkony ve škole byly co nejlepší a aby z žáka tak říkajíc „něco bylo“. Bez znalosti motivů chování ale nelze na žáka efektivně působit. Je důležité, aby učitel i jedinec sám se orientoval v motivačních silách, které působí na motivaci žáka. Přes znalost a analýzu motivů a jejich fungování mnohdy vede jediná reálná cesta k pochopení člověka (Hudeček, 1986).

Motivaci ke školní práci vymezuje Vágnerová jako vnitřní psychický stav, který stimuluje aktivitu zaměřenou na dosažení dobrého výkonu i jeho uplatnění a udržuje ji po určitou dobu. Motiv lze chápat jako důvod žáka k učení, ale i k prokázání toho, co se naučil (Vágnerová, 2001).

## **1.3 Potřeba**

„Potřeby jsou obvykle považovány za dispoziční motivační činitele, a to jak potřeby vrozené, tak i potřeby získané během života jedince. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Nejnámější ucelenou hierarchii potřeb vypracoval americký psycholog Abraham Maslow. Ve své teorii věnuje problému motivace lidského jednání. Kritizuje stávající teorie a vytváří teorii novou, postavenou na hierarchii potřeb. Lidské jednání je řízeno základními

potřebami, ty potřeby, které jsou v hierarchii postaveny výše, vystupují do popředí teprve tehdy, jsou-li uspokojeny potřeby nižší. Maslow vychází ze čtyř základních principů, které jsou zároveň kritikou starších teorií motivace.

1. **Princip antropocentrický** - vychází z toho, že jedinec je integrovaný, organizovaný celek. Většina popudů proto není izolována a nemůže být ani somaticky lokalizována. Není to jediná věc, která se v organizmu děje. Dále je v tomto principu obsažen fakt, že na člověka nelze aplikovat subhumánní principy motivace, které byly zjištěny při pokusech se zvířaty. Ještě nejspíše lze podle Maslowa aplikovat na člověka závěry z experimentů a pozorování lidoopů, ale rozhodně ne výsledky pokusů s krysami.
2. **Princip eupsychický** - stejně tak není možné vycházet z práce s psychicky nemocnými jedinci. Je nezbytné vycházet ze stavu, ke kterému jsou schopni dospět všechny psychicky zdravé lidské bytosti. Maslow sám studoval i zcela zdravé, seberealizující jedince.
3. **Princip klasifikační** - Maslow zdůrazňoval ve své hierarchii základní cíle a potřeby, tedy to, co člověka „táhne“. Odmítal stavět na principu pudů, tedy na tom, co člověka „postrkuje“. Navíc leckdy není možné oddělit pud, touhu, cílový objekt a aktivitu, např. u potřeby lásky.
4. **Princip role nevědomí** - běžně netoužíme po nějakém konečném cíli, ale spíše po něčem, co je prostředkem k dosažení tohoto cíle, např. toužím po penězích, abych mohl mít auto, toužím po autě, abych mohl ostatním dokazovat, jak jsem úspěšný... Podrobná analýza potřeb nás dovede k tomu, že od každé touhy se dá jít ještě dál až k cílovým potřebám. Tyto cílové potřeby nejsou běžně vidět, jsou nevědomé. Jedno vědomé přání může mít pod sebou několik různých motivací a jedna nevědomá potřeba může mít na vědomé úrovni mnoho různých podob. Maslow to ukazuje na modelu krabice obsahující tři menší krabice, z nichž každá obsahuje deset krabiček, z nichž každá obsahuje padesát (Mikšík, 1999).

Základním termínem teorie je potřeba. Maslow nerozlišuje potřeby, pudy, drivy, motivy a touhy. Dává jim přibližně stejný motivační obsah a volně je při svém výkladu zaměňuje. K potřebě se váže termín uspokojení. Uspokojená potřeba nemotivuje, je odsunuta do pozadí. Potřeby, které jsou obvykle chápány jako startující, jsou fyziologické potřeby. Jsou to především tendence k udržení homeostázy. Maslowova hierarchie říká, že když jednotlivci uspokojí fyziologické potřeby a potřebu bezpečí, jde jim pak hlavně o to, aby byli přijímáni svými rodinami. Když se jim to zdaří, budou se pak starat o to, aby si jich druzí vážili. Jsou-li

i tyto potřeby uspokojeny, dojde jedinec k poznávacím a estetickým potřebám (Fontana, 2010). Dalším stupněm je potřeba lásky a náležitosti. Zahrnuje jak přijímání, tak dávání lásky. Na předposledním stupni jsou potřeby úcty a sebeúcty. Zahrnují potřebu stabilního, pevně založeného, obvykle vysokého sebehodnocení, seberespektu, sebevážení a také potřebu ocenění od druhých.

### **Maslow tyto potřeby dále dělí na dva stupně:**

1. touha po síle, úspěchu, mistrovství, kompetentnosti, důvěře světa, nezávislosti a svobodě
2. touha po prestiži, respektu a ocenění druhými, statusu, pověsti a slávě, dominanci, uznání, pozornosti, vážnosti.

Všechny čtyři dosud jmenované skupiny potřeb, tzn. fyziologické potřeby, potřeby bezpečí, potřeby lásky a náležitosti a potřeby úcty a sebeúcty, patří do skupiny potřeb nedostatkových = D (deficiency) motivů. Zajišťují biologické a psychické přežití. Při jejich neuspokojení vzniká choroba (tělesná, psychická).

Nejvyšším stupněm v hierarchii potřeb je potřeba sebeaktualizace. Podle Maslowa musí být člověk tím, čím může být. Potřeby na tomto stupni tvoří další skupinu motivů (proti D-motivům), skupinu potřeb růstových = B (being) motivů. Říká se jim též metapotřeby. Patří k nim potřeba celostnosti, dokonalosti, účelnosti, spravedlnosti, dokončení, slušnosti, čestnosti, krásy, laskavosti, jedinečnosti, hravosti, soběstačnosti a mnoho dalších. Tyto potřeby nemají mezi sebou hierarchické uspořádání. Vedou k přesahování přítomnosti, k dosahování nadosobních cílů. Jejich uspokojení dosahuje jen asi 1% lidí. Tak malý počet je, podle Maslowa, způsoben tím, že lidé jsou ke svým možnostem slepí, nebo se úspěchu bojí, a proto jeho možnost „nevidí“ (Jonášův komplex obavy z úspěchu), dále tím, že tendenci k seberealizaci dusí sociokulturní prostředí, a v neposlední řadě také tím, že proti potřebě sebeaktualizace působí potřeby bezpečí (Drapela, 1997).

Z teorie vyplývá, že osobní potřeby, které jsou umístěny v pyramidě potřeb níže, jsou vrozené, zatímco společenské a další potřeby umístěné výše obsahují vrozené činitele propojené s naučenými odezvami. Potřeby se u člověka objevují podle místa, které zauímají v hierarchii. Vyšší potřeby se objevují až tehdy, pokud jsou uspokojeny potřeby nižší.

Společnost žijící například ve válce by neměla mnoho času a energie na rozvíjení tvořivosti a moudrosti spojené s kognitivními potřebami. Neznamená to však, že pokud uspokojíme primární potřeby, samo toto uspokojení nás povede k vyšším cílům, znamená to pouze to, že pokud nenastane uspokojení primárních potřeb, spotřebujeme veškerou energii na snažení, abychom zůstali živi, a na vyšší zájmy už energie nezbude (Fontana, 2010).

Maslow při formulování své teorie vycházel z pozorování duševně nemocných, což ovšem považuje za nedostačující, a dále ze sledování velmi šťastných, psychicky zcela zdravých lidí, které záměrně vyhledával. Čerpal také ze zkušeností z práce s primáty. Přestože je Maslowova teorie velmi uznávána a přijímána a ve své době vzbudila velký ohlas, existují vůči ní jisté výhrady. Týkají se především způsobu, jakým Maslow čerpal data a informace. Při studiu seberealizujících jedinců postupoval tak, že stanovil, jak by takový člověk měl vypadat a pak podle těchto svých představ vyhledal osoby, které mu do jeho obrazu zapadaly. Takovýto postup poskytuje pak takové výsledky, jaké jeho autor potřebuje, které však nemusí odpovídat realitě (Mikšík, 1999).

### **1.3.1 Alderferův modifikovaný model hierarchie potřeb**

V reakci na Maslowovu teorii potřeb přišel Alderfer se svým modifikovaným modelem hierarchie potřeb. Ačkoliv názory, na kterých tento autor svůj model postavil, jsou do značné míry logické, nevěnuje mu mnoho jiných autorů svoji pozornost.

Přínosem Alderferova modifikovaného modelu je, že Maslowovu hierarchii potřeb upravil do tří úrovní:

- **Existenční potřeby**

První úroveň shrnuje všechny existenční potřeby do jedné skupiny. Patří sem zajištění lidské existence a přežití, pokrytí fyzických potřeb a potřeby jistoty na materiálním základě. Tato skupina tedy sloučila první dvě úrovně potřeb A. Maslowa – potřeby fyziologické a potřeby jistoty a sociálního zabezpečení.

- **Potřeba vztahů**

Druhá úroveň zahrnuje potřebu vztahů, kam patří vztahy k sociálnímu prostředí, láska či pocit příslušnosti k nějaké skupině. Dále sem můžeme řadit příbuzenství a smysluplné

mezilidské vztahy na základě jistoty a úcty. Potřeba vztahů představuje potřeby zařazené A. Maslowem k sociálním potřebám.

- **Potřeba růstu**

Poslední skupinou je potřeba růstu, pod kterou bychom mohli rozumět rozvoj potenciálu, sebeúcty a seberealizaci. Potřeba vztahů se shoduje s posledními dvěma úrovněmi Maslowovy hierarchie potřeb (potřebu uznání a seberealizace). (Dědina, Cejthamr 2005).

Alderfer se shoduje s Maslowem na tom, že jedinec nejdříve uspokojuje potřeby nižší úrovně a po jejich dosažení postupuje k potřebám vyšší úrovně. Předpokládá však, že spíše než o hierarchii se jedná o přímku, protože ve stejném čase může být aktivováno více potřeb. Nebrání se ani opačnému postupu, kdy jedinec postupuje hierarchií směrem dolů (Dědina, Cejthamr 2005).

### **1.3.2 Vznik výkonových potřeb jako součást identity**

Během vývoje člověka vznikají mnohé potřeby související s rozvojem jedince Já. Mezi tyto potřeby lze zahrnout i potřeby výkonové (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Přesně určit, kdy se začíná rozvíjet samostatná identita dítěte, však není zcela možné. S jistotou můžeme říci, že základ této specifické osobnostní dimenze je tvořen již zkušenostmi z raného dětství (a možná i z prenatálního období). (Vágnerová, 2000).

Vaněk, Hoše a Man vycházejí v tomto tématu z Heckhausena, který definuje výkonový motiv jako systém, který se sám posiluje. Výkonově motivované chování popisuje jako rozpor se závaznými normami kvality, podle kterých je hodnocen vlastní produkt jednání.

Pokud jedinec danou situaci zvládne, reaguje hrdostí, pokud ne, dostaví se pocity studu. Tyto emoce a předcházející činnost dítěte ovlivňuje vznik výkonově motivovaného chování.

Aby se výkonově motivované chování mohlo rozvinout, je nutné splnění několika předpokladů. Dítě musí umět aktivně působit na okolí a měnit předměty nebo vztahy mezi nimi. Musí být schopné od sebe odlišit okolí. Musí zvládat uplatňovat výsledky svého jednání a rozlišovat vnitřní příčiny od příčin, které jsou mimo ně. Musí chápat rozdíly mezi výsledky jednání, být schopné srovnat se s druhými. Svou představu o vlastní schopnosti a kompetenci musí být schopen spojit s pozorovanými stupni kvality.

Výkonové potřeby rozvíjejí během jednotlivých vývojových stádií.

V kojeneckém věku si dítě začíná uvědomovat sebe sama, a to především skrze své tělo, aktivity a kompetence, které začíná vnímat odlišně od projevů vycházejících z okolí.

Dítě v tomto období chápe efekt vlastního jednání, získává zkušenosti s tím, že jeho jednání způsobuje určitou změnu, a tak má možnost zacílit svou aktivitu žádoucím směrem. Dále dochází k pozvolné decentraci v pochopení kauzality – změny v okolí mohou mít různou příčinu.

Reakce lidí, s kterými se dítě dostává do kontaktu, přispívají ke zpřesnění vytvářejícího se sebepojetí ve smyslu potvrzení, že dítě je samostatnou bytostí (jméno dítěte, pojmenovávání částí jeho těla, oblečení, projevů chování, hodnocení dítěte a projevů jeho chování (Vágnerová, 2000).

Batolečí věk je charakteristický osvojováním chůze a řeči. Dítě se učí ovládat vlastní tělo (vyměšování, rozvoj veškeré pohybové aktivity), přičemž tato schopnost je jednou z forem autoregulace vlastního jednání.

Kolem 3. roku života se objevuje potřeba autonomie. E. Erikson v rámci svých „osmi věků člověka“ popisuje osm vývojových fází, z nichž každá je definována konfliktem dvou tendencí (pozitivní a negativní). Další rozvoj závisí na vyřešení daného vývojového konfliktu. Ve věku 1-3 let se dítě nachází v druhé fázi, nazvané fáze autonomie proti studu a pochybám. Dítě se pokouší o samostatnost, situace se snaží řešit po svém, což souvisí s vzrůstajícím vědomím vlastních kompetencí. Pokud by dítěti nebylo umožněno tuto fázi zdárně zvládnout, vyvinula by se u něj negativní tendence, tedy stud a pochyby.

Typický je pro batolečí období negativismus (tzv. primární vůle), který dítěti pomáhá vymezit novou pozici ve světě. Významným motivem je potřeba dítěte vtisknout světu stopu své aktivity, tedy svého Já. Dítě si tak potvrzuje hodnotu vlastní osobnosti, disponující novými kompetencemi.

Význam potřeby autonomie stoupá především ve škole. Dítě je učitelem kontrolováno a vedeno, zároveň však potřebuje určitou míru samostatnosti. Pokud je veškeré dění ve škole určováno autoritou a dítě nemá právo v ničem rozhodovat, žák se zpravidla stává pasivnější nebo si ke škole vybuduje odpor (Hrabal, Man, Pavelková 1984).

Kolem 3 let se poprvé vyskytuje výkonově motivované chování, poté se začínají rozvíjet interindividuální rozdíly v aspirační úrovni a v ovládnutí výkonově tematických konfliktů. Ve věku 4,5 let se detailněji strukturuje motivační systém.

Způsob uspokojování této potřeby se stává trvalejším rysem osobnosti a stává se základem strategie spojené s určitými hodnotami. Později, pokud dítěti není umožněno tuto potřebu naplnit ve škole, často dítě svou aktivitu z velké části zaměří na mimoškolní aktivity – kamkoliv, kde může zažít „Jsem někým, kdo něco umí a zná.“ (Hrabal, Man, Pavelková 1984).

## **1.4 Druhy motivace k učení**

### **1.4.1 Poznávací motivace**

Poznávací motivace je založena na potřebách poznávacích. Jde o sekundární potřeby, které se u žáka mohou, ale nemusí plně rozvinout. Pokud jsou systematicky rozvíjeny, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti. K poznávacím potřebám řadíme potřebu smysluplného receptivního poznávání a potřebu vyhledávání a řešení problémů.

Poznávací potřeby ovlivňují výkon a také životní styl jedince. Začínají se vytvářet až ve školním věku a rozvíjí se v průběhu celé školní docházky současně s vývojem rozumových schopností. Jsou současně ovlivňovány hmotným i sociálním prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Můžeme uvažovat o dvou stádiích rozvoje poznávacích potřeb. První stádium je takové, ve kterém poznávací potřeby ve svém zárodku existují, ale jejich úroveň není ještě taková, aby fungovaly jako „samohybný princip“ kognitivních aktivit. Ve druhém stádiu jsou už plně rozvinuty a primární impulz vychází již z potřeby samé. Poznávací potřeby samy vytváří „samohybný“ mechanismus usilování o rozšíření poznání jedince (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Pokud dojde k jejich rozvinutí do druhého stadia, stávají se nejkvalitnějšími a nejtrvalejšími pohnutkami k učení. Pro žáky se potom školní činnost stává samoučelnou. Uspokojení nepřináší pouze cíl (poznatky), ale sama činnost, která k němu vede, tedy učení. Vyučování, které neaktualizuje kognitivní potřeby žáků, nutně vede k nudě a nezájmu, pokud nejsou přítomny potřeby jiné (Hrabal, 1978).



### 1.4.2 Výkonová motivace

Výkonová motivace hraje důležitou roli ve struktuře mimo intelektových činitelů, které ovlivňují výkon. Je jednou ze složek motivační struktury jedince a je zdrojem úspěšného výkonu ve škole. Výkonová motivace je založena na dvou potřebách, potřebě dosažení úspěšného výkonu a potřebě vyhnout se neúspěchu. Převaha jedné nebo druhé potřeby určuje zaměření jedince a jeho aktivitu. Výkonové potřeby prochází podstatnými změnami během vývoje jedince, především díky působení činitelů, které působí během školní docházky. Zprvu je potřeba úspěšného výkonu nediferencovaná, později se diferencuje v různých oblastech činnosti. Výkonové potřeby jsou chápány jako sekundární a generalizované. To znamená, že jsou aktualizované v každé situaci, která vyžaduje činnost a jejím výsledkem je určitý hodnotitelný výkon, bez ohledu na to, o jakou činnost se jedná. Výkonové potřeby se vytváří již mezi třetím a čtvrtým rokem dítěte na základě hodnocení dospělými.

Výkonová motivace je založena na představě potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se nezdaru a skládá se ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity pro člověka a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku. Orientace jedince ve výkonové situaci závisí na převaze jedné či druhé orientace, buď tedy orientací na dosažení výkonu, nebo vyhnout se nezdaru (Pavelková, 2002).

Žáci, kteří jsou silně orientováni na výkon, bývali jako děti často chváleni a odměňováni. Naopak pokud byla rodina více zaměřena na neúspěch dítěte, pokud dítě zažilo spoustu kritiky a trestů, bude spoluutvářejícím činitelem potřeby, vyhnout se trestu (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Hrabal, Man a Pavelková doplňují, že učitel by měl k žákům přistupovat individuálně i z hlediska výkonové motivace a měl by znát jejich převažující výkonové zaměření. Hrabal 1978 popisuje žáky, kteří jsou orientováni na úspěch jako děti orientované na cíl, jen tak se nevzdávají, vytrvávají při řešení úkolů, i když se jim do cesty postaví překážky. Dávají přednost složitějším úkolům před jednoduššími, které shledávají nezajímavými a rádi soutěží s konkurenty na stejné úrovni. Úspěch ale i neúspěch považují za důležitou informaci o jejich zdatnostech a vnímají ji jakou velmi cennou zkušenost (Hrabal, Man a Pavelková 1989).

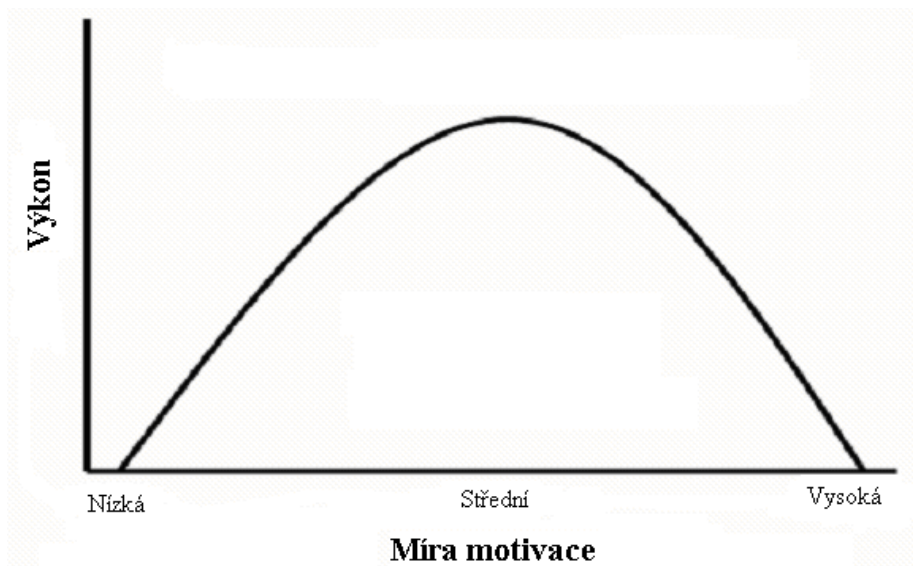
Výkon člověk vykazuje při plnění různých úkolů. Nakonečný uvádí, že výkon je více či méně kvalifikovatelný a kvantifikovatelný produkt nějaké činnosti např. studijní. Výkon má

dimenzi fyzickou např. motorika, smysl a psychickou např. schopnosti, nálada, únava. Obě jsou na sobě do jisté míry závislé složky činnosti, kde jedna z nich může být dominantní. Samotné dosažení určité úrovně splnění daného úkolu je však determinováno i vnějšími okolnostmi a dalšími činiteli.

Výkon je funkcí motivace a příslušných schopností. Motivace může do jisté míry kompenzovat nedostatek schopností, a naopak nedostatek motivace může být do jisté míry kompenzován vyvinutými schopnostmi.

Zejména mezi laickou veřejností je rozšířen názor, že čím je motivace člověka silnější, tím lepší je i výkon. Toto tvrzení vypadá logicky, ale v plné míře neplatí. Vztah mezi motivací a výkonem není tak přímočarý, jak by se na první pohled mohlo zdát. Motivace je nezbytným, nikoli však postačujícím faktorem výkonu. K dalším faktorům patří schopnosti, dovednosti, předpoklady k výkonu činnosti, které Provazník a Komárková souhrnně nazývají vnitřními podmínkami člověka. Dalším faktorem jsou podmínky vnější – stimulační a inhibující vlivy, které nejsou závislé na vůli jedince, situační proměnné (Provazník a Komárková 1996).

Vztah výkonu a motivace vyjadřuje tzv. Yerkes – Dodsonův zákon, který říká, že optimálního výkonu se dosahuje při střední úrovni motivace, resp. aktivace. Slabá úroveň znamená malou snahu o výkon, silná motivace znamená vysokou úroveň vnitřní aktivace (Nakonečný 1997).



Obrázek č. 2 Yerkes-Dodsonův zákon (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007)

Motivace k výkonu se projevuje tím, že každý člověk realizuje úkoly na určité úrovni, přičemž se řídí subjektivními standardy dobrého výkonu. Motivaci k výkonu můžeme považovat, vedle kognitivních schopností za obecný znak nebo skupinu znaků relevantních pro jakýkoli (a tím pádem i studijní) úspěch (Nakonečný 1997).

Většina populárních teorií výkonové motivace počítá nejen s intenzitou motivu, ale také s pohnutkou a konceptem očekávané hodnoty. To znamená, že individuální výběr mezi výkonově orientovanými aktivitami, obtížnost úkolu a úsilí se pokládá být determinováno očekáváním jednak úspěchu, ale také hodnotou úspěchu.

Jako první přišel s komponentami motivace k výkonu Atkinson, který uvádí, že síla motivu dosáhnout výkonu musí být vnímána jako funkce jak síly motivu, tak také očekáváním hodnoty cíle (Atkinson, Feather, 1966). Tolman později přidal také další proměnnou – pohnutku. Motiv, očekávání, pohnutka jsou definovány v rámci teorie motivace k výkonu takto:

Očekávání je kognitivní předvídání důsledků, které obvykle vyvstanou na základě signálů v konkrétní situaci. Síla očekávání může být vysvětlena jako subjektivní pravděpodobnost, že určité důsledky nastanou. Pohnutka je definována jako relativní atraktivita nebo relativní neatraktivita události, která může nastat jako důsledek nějakého činu. Motiv k výkonu je pak chápán jako dispozice k dosažení úspěchu (Atkinson, Feather, 1966).

### 1.4.2.1 Model motivace výkonového chování

Než představíme model výkonové motivace, popíšeme ho na konkrétním příkladu. Představme si, že vyučující zadá studentům, že se na příštím setkání bude psát písemná práce pro udělení zápočtu. Intenzita domácí přípravy bude závislá na několika činitelích.

1. Očekávání (čili výše subjektivní pravděpodobnosti), že písemná práce dopadne dobře;
2. Očekávání, že dosažený výsledek bude mít určitý následek (čili udělení zápočtu).

Ad 1) Výše subjektivní pravděpodobnosti má dvě složky:

- a) nakolik student očekává, že situace sama (čili písemná práce) povede k požadovanému výsledku;
- b) nakolik student očekává, že vynaložené úsilí povede k žádanému výsledku.

Hrabal uvádí, že výše subjektivní pravděpodobnosti dosažení výsledku potom aktualizuje, nebo neaktualizuje výkonovou motivaci, podle toho, jaká je výkonová orientace studenta. Síla výsledné motivace vedoucí k výkonovému chování (neboli přípravě na zápočtovou písemku) je spoluurčována druhým typem očekávání, kterým je očekávání následku.

Následky mohou být podle Heckhausena bezprostřední nebo oddálené. Mezi následky bezprostřední přitom počítá zvýšení nebo snížení sebehodnocení, mezi následky oddálené přiblížení se nadřazenému – perspektivnímu cíli. Výsledná motivace studenta je přímo úměrná těmto třem druhům (složkám) očekávání (Hrabal, Man, Pavelková 1984).

### 1.4.2.2 Dynamika výkonové motivace

Teorie motivace je založena na představě nezávislosti potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu. První model vytvořený v této oblasti je, jak již bylo zmíněno

výše, model Atkinsonův. Tento model předpokládá, že jak potřeba úspěšného výkonu, tak potřeba vyhnout se neúspěchu jsou základem výkonové orientace skládající se dále ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku. Výsledná orientace člověka v úkolové situaci pak závisí na převaze jedné nebo druhé orientace. (Atkinson, Feather 1966)

Čili:

$$T \text{ výsl.} = T_v - T_n$$

$T \text{ výsl.}$  = výsledná výkonová tendence

$T_v$  = tendence dosáhnout úspěšného výkonu

$T_n$  = tendence vyhnout se neúspěchu

Příčemž:

$$T_v = P_v \times Sp_v \times I_v \text{ a } T_n = P_n \times Sp_n \times I_n$$

$P_v$  = potřeba úspěšného výkonu

$Sp_v$  = subjektivní pravděpodobnost úspěšného výkonu

$I_v$  = incentivní hodnota (přitažlivost) cíle (východiskem je teze, že přitažlivost cíle je tím větší, čím menší je pravděpodobnost jeho dosažení)

$P_n$  = potřeba vyhnout se neúspěchu

$Sp_n$  = subjektivní pravděpodobnost, že neúspěch nastane

$I_n$  = incentivní hodnota neúspěchu – „odpudivost neúspěchu“ (čím je větší pravděpodobnost, že aktivita bude úspěšná, tím nepřijatelnější je případný neúspěch).

(Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Podle Nakonečného výkon, podobně jako hra, sebezpevňující činitel, znamená-li úspěch subjektu, neboť úspěch je odměna. Po úspěchu touží všichni, ale mnozí se obávají neúspěchu, a proto poměr obou těchto tendencí vytváří sílu motivu výkonu:

$$\text{síla motivu výkonu} = \text{touha po úspěchu} / \text{strach z neúspěchu}$$

Z tohoto vzorce vyplývá, že čím je strach z neúspěchu větší, tím je motiv výkonu slabší, přičemž strach z neúspěchu je funkcí dosavadní neúspěšnosti (Nakonečný 1997).

Hrabal tvrdí, že pro jedince s obavou z neúspěšného výkonu, a tedy s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu, je na rozdíl od jedinců s převahou potřeby úspěšného výkonu, charakteristické vyhýbání se situacím, ve kterých by museli skutečně ukázat své schopnosti. Takové situace hrozí odhalením jejich slabosti. Jedinci s převažující potřebou úspěšného výkonu naopak tyto situace vyhledávají. Poměr výkonových potřeb jedince tedy určuje adekvátnost výběru obtížnosti úkolů vzhledem ke schopnostem a zároveň určuje i intenzitu motivace k vnitřnímu přijetí či nepřijetí předloženého úkolu dané obtížnosti (Hrabal, Man, Pavelková 1984).

#### **1.4.2.3 Potřeba dosažení úspěšného výkonu**

Murray jako první definoval potřebu úspěchu ve výkonových situacích, a sice jako potřebu překonávat překážky, uplatňovat své schopnosti, snažit se vykonat něco obtížného tak rychle a dobře, jak to jen jde.

Potřeba je jedním ze základních termínů Murrayovy teorie osobnosti, kterou nazývá *personologií*. Murray vidí v chování člověka jisté pevné tendence, které je třeba diagnostikovat, máme-li osobnost poznat. Tyto tendence, hypotetické vnitřní síly organismu, jsou právě potřeby. Potřeba je odpovědí na vnější tlaky, což jsou síly, které mohou v kladném nebo záporném smyslu ovlivňovat chování člověka.

Potřeby spolu s vnějšími tlaky tvoří podstatu Murrayova interpretačního systému, tzv. „need - press system“. Potřeba vzniká jako reakce na určitý podnět a sama zase vyvolá motorickou reakci. Potřeby jsou „motorem“ lidského jednání.

Plháková uvádí, že Murray používal pojem potřeba jako synonymum pro pud. Definoval potřebu jako konstrukt označující sílu v oblasti mozku, která organizuje vnímání, myšlení, snažení a jednání v určitém směru, s cílem změnit existující neuspokojivou situaci. Podle něj má každá potřeba svůj typický vzorec vyjádření a uspokojování a obvykle ji provází určitý afekt (Plháková, 2004).

Murray rozdělil potřeby do dvou hlavních skupin, a to na primární (viscerogenní) a sekundární (psychogenní). Viscerogenní potřeby jsou vytvářeny a uspokojovány periodickými fyziologickými procesy. Patří k nim potřeba kyslíku, vody, potravy, vyhýbání se horku a chladu. Sekundární potřeby jsou na základě činnosti mozku zakotveny v psychickém či povahovém uzpůsobení; jejich vzorce tvoří podstatu osobnosti. Zvláštní postavení má sexuální potřeba, která se objevuje mezi cyklickými viscerogenními pohnutkami i mezi psychogenními motivy, a to jako snaha vytvářet a udržovat erotické vztahy. Podle Murraye má každý člověk všechny potřeby, ale existují značné individuální rozdíly v jejich úrovni a intenzitě.

Podle Plhákové Murray tvrdil, že potřeby mohou nezávisle ovlivňovat lidské chování, ale mohou být také různými způsoby propojeny. Někdy dojde k jejich splnutí, takže se projevují v tomtéž aktu chování. Potřeby se mohou také vzájemně podporovat (vyvolávat), a nebo dostávat do konfliktu (např. potřeba autonomie je často v rozporu s afiliací). Konfliktní potřeby se vzájemně tlumí.

Murray dále dělí potřeby na latentní a manifestní. Manifestní se projevují v chování, a to zjevným zaměřením na určité objekty, které si subjekt může, ale nemusí uvědomovat. Latentní potřeby jsou naproti tomu námětem fantazií a her. Jejich existenci lze odhalit s pomocí projektivních testů, k nimž patří Murrayho Tematický apercepční test (TAT) (Plháková, 2004).

Výkonová motivace je především spojena se jmény McClelland, Atkinson, Clark a Lowell, kteří vydali knihu „The achievement motive“, kde uveřejnili výsledky svého výzkumu a svou teorii výkonové motivace.

#### **1.4.2.4 David McClelland**

Je původní teorií motivace. Motiv v McClellandově pojetí je afektivní asociace, která se projevuje účelovým chováním a determinovanou dřívější asociací mezi signály s libostí nebo bolestí. Všechny motivy jsou tedy získané a veškerá motivace je založena na emocích (Madsen, 1972).

McClelland dále předpokládá, že libost je od počátku určována mírným růstem intenzity podnětu, kdežto jeho další růst determinuje nelibost nebo bolest. Z tohoto zjištění usuzuje na dva druhy motivů:

- pozitivní (přibližovací) – určuje ho očekávání libosti nebo uspokojení – potřeba dosažení úspěšného výkonu,
- negativní (vyhýbací) – určuje ho očekávání nelibosti nebo bolesti – strach z neúspěchu.

McClelland rozlišuje tyto dva druhy motivů, ale nečiní rozdíl mezi primárními biogenními, a sekundárními, psychogenními motivy, poněvadž všechny motivy jsou získané. Biologické potřeby vždy určují chování, které vyústí k uspokojení (jinak by organismus zahynul). Proto očekávání vzrůstající libosti, ve spojitosti s biologickými potřebami, tj. motivy, jsou poměrně záhy naučeny.

Motivy determinované vnějšími podněty bývají naučeny také velice rychle a zůstávají také tak intenzivní po zbytek života jedince, jako je tomu u biologicky determinovaných motivů.

McClellandova metoda byla založena na relativně intenzivním uspokojení tří základních potřeb, a to úspěchu, sounáležitosti a moci. Původně se domníval, že chování směřuje hlavně k uspokojení potřeby úspěchu, avšak později se přesvědčil, že všechny tři zmíněné potřeby by měly být analyzovány současně v závislosti na druhu organizace, kde se zaměstnanec nachází (Wilkinson, Orth, Benfari 2001).

### **Výsledkem McClellandova výzkumu jsou motivy:**

- motiv úspěchu,
- motiv moci,
- motiv sdružování,
- motiv vyvarování se.

Rozdíl mezi nimi spočívá v intenzitě jednotlivých motivů. Vyšší motivaci k úspěchu než ke sdružování mají například vedoucí pracovníci. Právě tento motiv je dle McClellanda nejdůležitějším faktorem vedoucím k ekonomickému růstu a úspěchu země, protože je spojen s podnikatelským duchem a rozvojem dostupných zdrojů.



#### **1.4.2.5 John W. Atkinson**

Z Atkinsonova pojetí vychází Heckhausen, který předkládá rozšířený kognitivní model Atkinsonova přístupu. Navíc Atkinson dopodrobna popsal fenomén aspirační úrovně, kterému se budeme více věnovat v samostatné kapitole. Atkinson sjednocuje nálezy výzkumu výkonové motivace a výzkumu úzkostnosti. Základem jeho pojetí výkonové motivace je tendence dosáhnout úspěchu a tendence vyhnout se neúspěchu, které jsou na sobě nezávislé, dalšími složkami je stupeň přitažlivosti výkonové aktivity a subjektivní pravděpodobnost očekávaného výsledku. Na vytvoření výkonového motivu se tedy podílejí jak složky osobnostní, tak situační proměnné (Atkinson, Raynor, 1974).

Atkinson provedl výzkum mezi sportovci a přišel na tato zjištění:

1. Úspěšní sportovci mají silný motiv dosáhnout úspěchu a slabý motiv vyhnout se neúspěchu,
2. Neúspěšní sportovci mají naopak silný motiv vyhnout se neúspěchu a slabý motiv dosáhnout úspěchu.

Tendence vyhnout se neúspěchu by měla být vždy chápána jako znak inhibice. Specifikuje, jakým aktivitám se jedinec pravděpodobně bude věnovat, a kterým se naopak vyhne. Tato tendence vždy odolává vlivu motivu dosáhnout úspěchu a vnějším pozitivním motivačním tendencím podstoupit určitý úkol (Atkinson, Feather, 1966).

Autoři tedy popírají do té doby přijímanou představu, že motivace vyhnout se neúspěchu může někdy excitovat výkonově orientované chování.

V rámci situačních proměnných Atkinson přichází k následujícím závěrům:

1. Čím je vyšší pravděpodobnost úspěchu, tím je nižší motivační hodnota úspěchu,
2. Naopak čím je nižší pravděpodobnost úspěchu, tím je vyšší motivační hodnota úspěchu.

#### **1.4.2.6 Heinz Heckhausen**

Heckhausen předkládá rozšířený kognitivní model motivace výkonového chování. Zohledňuje časovou perspektivu jedince a snaží se o teoretické řešení motivace ve škole. Zamítá představu, že by školní motivace byla pouhou sumarizací jednotlivých motivů. V Heckhausenově modelu se nově objevuje očekávání následku výkonového chování. Intenzita vynaloženého úsilí ke splnění daného úkolu závisí na dvou základních činitelích. Jedná se o

míru očekávání dobrého výsledku a očekávání určitého následku, který bude reakcí na dosažený výsledek.

#### **Míra očekávání dobrého výsledku má dvě složky:**

1. Míra očekávání, že samy vlastnosti úkolu povedou k požadovanému výsledku – úkol se zdá snadný a jedinec očekává úspěch bez vynaložení úsilí, nebo naopak se úkol jeví jako příliš obtížný a člověk očekává úspěch pouze za předpokladu vynaložení velkého úsilí.
2. Míra očekávání, že úsilí vynaložené na splnění úkolu nepovede k žádnému výsledku – jedinec očekává dobrý výsledek, pokud vynaloží dostatečné úsilí ke splnění úkolu. Jiný člověk může předpokládat, že úspěchu nedosáhne ani za předpokladu vynaložení maximálního úsilí a to bez ohledu na obtížnost práce.

Očekávání následku je druhou složkou, která spoluvytváří výsledné celkové výkonové nastavení. V kontextu školy můžeme uvést příklad očekávání pochvaly od rodičů za dobrou známku. Toto očekávání za určitých podmínek významně zvyšuje výkonové chování zaměřené na úspěch i u jedinců s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu. Očekávání následku výkonového chování rozšiřuje pojetí výkonové motivace o další incentive, které bývají spjaty s ostatními potřebami jedince např. potřeby poznávání, sociální potřeby. Heckhausen dělí následky na bezprostřední (zvýšení/snížení sebehodnocení) a oddálené (přiblížení se nadřazenému, perspektivnímu cíli). Existují však i následky, které mohou být bezprostřední i oddálené uspokojení různých potřeb jedince (Heckhausen 1977).

#### **1.4.2.7 Aspirační úroveň**

S problematikou motivace a zejména výkonové motivace úzce souvisí psychologický fenomén zvaný aspirační úroveň. Pojem pochází od K. Lewina (Anspruchsniveau) a výstižně jej definoval Lewinův spolupracovník Frank jako: „úroveň budoucího výkonu ve známém úkolu, kterou se jedinec, obeznámený s úrovní svého předchozího výkonu, rozhodne dosáhnout“. (Švancara, 1975) Aspirační úroveň je u každého jedince vytvářena na základě

očekávání určitého výsledku vlastní činnosti, tedy na základě předvídání vlastní úspěšnosti či neúspěšnosti. Mnoho výzkumů opakovaně prokázalo, že jedinci, kteří jsou motivováni potřebou dosáhnout úspěchu jsou cílově orientováni a stanovují si zřetelné a reálné cíle, přiměřeně vyšší ve srovnání s aktuálně dosaženou úrovní. Dokáží plánovitě pracovat a jsou internalisticky orientováni, tzn., že příčiny svého úspěchu či neúspěchu připisují vynaloženému úsilí. Na druhou stranu jedinci, kteří jsou motivováni strachem z neúspěchu si stanovují nereálné, nepřiměřeně vysoké cíle, nebo naopak cíle příliš nízké. Pokud je to možné, snaží se výkonové situaci vyhnout. Častý neúspěch pak připisují svým schopnostem, zatímco svůj úspěch přičítají náhodě. Jedinci s potřebou dosažení úspěchu bývají zpravidla výkonnější než ti, pro které je příznačná tendence vyhnout se neúspěchu (Provazník, Komárková, 1996).

Aspirační úroveň můžeme definovat jako úroveň určenou těmi cíli, které si jedinec vytyčil sám, jejichž dosažení očekává jako výsledek svého usilování. Přitom dosažení uvedených cílů prožívá jako úspěch, nedosažení je pro něj naopak neúspěchem (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

Janoušek (1988) uvádí, že aspirace patří v rámci motivačních činitelů ke složce, která neovlivňuje jen průběh rozhodování a stanovování cílů, ale i způsob chování. Aspirace je do jisté míry postavena na úrovni ctižádosti a sebevědomí jedince a je součástí motivů seberealizace. Lidé si ve své mysli utvářejí symbolické představy o možných budoucích situacích. Z těchto představ potom vychází jednání člověka. Budoucí cíle vytvořené v lidské mysli se stávají motivační silou jedince (Janoušek 1988).

Na začátku naší práce jsme uvedli základní pojetí výkonové motivace z hlediska J. W. Atkinsona. Atkinson vychází z otázky, jaký vliv má úspěch a neúspěch na úroveň jedincovy motivace.

Jedinci s převažujícím motivem dosáhnout úspěšného výkonu nad motivem vyhnout se neúspěchu si volí adekvátně náročné úkoly, a to tak, že pravděpodobnost dosáhnout úspěchu je okolo 50%. Uspějí-li v těchto úkolech, pravděpodobnost na úspěch se zvyšuje. Pokud musí volit obtížnější úkol a uspějí, pravděpodobnost úspěchu se také zvyšuje. Úkoly, které tito jedinci zvládali s pravděpodobností P např. 40%, se po dosaženém úspěchu zařadí do skupiny úloh, které jedinec zvládne s vyšší pravděpodobností na úspěch např.  $P = 50\%$ .

Vzhledem k tomu, že následky úspěchu nemají vliv pouze na úkol, ve kterém jich bylo dosaženo, ale i na podobné úkoly, pravděpodobnost na úspěch se v nich tedy také zvyšuje (v našem případě) na  $P = 50\%$ . Následkem této změny pravděpodobnosti na úspěch je snížení

motivace v úkolu s původní pravděpodobností na úspěch  $P = 50\%$  (nyní  $60\%$ ) a zvýšení motivace v úkolu, který byl objektivně obtížnější –  $P = 40\%$ , nyní  $50\%$ . Pokud tito jedinci zažívají neúspěch, úroveň aspirace se sníží tím, jak se snižuje pravděpodobnost dosáhnout v určitém úkolu úspěchu. Jejich zájem se přesune k úkolům, které jsou objektivně méně náročné. Pokud však výchozí pravděpodobnost dosažení úspěchu byla např.  $P = 70\%$  a následkem prožitého neúspěchu se snížila na  $60\%$ , pak se motivace zvyšuje, protože se zvýšila motivační hodnota úkolu. Další neúspěch motivaci dokonce ještě více zvýší. Tak to pokračuje až k  $P = 50\%$ , pokud zažívání neúspěchů pokračuje, dochází k oslabování motivace. Jedince, u kterých motiv vyhnout se neúspěchu převažuje nad motivem dosáhnout úspěchu tito jedinci v rámci své aspirační úrovně zvolí velice obtížný úkol (např.  $P = 10\%$ ) a uspějí,  $P$  se zvyšuje a paradoxně s tím se i zvyšuje motivace vyhnout se danému úkolu. Pokud je možné vybrat si obtížnější alternativu, zvyšují svou aspirační úroveň, aby se vyhnuli úzkosti. V případě možnosti výběru si volí úkoly velice obtížné, aby se chránili před výše uvedeným případem. Pokud ve velice obtížném úkolu selže,  $P$  se dále snižuje a pravděpodobnost selhání se zvyšuje a motivace vyhnout se neúspěchu se zmenší. Přibývajícimi neúspěchy je dále redukováno množství úzkosti z neúspěchu, které je vzbuzeno obtížným úkolem. Zvolí-li si jedinec nejjednodušší úkol (např.  $P = 90\%$ ) a selže,  $P$  se snížila na  $80\%$  a motivace vyhnout se úkolu se také snížila. Jestliže neexistuje žádný jednodušší úkol, další volbou bude pravděpodobně nejjednodušší úkol, který je pro jedince nejméně ohrožující. Lidé, u kterých motiv vyhnout se neúspěchu převažuje nad motivem dosáhnout úspěchu, si tedy volí buď velice těžké úkoly, nebo naopak úkoly velmi snadné (Atkinson, Feather, 1966).

Pro méně schopné děti škola představuje úkol, který je pro ně zvládnutelný s mnohem menší pravděpodobností. Jestliže jsou tyto slabší děti výkonově orientovány, samy by si takový typ školy nevybraly, jejich volbou by byla škola, která odpovídá  $50\%$  jejich subjektivnímu vnímání pravděpodobnosti úspěšného výkonu. Opakované prožitky neúspěchu snižují celkovou úroveň potřeby dosáhnout úspěchu. Tedy i u dětí, které původně měli tuto potřebu v určité oblasti vysokou, pozorujeme její snížení.

Pro žáky, u kterých všeobecně převažuje potřeba vyhnout se neúspěchu, a ve škole selhávají, škola nemá střední úroveň obtížnosti, není tedy tolik spjata s jejich Já a snížení motivace vlivem neúspěchů není tolik markantní.

Žáci, kteří jsou ve škole schopni a je u nich patrná převaha potřeby vyhýbat se neúspěchu, škola představuje velkou hrozbu. Střední hodnota obtížnosti je hodnotou, kde by

tito žáci měli být schopni při dostatečně vynaloženém úsilí, úkol úspěšně zvládnout, přesto ale mají strach z neúspěchu, který z 50% může nastat.

Lidi s nereálnou aspirační úrovní popisuje Karstenová následovnými charakteristikami:

1. Přesunutí vlastní odpovědnosti na negativní vlastnosti úkolu, zadavatele úkolu nebo zlehčení významu úkolu,
2. Lhaní druhým i sobě samému o podání vyššího výkonu,
3. Změna chování při změně tlaku ze strany zadavatele úkolu – hněv, podrážděnost, skryté formy negativistického chování (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

### 1.4.3 Sociální motivace

Sociální motivace plyne ze sociálních potřeb, které se také mohou aktualizovat ve školním prostředí. Mezi sociální potřeby patří potřeba identifikace. Ta nachází své uspokojení nejprve ve „ztotožňování“ se s rodiči a později ve škole je pod vlivem této potřeby usnadňováno učitelovo působení na dítě. Žák si záměrně osvojuje některé způsoby chování učitele a je přístupný vzorům, které mu učitel předkládá.

Postupem času se žák více začleňuje do kolektivu spolužáků a začíná se více orientovat buď na partnerské, kooperativní vztahy, nebo na vztahy, kde může uplatňovat sociální vliv. V prvním případě začíná u dítěte dominovat potřeba pozitivních vztahů, v případě druhém dominuje potřeba sociálního vlivu, případně potřeba prestiže. Všechny tyto potřeby hrají významnou roli v motivaci lidského chování (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Potřeba pozitivních vztahů je jednou ze základních lidských potřeb. Je uspokojována kladnými citovými vztahy, ve škole se projevuje především kladným vztahem k učiteli a ke spolužákům. Žák, který má potřebu pozitivního vztahu, tak vyhledává takové situace, ve kterých se uplatňuje kooperativního chování. Učitel takových situací může využívat a tyto situace navozovat (Hrabal, Kozéki, 1982).

Potřeba prestiže se projevuje tak, že žák má tendenci dosáhnout vysokého sociálního hodnocení. Může se manifestovat v soutěživém chování jedince k ostatním. Hybným momentem je snaha po vyniknutí nad ostatním spolužáky, nebo nad průměr ve školních i mimoškolních aktivitách. Aktualizace takové potřeby je značně závislá na uspořádání vnějších podmínek, kterými jsou ve školním prostředí přístup učitele a klima třídy.

Potřeba vlivu na ostatní bývá chápána jako potřeba dominovat, nebo jako potřeba moci. Je považována za sekundární sociální potřebu, která se projevuje v sociálních situacích tím, že motivuje takové chování jedince, které směřuje k uplatňování regulace, řízení chování ostatních. Motivace na bázi vlivu je ve školním prostředí instrumentální pro cíle a potřeby s jiným obsahem (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

### **Rozlišujeme dvě strany vlivu a to negativní a pozitivní.**

- Negativní strana vlivu – cílem je ovládat ostatní pro potěšení z ovládnutí samého. Charakteristické je uvažování: když já vyhraji, ty prohraješ.
- Pozitivní strana vlivu – v tomto případě je cíl společný s cílem skupiny. Tato tvář vlivu je spojena s uvažováním: Když vyhraji já, vyhrajeme všichni. Dochází také k dodávání pocitu síly a kompetence ostatním členům skupiny.

Na vytváření sociální motivace u žáků má velký vliv i převažující úroveň sociálních potřeb učitele. Ti učitelé, kteří mají silně vyvinutou potřebu pozitivních vztahů, svým emocionálním vztahem k žákům a sociální oporou ve třídě navozují pozitivní vztahy a v dané třídě panuje příjemné přátelské klima. Hrabal, Man a Pavelková charakterizují možné chování žáků s dominujícími sociálními potřebami:

- **Žáci s převažující potřebou afiliace.** Pro tyto žáky je důležitější přátelství než schopnost a úspěch. Častěji vytvářejí vztahy s jedinci s pozitivními vlastnostmi. Jejich školní výkon bývá prostředkem k získání a udržení náklonnosti rodičů, učitele a ostatních spolužáků. Nejlepší výkony podávají, když pracují ve skupině a pro skupinu. Jsou méně úzkostní než ostatní žáci a k učitelům a spolužákům mají pozitivní vztahy. Ve třídě vytvářejí příjemnou atmosféru.
- **Žáci s převažující obavou z odmítnutí** jsou bojácní, jak v mezilidských vztazích, tak i v úkolových situacích orientovaných na výkon. Jsou velmi úzkostní, a proto se vyhýbají situacím, které by jejich úzkost mohly navýšit. Nesnaží se přiblížit jedincům, kteří mají rozdílné názory, jelikož se obávají, že to by mohlo být zdrojem konfliktu a odmítnutí. Pod tlakem se chovají způsobem, který v druhých vyvolává spíše negativní reakce. Neradi soutěží a během soutěže u nich velmi klesá výkon.
- **Žáci s převažující potřebou vlivu** dělíme do dvou skupin, podle toho zda má žák ve třídě vliv na ostatní a jakým způsobem ho uplatňuje:

- **Žáci, kteří mají vysokou potřebu vlivu bez reálného vlivu** se ve třídě snaží uplatňovat svůj vliv a způsoby, které využívají, závisí na jejich osobnostních potřebách a na míře jejich frustrace danou situací. Spolužáky se snaží získat pozitivním chováním k nim, ale někteří jedinci, trpící frustrací potřeby vlivu, se naopak mohou chovat agresivně. Tyto děti se za každou cenu snaží získat vliv ve třídě nebo trpí frustrací potřeby vlivu.
- **Žáci s vysokou potřebou vlivu s reálným vlivem ve třídě** jsou hlavními sociálními aktéry ve třídě a mají velký vliv na ostatní. Jak svůj vliv ve třídě uplatňují, závisí na jejich osobnostních vlastnostech (Hrabal, Man a Pavelková 1989).

### 1.4.3.1 Charakteristika přátelství

V průběhu života se setkáváme s různými typy přátelství. Mění se v rámci sociálního kontextu, podle stupně blízkosti a intimity, podle věku a pohlaví. Fehr definoval přátelství jako svobodný, osobní vztah, poskytující intimitu a podporu, ve kterém se obě strany mají rády a vyhledávají vzájemnou společnost. Fehr uvádí, že očekávání, která máme v přátelství, jsou založena na zkušenostech, které máme z předchozích blízkých vztahů. Jde především o vztahy v rodině. Tyto zkušenosti jsou založeny na poznání vzájemné interakce dítěte a rodičů, na očekávání dítěte být milováno rodičem a následující reakce rodičů (např. Když jsem nemocný, máma o mě bude pečovat; když mám dlouhou chvíli, máma si se mnou bude hrát apod.) Těžko dokážeme vysvětlit, co to podle nás znamená být přítel, přesto je možné identifikovat určitá pravidla, sdílená v rámci určitého kulturního společenství, jak by se přátelé měli nebo neměli chovat.

- Přátelství je obvykle méně emočně intenzivní a méně „výlučné“ (exkluzivní) než romantické vztahy. Hloubku přátelství zahrnují další rysy, které charakterizují také romantické vztahy, lásku. Miller, Perlman, Brehm uvádí tyto charakteristiky:
- Respekt zahrnuje úctu k ostatním, přijetí druhých, poctivost a ochotu jim naslouchat. Naše nejbližší přátelství vznikají s těmi, které respektujeme. Čím více respektujeme přítele, tím více uspokojení nám vztah s touto osobou přináší.
- Důvěra je neocenitelná v každém blízkém vztahu, zvyšuje naši ochotu do vztahu investovat a podporuje úsilí chránit a udržovat přátelství. Důsledkem nedostatku důvěry

ve vztahu je zvýšená opatrnost, strach z otevření se a menší spokojenost s tímto vztahem. Ztráta důvěry může zničit i velmi blízký vztah a je velmi obtížné, získat ji zpět.

- Citlivost – přátelé nám věnují pozornost, podporují nás a dávají nám pocit porozumění, tím nám sdělují, že si váží svého vztahu s námi. Citlivost podporuje intimitu, povzbuzuje důvěru a vzájemnou závislost.
- Realizace – sdílení dobrých zpráv s přáteli a přijímání pozitivní zpětné vazby zvyšuje kvalitu našeho přátelství, obvykle se cítíme blíž k tomu, kdo prožívá naše štěstí a úspěchy s námi, než k tomu, kdo reaguje s nedostatkem zájmu.
- Sociální opora – naši přátelé nám ji mohou poskytovat různými způsoby – emocionální podpora ve formě náklonnosti a přijetí, – podpora sdělením ve formě informací a poradenství, – a materiální podpora ve formě peněz a věcí.

Uvedené druhy pomoci se mohou a často se také překrývají. Jedním z nejdůležitějších poznatků zjištěných ve studiích sociální opory je, že nakonec konkrétní sociální opora není to, co pro nás lidé dělají, ale to, co si myslíme, že pro nás dělají. Ve skutečnosti si všimáme opory, která více souvisí s naší spokojeností s partnerem než s množstvím pomoci, kterou nám ve skutečnosti poskytne. Když nejsme spokojeni, všimneme si, že přátelé k nám byli lhostejní a nepomohli nám. Tato mínění nejsou úplně nereálná, platí totiž, že čím více opory nám naši partneři poskytnou, tím více si jich obvykle všimneme. Pravděpodobněji si všimneme a oceníme jejich pomoc a podporu, když jim věříme a jsme s nimi spokojeni, tohle uspokojení může zvýšit pravděpodobnost, že si všimneme podpory a zároveň to, že si všimneme podpory, zvyšuje naše uspokojení. Množství a kvalita opory, kterou přijmeme, jsou ovlivněné našimi i partnerovými charakteristickými rysy a také jsou velmi ovlivněny kvalitou našich vztahů; obecně, partneři, kteří nás dělají šťastnými, jsou pro nás patrně víc podpůrní, než ti, se kterými máme méně uspokojující přátelství. Citlivá podpora vede k tomu, že se cítíme být blíž k těm, kteří nám ji poskytli, zvyšuje naše štěstí, sebeúctu, a optimismus, což má všechno blahodárné účinky na blízká přátelství (Miller, Perlman, Brehm 2007).



## 2 PUBESCENCE

Pubescence, je časově lokalizována přibližně mezi 11. a 15. rok, s individuální variabilitou, danou především geneticky. Dochází v něm ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího. Nejnápadnější je tělesné dospívání, spojené s pohlavním dozráváním. V souvislosti s ním, se mění zevnějšek dospívajícího a stává se podnětem ke korekci sebepojetí.

Celkově je na dospívání pohlíženo jako na období velmi dramatické, složité a konfliktní, plné změn jak tělesných tak psychických a sociálních, ale také jako na období dosti zásadní pro budoucí vývoj jedince a jeho budoucnost jako takovou. Dospívající zakončuje povinnou školní docházku a volí si své budoucí povolání, začíná se osamostatňovat, prožívá „první lásky“ a zklamání. Vzhledem k těmto skutečnostem si troufám říci, že je toto vývojové období nejen důležitým mezníkem v životě člověka, ale také obdobím velmi subjektivně prožívaným (Vágnerová, 2000).

### 2.1 Časové vymezení období pubescence

Přesné věkové vymezení období dospívání se u autorů různí. Pokusy jasně vymezit toto období komplikuje mimořádně velká interindividuální variabilita mezi dospívajícími jedinci. S jistými výhradami však můžeme vymezit hranice období dospívání přibližně tak, že dolní hranice spadá do věku 11 – 12 let, horní asi okolo 20 – 22 let. Celé období dospívání bývá dále členěno na období pubescence (zhruba od 11 do 15 let) a období adolescence (15 až 22 let). Obě období spolu vzájemně souvisí a znamenají pozvolné dosahování tělesné, duševní a sociální zralosti. Někteří autoři dále dělí období pubescence na fázi prepuberty a fázi vlastní puberty (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Pokusů o vnitřní rozčlenění vývojových období byla vypracována celá řada, z různých vývojových periodizací uvádíme právě části týkající se dospívání: Švancara (1981) uvádí jako nejčastěji v praxi používanou periodizaci: školní věk (6 – 11 let), pubescence (11 – 15 let) a adolescence (15 – 20 let). Macek (1999) oproti tomu pod pojmem adolescence označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí. Toto období dále rozděluje na tři fáze: časnou adolescenci, jež spadá do období 10,11 – 13 let, střední adolescenci, kterou vymezuje intervalem 14 – 16 let, a pozdní adolescenci, jež ohraničuje věkem od 17 do 20 let.

## 2.2 Teoretické přístupy k pubescenci

Za „otce adolescence“ je považován G. S. Hall. Ten jako první stanovil ucelenou koncepci, která se období dospívání snaží vysvětlit. Hall, ovlivněn evoluční teorií Ch. Darwina, formuloval „zákon rekapitulace“, podle něhož, je v souhrnu genetických informací každého dítěte, zakódován celý fylogenetický vývoj člověka. Tato genetická danost je podle něj neměnná a je třeba ji v individuálním vývoji respektovat. Adolescenci přirovnává k německému hnutí Sturm und Drang, jež bylo typické svou revoltou proti všemu starému a odhodláním žít (Macek, 2003).

S. Freudem je toto období označováno jako genitální stádium a trvá od počátku dospívání asi do dvanácti let. V jeho pojetí je toto stádium charakteristické především vývojem sexuality a to na jiné úrovni než tomu bylo v dřívějších fázích. „Sexuální potřeby sice stále určují směřování osobnosti, ale nyní není objekt jejich potenciálního uspokojení členem rodiny, už nejde o incestní zaměření“ (Vágnerová, 2000).

A. Freudová považovala období dospívání za důležité. Podle ní je pubescence charakteristická růstem pudových tendencí a narušením osobnostní rovnováhy. Následkem toho se objeví v tomto období dva obranné mechanismy. Prvním z nich je intelektualizace, která transformuje sexuální puzení na jinou úroveň energie. Druhým obranným mechanismem je askeze, což je sebekontrola a potlačení pudových tendencí.

E. Erikson klade rovněž důraz na odpoutání jedince od rodiny. Na rozdíl od něj ovšem za důležitější považuje aspekt psychosociální a nikoliv sexuální složku. Erikson vychází z předpokladu, že na každém stupni vývoje, kterým jedinec prochází, si musí vyřešit určitý psychosociální konflikt, jenž je pro dané období typický. Pokud se jedinci podaří tento konflikt vyřešit, postupuje na další vývojovou úroveň. Jestliže však konflikt není přiměřeně vyřešen, je vývoj ohrožen. V takovémto případě je podle Eriksona jediný způsob jak tento problém odstranit. Je třeba se vrátit k nevyřešenému konfliktu a vynaložit úsilí k dodatečné nápravě. Konkrétně v období dospívání se jedná o konflikt vlastní identity a zmatení rolí (Drapela, 2001).

### 2.2.1 Tělesné, kognitivní a emoční změny v období pubescence

Významným projevem dospívání je tělesná proměna. Dochází k vývoji sekundárních pohlavních znaků, současně se mění výška, váha a tělesné proporce. U chlapců je ze sociálního hlediska významný především růst a rozvoj svalů. Zároveň dochází k vývoji vnitřních pohlavních orgánů, k jejichž dozrání dochází kolem patnáctého roku. Signálem pohlavního zrání je u dívek první menstruace, u chlapců má podobný význam první poluce. Vlastní zevnějšek je důležitou součástí vlastní identity a jakákoli jeho změna je subjektivně citlivě prožívána.

Obecně lze říci, že dívky prožívají tělesné změny negativněji a často je vnímají jako omezující (v souvislosti s menstruací, zvýšenou kontrolou ze strany rodičů atd.). Chlapci vnímají pubertální změny většinou pozitivně (růst svalové hmoty, síly apod.) a také změna statusu jim přináší často více výhod než omezení (Valášková, Ježek, 2002).

Jedna z dalších změn je zvýšená uzavřenost. Ubývá dětská citová bezprostřednost a otevřenost, kdy dospívající své pocity považuje za intimní. Nerad je projevuje navenek a není je ochoten jen tak s kýmkoliv sdílet. Mnohdy je to proto, že ani samotný pubescent v nich nemá jasno, neumí je dobře verbalizovat a obává se výsměchu či nepochopení druhých, nebo se za ně prostě pouze stydí.

Výrazem osobní nejistoty pubescenta je tzv. „pubertální vztahovačnost“. Jeho sebeúcta je natolik zranitelná a nejistá, že se často objevuje přecitlivělost na reakce jiných lidí, které jsou pubescentem téměř vždy nesprávně interpretovány jako nepřátelské a urážející. Chování ostatních lidí pubescentovi poskytuje jistou zpětnou vazbu, která není vždy pozitivní a často bývá kritická. To opět zvyšuje nejistotu dospívajícího jedince, což následně vede k negativnímu sebehodnocení. Informace, kterou zpětná vazba pubescentovi poskytuje, může být ovšem také pozitivní a to ve smyslu korekce. Ukazuje tak, jaké jsou sociální hranice nové role z pohledu přijatelnosti určitého chování. V tomto smyslu je zpětná vazba jakýmsi výchovným zásahem v období dospívání (Vágnerová, 2000).

Nejistota vyvolává u pubescenta obranné reakce. Jednou z nich je např. regrese na nižší vývojovou úroveň, která může nastat v případě, pokud je dospívající jedinec vystaven větší zátěži, kterou nezvládá. Trvá tak dlouho, jak to jedinec potřebuje vzhledem ke své zralosti a vyrovnanosti. Jak uvádí Vágnerová, hovoří Řičan o tzv. mechanismu kyvadla. Tento mechanismus funguje u pubescenta, který dosáhl nějaké zralejší úrovně, ale v určitých

situacích se vrací k dětskému chování a infantilnímu způsobu řešení situace (Vágnerová, 2000).

Právě v období pubescence dochází u jedince k uvědomění vlastního abstrahovaného já, k uvědomění vlastního konání a subjektivního prožívání. Pubescent už si je schopen uvědomit souvislost mezi vlastním Já a okolním světem. Rostoucí sebevědomí se může projevit také péčí o tělesný zevnějšek. Dospívající již o sebe dbá a to bez pobízení autorit.

Sebevědomí vzniká jednak s nástupem rostoucí výšky a vznikem sekundárních pohlavních znaků, ale také pojetím rovnosti s dospělými. Při srovnávání s nimi, cítí pubescent svou méněcennost a projevuje proto mnohdy až přehnanou snahu vyrovnat se dospělým. Následkem toho můžeme zmínit první pokusy s kouřením a požití alkoholu (Příhoda, 1977). Jedinec se již necítí být dítětem a nechce, aby ho druzí za něj považovali. Pubescent je schopen uznat fyzickou převahu dospělých a jejich autoritu, ale na druhé straně vyžaduje rovnost v chování a svobodu rozhodování.

Co se trestů týče, tak na ty pubescent reaguje vesměs nepříznivě a vede to k dalším konfliktům. K těm přispívá také rostoucí kritičnost pubescenta. Pubescent již nepřijímá věci jako dané, ale realisticky je analyzuje a srovnává. Vyjadřuje se již také k otázkám světového názoru a nepřijímá naivně za pravdu vše, co mu rodiče a jiné autority říkají. Všimá si a postupně si uvědomuje rozličné teorie a názory na danou věc.

V průběhu celého období dospívání se postupně citové zážitky diferencují a přibývá vyšších citů. Období dospívání je charakteristické zvýšenou emoční labilitou, posunem nálad k negativním rozladám. Souvisí to s hormonálními změnami, zvýšenou mírou sebereflexe a s vysokou potřebou sebehodnocení. Ne vždy však musí být průběh puberty emocionálně bouřlivý. Jednak je nutno vzít v úvahu individuálně typologické rozdíly a význam mají také kulturní a sociální faktory a stejně tak styl výchovy. Macek uvádí, že řada novějších výzkumů nepotvrzuje bouřlivost tohoto období. V průběhu dospívání se také diferencují citové zážitky a přibývá vyšších citů (Macek 1999).

### **2.2.2 Socializace a vrstevnické vztahy v pubescenci**

Období dospívání bývá popisováno jako období emancipace od rodiny. Mladiství se postupně vymaňují z rodinných pout, rodičovská autorita je nahrazována hledáním identifikačních vzorů mezi vrstevníky. Vztahy a vazby k původní rodině však zůstávají

vlivným faktorem socializace po celé období dospívání. Mezi rodiči a dospívajícími se díky pubertálním změnám vyskytují konflikty častěji, než tomu bylo v předchozích obdobích, konflikty však nevadí, pokud má dospívající pocit, že může svobodně vyjadřovat názory a že se na něj bere ohled (Macek, 1999).

Jak dítě dospívá, potřebuje určitou podporu a pomoc při osamostatňování se od rodiny a při hledání svého vlastního místa mezi ostatními lidmi a tu nachází právě ve skupině svých vrstevníků, kteří prožívají přesně stejný nebo velmi podobný proces a mohou si tedy svoje zkušenosti navzájem sdělovat a utvrzovat se ve svých postojích. Dospívající své vrstevníky upřednostňují jako zdroj informací a porozumění. Proměny, problémy, konflikty, krize chlapce a dívky podobného věku sblíží dohromady jako účastníky obdobných zkušeností, „kterým nikdo jiný nerozumí“. Barrera se zmiňuje v tom smyslu, že otázky související například s dospíváním, oblékáním a koníčky dospívající řeší více s vrstevníky. Naopak otázky související s profesní kariérou a vzděláváním obecně diskutují častěji s rodiči. (Širůček, Širůčková, 2006).

Období dospívání je převratnou etapou ve vývoji interpersonálních vztahů zejména v rámci školních tříd a vztahy k vrstevníkům v třídních kolektivech jsou často klíčové pro utváření osobnosti dospívajícího žáka (Poledňová, in Macek, Lacinová, 2006). Naléhavou potřebou tohoto období je mít důvěrného kamaráda, kamarádku, náležet do kamarádské party. Členstvím ve vrstevnické skupině dospívající získávají sociální status a pocit vlastní hodnoty. Vztahy jsou prostorem pro získávání a testování vlastní sociální kompetence. Ti, kteří jsou od svých vrstevníků hodnoceni pozitivně, mají obvykle vyšší sebehodnocení než ti, kteří jsou hodnoceni méně pozitivně. Přátelský vztah poskytuje dospívajícímu určitý druh jistoty a bezpečí, izolovanost a samotu pubescenti velmi těžko nesou (Říčan, 2006).

Preferované vrstevnické vztahy jsou však v pubertě ještě převážně homogenní co do pohlaví, chlapci preferují chlapecké party, dívky spíše volí jednu nebo několik přítelkyň (Taxová, 1987). Vrstevnický vztah je unikátní, těžko zastupitelný typ vztahu. Umožňuje především vzájemné poskytování názorů, pocitů a vzorců chování a to bez žádných větších závazků. Pro pubescenta, jenž si vytváří svou vlastní identitu a usiluje o uvolnění se od rodiny, mají vrstevníci, kteří mají podobné problémy, stále větší význam. Dospívající se může vymezit příslušností ke skupině tzv. „skupinovou identitou, která mu pomáhá překonat nejistotu v procesu osamostatňování“ (Vágnerová, 2000).

Vrstevníci se stávají neformálními autoritami, které mají mnohdy větší vliv na dospívajícího než dospělí. Chování vrstevníků ve skupině je zdrojem standardů chování,

ovlivňuje procesy rozhodování v běžných každodenních situacích, dává pubescentovi příležitost pro osvojování nových rolí, pro nápodobu a je také zdrojem sociálního učení. Jednotliví dospívající napodobují jeden druhého. (Macek, 2003; Vágnerová, 2000). V období dospívání má velký význam pro pubescenta získat uspokojivou prestiž. Ta mu snižuje nejistotu a pozitivně tak ovlivňuje rozvoj jeho osobnosti. Role, kterou dospívající ve skupině získá, závisí na jeho kompetencích a osobnostních kvalitách.

Socializace ve vrstevnické skupině postupně vede k větší individualizaci a osamostatnění pubescenta. Tím dochází k rozvoji identity jedince. Tento proces začíná adaptací na skupinu, která je stále více diferencovaná. Následuje přijetí skupinové identity. V tomto momentě se pubescent ztotožňuje s vrstevníky. Poté co skupinová identita splní svou vývojovou úlohu, se pubescent postupně osamostatňuje. To se projevuje větší kritičností ke skupině ve všech směrech a poklesu konformity. Dochází k další diferenciaci a ke strukturálním změnám ve skupině. Proces socializace proběhne často jen částečně, neboť s ukončením povinné školní docházky se spousta skupin rozpadá. Jisté fáze socializace se tak odehrávají už v jiné skupině. Přestože pubescent začíná na novo, má již určité kompetence a zkušenosti, které získal dříve (Vágnerová, 2000).

### **2.2.3 Rozvoj výkonových potřeb v období školního věku**

U dětí školního věku postupně vzrůstá potřeba ověřit si vlastní možnosti a schopnosti. Pokud je dítě úspěšné a zvládá nároky okolí, jeho sebedůvěra se posiluje. Pokud však selhává, stává se nejistým a klesá sebedůvěra. Hrozí riziko vzdání se a přijetí pasivní obranné strategie, dítě se nebezpečí selhání začne bránit rezignací nebo útekem z dané situace.

Dítě si vytváří osobní strategie pro zvládání překážek a vyrovnávání se s problémy. Tato schopnost se v jiných než školních situacích většinou nerozvíjí v takové míře, z těchto situací je totiž snadnější od problému uniknout.

I v této vývojové fázi platí ohledně přístupu ke školnímu výkonu silný vliv pro dítě významných osob. Vágnerová uvádí, že v tomto období je obecně rozdílná adaptace na školu výsledkem vzájemného působení individuálních dispozic a sociálních vlivů, jimž je dítě vystaveno. V tomto směru je třeba zdůraznit význam očekávání a požadavků rodičů. Ty budou určovat, zda je žák posuzován jako úspěšný (event. alespoň jako přijatelný), či nikoliv.

To, jak je výkon a chování dítěte emocionálně a racionálně rodiči hodnoceno, významným způsobem ovlivňuje sebepojetí dítěte. Prostor pro změnu se postupem času stále zmenšuje, protože dítě hodnocení přijímá jako danost a také se podle toho odpovídajícím způsobem chová. Sebeпоjetí je stabilní a málo ovlivnitelné okamžitým výsledkem nebo situací (Vágnerová, 2000).

Vaněk, Hošek a Man uvádějí, že v 10 letech dochází ke stabilizaci vývoje výkonového motivu. Je tedy možné již v tomto věku predikovat výkonovou motivaci a výkonové chování v dospělosti. J. Kagan a H. A. Moss ve svých výzkumech zjistili, že pro jednotlivé úrovně výkonového chování existuje stabilita ve věku od 3 let do dospělosti. Zhruba od 6 let se u dětí začaly objevovat snaha o výkonové uznání a strach z nezdaru. Výkonová motivace měřená TAT má mírnou, ale významnou stabilitu mezi věkem 8-11 a 14-25 let (Vaněk, Hošek, Man 1982).

Zkušenosti nemají veliký vliv na rozvoj výkonového chování pouze v raném dětství, také školní docházka, další vzdělávání a začátek pracovního procesu velmi významně formují výkonovou motivaci.

Heckhausen a Roelofsen na rozdíl od Vágnerové, která zdůrazňuje především vliv raného dětství, tvrdí, že pozdější vzdělávání a začátek pracovního procesu velmi významně formují výkonovou motivaci. Autoři tvrdí, že existují dva způsoby hodnocení kvality vlastního výkonu v pozdějším věku. Jedinec porovnává svůj výkon s výkonem druhého člověka a s vlastními výkony v minulosti. Nabízí se otázka, zda jeden ze způsobů hodnocení se objevuje dříve než druhý a zda lze stanovit věk typický pro upřednostnění zakotvení jednoho z kvalitativních měřítek.

Z výsledků experimentů, týkajících se změny zakotvení kvalitativního měřítka v určitém věku, vyplývá, že předškolní děti většinou upřednostňují individuálně zakotvené autonomní kvalitativní měřítko, u školních dětí začíná převažovat srovnávání s ostatními (v 8 a 9 letech dominuje). Postupem času dochází k integraci obou kvalitativních měřítek vlastního výkonu. Vyzrálý a integrovaný výkonový motiv je pak charakterizován volbou mezi autonomním a sociálním měřítkem podle okolností situace. Dále bylo zjištěno, že pro mladší děti jsou výkony starších irelevantní v případě, že mezi danými schopnostmi a věkem existuje souvislost. Schopnosti mladších dětí totiž jsou na zcela jiné úrovni než schopnosti dětí starších. Úroveň schopností jsou stejně jako úsilí, obtížnost úkolu a náhoda základními atribučními znaky, které vysvětlují příčinnou souvislost výsledku jednání – úspěch/neúspěch (Birch, Veroff 1966).

#### 2.2.4 Přátelství jako potřeba u pubescentů

V období pubescence je potřeba kontaktu s vrstevníky jednou z nejvýznamnějších. Jak uvádí Říčan, v tomto období vznikají převážně izosexuální skupiny, obvykle ještě nejde o blízká intimní přátelství, ale „zkušenost s různými kamarádky vztahy slouží jako nezbytný předpoklad pro pozdější rozvoj hlubšího přátelství a intimních vztahů v adolescenci (Vágnerová, 2000).

Vrstevnická skupina vzniká na základě snadnosti vzájemného kontaktu, tedy v prostředí školní třídy, v okruhu bydliště, zájmového kroužku apod.

Vztahy s vrstevníky mohou uspokojovat také některé základní psychické potřeby, které uvádí (Vágnerová 2000):

- Potřeba stimulace – kontakt s blízkým vrstevníkem, společná účast na různých aktivitách a sdílení nějakého prožitku.
- Potřeba orientace a smysluplného učení – sociální učení v rámci soužití s vrstevníky, strategie řešení různých životních situací.
- Potřeba citové jistoty a bezpečí – vrstevnické vztahy, především vztah s blízkým kamarádem, nahrazují jistotu a citové zázemí, které poskytovala rodina.
- Potřeba partnerského vztahu s osobou opačného pohlaví – vztah lásky lze chápat i jako projev potřeby poznání, resp. sebepoznání, na jiné úrovni.

Důležitost blízkého přátelství přispívá i k uvědomění zvláštní hodnoty a specifického významu vztahu k oběma rodičům a dalším autoritám. Dále Macek uvádí, že srovnání blízkého přátelství v období adolescence mezi děvčaty a přátelství mezi chlapci je obtížné, protože funkce přátelských vztahů je u obou pohlaví odlišná. U dívek je v centru přátelského vztahu především vzájemná komunikace, sdílení pocitů, upřímnost a důvěra. Přátelství chlapců je více kolektivní, zaměřené na společné aktivity, zájmy, různé sociální dovednosti, respekt a pevnost postojů. „V osobních vztazích však zpravidla nejsou tak emocionálně zaangażováni jako dívky, větší význam pro ně začínají mít až ve střední a pozdní adolescenci (Macek, 2003).



### **3 PRAKTICKÁ ČÁST**

Z předchozí teoretické analýzy vyplývá základní otázka, jaký je vztah mezi potřebami přátelství, moci a výkonu u pubescentů. Na tuto otázku reaguje výchozí hypotéza.

#### **Formulace výchozích hypotéz**

H1 Předpokládáme, že mezi potřebou moci a přátelství není statisticky významný vztah.

H2 Předpokládáme, že mezi potřebou moci a výkonem bude statisticky významný vztah.

H3 Předpokládáme, že mezi přátelství a výkonem nebude statisticky významný vztah.

#### **Výběrový soubor**

Výběrovým souborem se stali žáci ZŠ Tolstého Klatovy. Celkový počet respondentů 59. Jednalo se o žáky 6. tříd, 7. tříd, 8. tříd ve věkové kategorii 11- 15 let. Z celkového počtu 59 respondentů bylo 19 žen a 40 mužů. 1 muž ve věku 11 let, 11 mužů ve věku 12 let, 15 mužů ve věku 13 let, 12 mužů ve věku 14 let, 1 muž ve věku 15 let, 7 žen ve věku 12 let, 5 žen ve věku 13 let a 7 žen ve věku 14 let. Celkový počet je uveden v tabulce č. 4. v této praktické části.

#### **Metody výzkumu**

K praktickému výzkumu a sběru potřebných dat byl použit dotazník Test potřeb. Dotazník byl upraven pro danou cílovou skupinu.

#### **Test potřeb**

Test potřeb je standardizovaný dotazník zaměřený na zjišťování úrovně významu daných potřeb jedince. Jedná se o dotazníkovou metodu, která posuzuje významnost potřeby přátelství, potřeby výkonu a potřeby moci. Test se skládá z osmnácti neúplných tvrzení, které má dotazovaný za úkol dokončit. Na výběr má dvě možné alternativy. Kromě toho, že se dotazovaný k jedné z těchto možností přikloní, vyjadřuje též míru souhlasu či nesouhlasu s těmito tvrzeními, tím, že zvolí dané políčko na pětibodové posuzovací škále. Dotazovaný si vybírá hodnotu 1- 5. Pokud zvolí hodnotu 1, naprosto souhlasí s prvním tvrzením, nebo naopak volí hodnotu 5, souhlasí s tvrzením druhým. Hodnoty 2 a 4 vyjadřují částečný souhlas s tvrzením. Pokud dotazovaný volí hodnotu 3, dává oběma možnostem stejnou váhu.

Součástí testu je způsob vyhodnocení. Nejprve se vypočítají hrubé skóre sečtením hodnot u příslušných výroků.

Součet A se získá sečtením všech hodnot u otázek 1, 4, 7, 10, 13, 16.

Součet B se získá sečtením všech hodnot u otázek 2, 5, 8, 11, 14, 17.

Součet C se získá sečtením všech hodnot u otázek 3, 6, 9, 12, 15, 18.

Konečné skóre se vypočítá z dílčích součtů následujícím způsobem:

Potřeba výkonu PV = B – A

Potřeba přátelství PP = A - C

Potřeba moci PM = C – B

#### **Vyhodnocení testu potřeb:**

<i>výsledné skóre</i>	<i>daná potřeba vaší životní dráhu:</i>
-25 až -5	skoro vůbec neovlivňuje
-4 až 4	ovlivňuje pouze částečně
5 až 25	ovlivňuje do značné míry

Potřeba, u níž je dosaženo nejvyššího výsledku, dominuje v životě jedince nad ostatními potřebami. Konečné skóre může nabývat hodnot od - 25 do 25 bodů. Pokud se výsledná hodnota u jednotlivé potřeby pohybuje v rozmezí – 25 až – 6 bodů, nemá daná potřeba v životě pubescenta téměř žádný význam. Pokud se pohybuje v rozmezí – 5 až 5 bodů, její vliv na jedince je částečný, pokud je výsledek v rozmezí 5 až 25, je význam této potřeby výrazný.

## **Zpracování výsledků**

### **Vyhodnocení výsledků po jednotlivých třídách**

V tabulkách č. 1 – 3 jsou zaznamenány výsledky hodnot potřeby výkonu, potřeby přátelství a potřeby moci podle následujícího vzorce:

Potřeba výkonu PV = B – A

Potřeba přátelství PP = A - C

Potřeba moci PM = C – B

### Vyhodnocení 6. třída

Tabulka č. 1 výsledky vyhodnocení dotazníku 6. třída

6. třída ZŠ													
								celkem	pohlaví	věk	potřeba výkonu	potřeba přátelství	potřeba moci
A	5	2	1	1	5	4		18	žena	12	1	0	-1
B	5	3	4	4	2	1		19					
C	5	2	5	3	2	1		18					
A	3	1	5	3	3	3		18	žena	12	2	2	-4
B	5	3	3	3	3	3		20					
C	1	1	3	5	3	3		16					
A	4	1	3	2	4	4		18	žena	12	4	0	-4
B	5	2	3	3	4	5		22					
C	2	2	5	4	3	2		18					
A	2	2	5	3	3	4		19	žena	12	-2	-3	5
B	5	1	2	1	4	4		17					
C	3	3	4	5	4	3		22					
A	2	2	3	5	3	3		18	muž	12	4	2	-6
B	5	3	3	4	4	3		22					
C	1	3	4	2	3	3		16					
A	3	5	2	3	5	2		20	muž	12	-3	1	2
B	2	2	1	4	4	4		17					
C	1	3	3	5	3	4		19					
A	3	1	5	1	3	3		16	žena	12	2	-2	0
B	5	1	1	3	5	3		18					
C	1	1	5	5	3	3		18					
A	3	3	3	1	3	5		18	žena	12	2	0	-2
B	5	1	3	3	5	3		20					
C	1	1	5	5	3	3		18					
A	3	2	5	5	5	1		21	žena	12	8	5	-13
B	5	5	4	5	5	5		29					
C	1	1	5	3	5	1		16					
A	3	1	5	5	5	5		24	žena	11	0	8	-8
B	5	4	5	4	3	3		24					
C	1	1	3	4	4	3		16					
A	3	2	5	4	4	4		22	žena	12	-5	4	1
B	3	5	1	2	3	3		17					
C	2	3	5	3	3	2		18					
A	3	1	5	3	4	2		18	muž	12	6	2	-8

B	5	3	3	5	5	3	24						
C	1	1	5	3	3	3	16						
A	3	1	5	4	1	2	16	muž	11	10	1	-11	
B	5	3	5	5	5	3	26						
C	2	2	1	4	4	2	15						
A	3	1	3	2	3	3	15	muž	12	3	-4	1	
B	5	3	3	1	4	2	18						
C	2	2	5	3	4	3	19						
A	2	1	5	1	3	2	14	muž	12	5	-8	3	
B	3	3	3	3	4	3	19						
C	5	3	5	4	4	1	22						
A	3	1	3	5	3	3	18	žena	12	10	6	-16	
B	5	5	5	5	5	3	28						
C	1	1	1	3	3	3	12						
A	1	1	5	5	5	3	20	muž	11	3	10	-13	
B	4	5	5	1	5	3	23						
C	1	1	1	3	3	1	10						
A	5	3	5	3	5	5	26	muž	12	-16	7	9	
B	1	1	1	5	1	1	10						
C	5	5	5	2	1	1	19						
A	1	5	5	1	5	5	22	muž	12	-6	9	-3	
B	1	4	3	5	2	1	16						
C	3	1	5	2	1	1	13						
A	2	3	5	2	3	2	17	muž	12	5	-3	-2	
B	5	1	5	1	5	5	22						
C	5	1	3	4	4	3	20						
A	5	5	5	1	5	2	23	muž	11	5	1	-6	
B	5	5	3	5	5	5	28						
C	5	1	5	5	5	1	22						
A	5	2	5	5	5	3	25	žena	12	3	12	-15	
B	5	5	5	5	5	3	28						
C	1	1	5	1	2	3	13						
A	5	2	5	5	5	3	25	muž	12	3	7	-10	
B	5	5	5	5	5	3	28						
C	5	1	5	2	2	3	18						
A	3	4	5	5	5	3	25	muž	12	4	9	-13	
B	5	5	5	5	4	5	29						
C	3	1	1	3	5	3	16						
A	3	5	5	5	5	3	26	muž	12	-5	9	-4	
B	1	5	5	2	5	3	21						
C	1	1	5	4	3	3	17						
A	3	5	2	1	5	5	21	muž	12	0	4	-4	
B	5	1	3	5	2	5	21						
C	1	3	5	4	1	3	17						
A	2	1	4	2	5	5	19	žena	12	-4	5	-1	

B	3	1	1	1	5	4	15							
C	1	1	5	1	5	1	14							
A	2	1	5	2	5	3	18	žena	13	-2	4	-2		
B	4	1	1	1	5	4	16							
C	1	2	5	1	3	2	14							
A	3	1	3	1	2	4	14	žena	12	6	0	-6		
B	5	1	3	5	3	3	20							
C	1	1	5	4	1	2	14							
A	3	1	3	3	3	4	17	muž	12	0	-2	2		
B	2	3	5	2	2	3	17							
C	1	2	5	5	3	3	19							

Struktura tabulky byla zvolena dle vnitřní struktury testu potřeb. Zobrazuje vždy ve třech pod sebou uvedených řádcích označených písmeny A, B, C výsledky jednotlivých částí testu vždy jednoho respondenta. V prvních pěti sloupcích se pak jedná o konkrétní odpovědi respondenta k otázkám v jednotlivých částech testu. Následují sloupce s popisem, kde v pořadí zleva doprava jsou uvedeny:

- celkový bodový výsledek v dané části testu;
- pohlaví respondenta
- věk respondenta
- poslední tři sloupce pak představují vlastní hodnoty výsledků testu jednotlivých potřeb

## Vyhodnocení 7. třída

Tabulka č. 2 výsledky vyhodnocení dotazníku 7. třída

7. třída ZŠ														
							celkem	pohlaví	věk	potřeba výkonu	potřeba přátelství	potřeba moci		
A	3	4	2	2	1	3	15	muž	13	3	-9	6		
B	2	3	3	4	3	3	18							
C	5	1	5	5	5	3	24							
A	3	1	5	3	4	5	21	muž	13	4	9	-13		
B	5	5	3	5	4	3	25							
C	1	1	5	3	1	1	12							
A	2	5	3	1	1	3	15	muž	13	2	0	-2		

B	4	3	1	5	1	3	17						
C	1	1	3	4	3	3	15						
A	5	2	5	3	2	2	19	muž	13	-1	0	1	
B	4	3	1	5	3	2	18						
C	3	3	2	5	3	3	19						
A	2	5	4	1	4	2	18	muž	12	4	10	-14	
B	3	1	5	5	5	3	22						
C	2	1	2	1	1	1	8						
A	1	3	3	2	1	2	12	muž	13	2	-10	8	
B	1	2	2	4	2	3	14						
C	1	5	5	5	4	2	22						
A	2	4	5	1	1	5	18	muž	13	-3	1	2	
B	4	2	1	1	5	2	15						
C	2	4	5	3	2	1	17						
A	1	2	5	2	3	5	18	muž	14	4	-4	0	
B	4	1	3	5	4	5	22						
C	3	1	5	5	5	3	22						
A	5	4	1	3	3	2	18	muž	12	4	4	-8	
B	3	3	3	5	5	3	22						
C	1	1	3	5	1	3	14						
A	5	1	5	3	5	5	24	muž	14	0	10	-10	
B	1	3	5	5	5	5	24						
C	1	1	3	1	5	3	14						
A	4	4	4	4	1	5	22	muž	13	-5	6	-1	
B	3	1	1	4	5	3	17						
C	2	1	5	1	4	3	16						
A	1	1	1	1	4	3	11	muž	13	9	-7	-2	
B	5	3	1	3	5	3	20						
C	1	1	5	5	3	3	18						
A	1	2	5	1	3	1	13	muž	13	10	-8	-2	
B	5	3	4	3	5	3	23						
C	3	4	5	4	3	2	21						
A	2	5	5	3	4	5	24	muž	13	-6	11	-5	
B	3	1	2	4	5	3	18						
C	1	2	1	3	3	3	13						
A	1	2	4	3	4	5	19	muž	12	0	6	-6	
B	5	3	3	3	2	3	19						
C	1	1	4	1	3	3	13						
A	3	3	5	3	3	3	20	muž	14	-1	-2	3	
B	3	3	3	1	5	4	19						
C	4	3	4	3	5	3	22						
A	4	3	4	3	4	2	20	muž	13	0	4	-4	
B	5	3	1	3	5	3	20						
C	1	2	5	3	3	2	16						
A	4	4	5	1	3	5	22	žena	14	-5	1	4	

B	3	1	2	5	3	3	17					
C	4	3	5	4	2	3	21					
A	4	5	4	3	4	2	22	žena	12	-1	7	-6
B	4	3	3	3	5	3	21					
C	2	1	3	5	1	3	15					
A	4	2	4	3	2	4	19	žena	12	-1	-1	2
B	5	1	3	3	3	3	18					
C	1	3	5	4	4	3	20					
A	3	3	3	4	2	5	20	žena	13	-2	2	0
B	3	3	3	3	3	3	18					
C	3	3	3	3	3	3	18					
A	2	4	4	4	3	4	21	žena	13	-2	2	0
B	3	3	3	3	4	3	19					
C	3	3	3	4	3	3	19					
A	1	1	5	5	1	5	18	žena	12	0	0	0
B	1	5	5	1	1	5	18					
C	1	5	5	5	1	1	18					
A	4	5	5	5	5	3	27	žena	12	-3	11	-8
B	5	3	5	4	4	3	24					
C	2	2	5	3	1	3	16					

Popis struktury tabuky viz tabulka č. 2

## Vyhodnocení 8. třída

Tabulka č. 3 výsledky vyhodnocení dotazníku 8. třída

8. třída ZŠ													
								celkem	pohlaví	věk	potřeba výkonu	potřeba přátelství	potřeba moci
A	3	4	4	3	3	3		20	muž	14	-1	0	1
B	3	3	3	4	3	3		19					
C	3	3	3	5	3	3		20					
A	5	2	5	3	5	1		21	muž	13	5	9	-14
B	3	5	3	5	5	5		26					
C	1	1	3	3	1	3		12					
A	2	3	5	3	3	3		19	muž	15	2	1	-3
B	4	4	5	4	2	2		21					
C	3	1	5	4	2	3		18					
A	4	4	5	4	1	5		23	žena	14	-4	1	3
B	3	3	3	3	3	4		19					
C	3	3	3	5	5	3		22					
A	3	4	5	3	4	3		22	muž	14	-2	8	-6
B	3	2	4	1	5	5		20					
C	1	1	4	3	4	1		14					

A	3	4	4	4	3	5	23	muž	13	-4	9	-5
B	3	3	3	2	4	4	19					
C	2	2	5	3	1	1	14					
A	3	5	3	4	4	5	24	muž	13	-4	8	-4
B	3	5	2	2	4	4	20					
C	4	1	4	2	2	3	16					
A	4	5	4	4	2	4	23	muž	14	-6	3	3
B	3	2	3	3	3	3	17					
C	1	4	3	5	4	3	20					
A	5	3	4	5	3	4	24	muž	14	-6	4	2
B	3	3	5	1	1	5	18					
C	2	5	4	3	3	3	20					
A	5	1	5	5	2	3	21	muž	14	1	6	-7
B	1	2	5	5	5	4	22					
C	4	4	2	3	1	1	15					
A	4	4	5	2	3	5	23	žena	14	-5	5	0
B	2	2	3	3	4	4	18					
C	5	1	2	4	3	3	18					
A	2	3	5	2	3	5	20	žena	14	1	3	-4
B	3	4	3	3	5	3	21					
C	2	1	5	4	2	3	17					
A	1	3	5	5	5	5	24	žena	14	-8	9	-1
B	5	2	1	1	4	3	16					
C	1	1	5	2	3	3	15					
A	4	4	5	1	3	5	22	muž	14	-3	7	-4
B	5	2	1	3	5	3	19					
C	3	1	5	2	3	1	15					
A	3	4	3	4	3	5	22	muž	13	0	6	-6
B	5	4	3	3	4	3	22					
C	3	1	4	2	3	3	16					
A	3	3	4	4	4	4	22	žena	14	1	6	-7
B	3	4	3	4	5	4	23					
C	2	2	5	3	2	2	16					
A	3	5	5	3	1	5	22	muž	14	-4	0	4
B	4	3	4	1	3	3	18					
C	4	3	5	5	2	3	22					
A	3	4	5	2	2	4	20	žena	13	1	3	-4
B	4	4	4	4	2	3	21					
C	2	1	5	3	2	4	17					
A	4	4	4	5	4	5	26	žena	13	-3	13	-10
B	3	4	3	4	5	4	23					
C	2	1	4	3	2	1	13					
A	2	4	4	2	3	2	17	muž	14	4	-3	-1
B	3	4	3	4	4	3	21					
C	2	3	4	4	3	4	20					



A	2	4	4	3	2	2	17	žena	14	2	4	-6
B	3	3	3	3	4	3	19					
C	2	2	3	2	2	2	13					
A	4	5	4	2	5	2	22	muž	14	-4	5	-1
B	3	3	3	2	4	3	18					
C	4	4	4	2	1	2	17					

Popis struktury tabuky viz tabulka č. 2

### Vyhodnocení celkem

Výzkumný soubor tvořilo celkem 59 respondentů. Tabulka č. 4 je seřazena vzestupně podle věku a dle pohlaví a ukazuje, jakým způsobem odpovídali respondenti celkem, zástupci ženského i mužského pohlaví.

*Tabulka č. 4 vyhodnocení testu potřeb celkem*

pohlaví	věk	potřeba výkonu	potřeba přátelství	potřeba moci
muž	11	5	1	-6
muž	12	4	10	-14
muž	12	4	9	-13
muž	12	3	7	-10
muž	12	4	4	-8
muž	12	0	6	-6
muž	12	-5	9	-4
muž	12	0	4	-4
muž	12	-6	9	-3
muž	12	5	-3	-2
muž	12	0	-2	2
muž	12	-16	7	9
muž	13	5	9	-14
muž	13	4	9	-13
muž	13	0	6	-6
muž	13	-6	11	-5
muž	13	-4	9	-5
muž	13	0	4	-4
muž	13	-4	8	-4
muž	13	2	0	-2
muž	13	9	-7	-2

muž	13	10	-8	-2
muž	13	-5	6	-1
muž	13	-1	0	1
muž	13	-3	1	2
muž	13	3	-9	6
muž	13	2	-10	8
muž	14	0	10	-10
muž	14	1	6	-7
muž	14	-2	8	-6
muž	14	-3	7	-4
muž	14	4	-3	-1
muž	14	-4	5	-1
muž	14	4	-4	0
muž	14	-1	0	1
muž	14	-6	4	2
muž	14	-1	-2	3
muž	14	-6	3	3
muž	14	-4	0	4
muž	15	2	1	-3
žena	12	3	12	-15
žena	12	-3	11	-8
žena	12	6	0	-6
žena	12	-1	7	-6
žena	12	-4	5	-1
žena	12	0	0	0
žena	12	-1	-1	2
žena	13	-3	13	-10
žena	13	1	3	-4
žena	13	-2	4	-2
žena	13	-2	2	0
žena	13	-2	2	0
žena	14	1	6	-7
žena	14	2	4	-6
žena	14	1	3	-4
žena	14	-8	9	-1
žena	14	-5	5	0
žena	14	-4	1	3
žena	14	-5	1	4

**Zpracování výsledku celkem**

Tabulka č. 5 ukazuje zastoupení respondentů s dominující potřebou výkonu, přátelství či moci. Daná dominující potřeba byla pro přehlednost vyhodnocena z celkového výsledku pod absolutní hodnotou.

*Tabulka č. 5 celkové zastoupení respondentů s dominující potřebou výkonu, přátelství či moci*

pohlaví	věk	potřeba výkonu	potřeba přátelství	potřeba moci	NE potřeba výkonu	potřeba výkonu	NE potřeba přátelství	potřeba přátelství	NE potřeba moci	potřeba moci
muž	11	5	1	-6	0	1	0	0	1	0
muž	12	4	10	-14	0	0	0	1	1	0
muž	12	4	9	-13	0	0	0	1	1	0
muž	12	3	7	-10	0	0	0	1	1	0
muž	12	4	4	-8	0	0	0	0	1	0
muž	12	0	6	-6	0	0	0	1	1	0
muž	12	-5	9	-4	1	0	0	1	0	0
muž	12	0	4	-4	0	0	0	0	0	0
muž	12	-6	9	-3	1	0	0	1	0	0
muž	12	5	-3	-2	0	1	0	0	0	0
muž	12	0	-2	2	0	0	0	0	0	0
muž	12	-16	7	9	1	0	0	1	0	1
muž	13	5	9	-14	0	1	0	1	1	0
muž	13	4	9	-13	0	0	0	1	1	0
muž	13	0	6	-6	0	0	0	1	1	0
muž	13	-6	11	-5	1	0	0	1	1	0
muž	13	-4	9	-5	0	0	0	1	1	0
muž	13	0	4	-4	0	0	0	0	0	0
muž	13	-4	8	-4	0	0	0	1	0	0
muž	13	2	0	-2	0	0	0	0	0	0
muž	13	9	-7	-2	0	1	1	0	0	0
muž	13	10	-8	-2	0	1	1	0	0	0
muž	13	-5	6	-1	1	0	0	1	0	0
muž	13	-1	0	1	0	0	0	0	0	0
muž	13	-3	1	2	0	0	0	0	0	0
muž	13	3	-9	6	0	0	1	0	0	1
muž	13	2	-10	8	0	0	1	0	0	1
muž	14	0	10	-10	0	0	0	1	1	0
muž	14	1	6	-7	0	0	0	1	1	0
muž	14	-2	8	-6	0	0	0	1	1	0
muž	14	-3	7	-4	0	0	0	1	0	0
muž	14	4	-3	-1	0	0	0	0	0	0
muž	14	-4	5	-1	0	0	0	1	0	0
muž	14	4	-4	0	0	0	0	0	0	0
muž	14	-1	0	1	0	0	0	0	0	0

muž	14	-6	4	2	1	0	0	0	0	0
muž	14	-1	-2	3	0	0	0	0	0	0
muž	14	-6	3	3	1	0	0	0	0	0
muž	14	-4	0	4	0	0	0	0	0	0
muž	15	2	1	-3	0	0	0	0	0	0
žena	12	3	12	-15	0	0	0	1	1	0
žena	12	-3	11	-8	0	0	0	1	1	0
žena	12	6	0	-6	0	1	0	0	1	0
žena	12	-1	7	-6	0	0	0	1	1	0
žena	12	-4	5	-1	0	0	0	1	0	0
žena	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0
žena	12	-1	-1	2	0	0	0	0	0	0
žena	13	-3	13	-10	0	0	0	1	1	0
žena	13	1	3	-4	0	0	0	0	0	0
žena	13	-2	4	-2	0	0	0	0	0	0
žena	13	-2	2	0	0	0	0	0	0	0
žena	13	-2	2	0	0	0	0	0	0	0
žena	14	1	6	-7	0	0	0	1	1	0
žena	14	2	4	-6	0	0	0	0	1	0
žena	14	1	3	-4	0	0	0	0	0	0
žena	14	-8	9	-1	1	0	0	1	0	0
žena	14	-5	5	0	1	0	0	1	0	0
žena	14	-4	1	3	0	0	0	0	0	0
žena	14	-5	1	4	1	0	0	0	0	0
		-0,54237	3,59322	-3,0508	10	6	4	27	21	3
		průměr	průměr	průměr	celkem	celkem	celkem	celkem	celkem	celkem

V tabulce je vždy jako základ v prvních pěti sloupcích uvedeno pohlaví, věk respondenta a hodnoty výsledku z testu potřeb, tyto jsou následně ve spodní části shrnuty do průměrných hodnot. V dalších sloupcích je výsledek testu každé potřeby převeden do absolutní hodnoty dle toho, do jaké bodové škály spadá výsledek testu studenta ve vyhodnocení testu potřeb, tedy jak významně dle respondentova výsledku bude daná potřeba ovlivňovat jeho životní dráhu. Bylo zvoleno kritérium „NE potřeba x“ a „potřeba x“, kdy v případě, že výsledná hodnota z testu spadá do škály malé významnosti dle vyhodnocení testu, hodnota „NE potřeba“ nabývá 1, hodnota „potřeba x“ nabývá 0; v případě, kdy výsledná hodnota z testu spadá do škály střední významnosti, hodnota „NE potřeba x“ nabývá hodnoty 0, hodnota „potřeba x“ nabývá také 0; v posledním případě, kdy výsledná hodnota z testu spadá do škály velké významnosti, hodnota „NE potřeba x“ nabývá hodnoty 0, hodnota „potřeba x“ nabývá 1. Tyto hodnoty jsou ve spodní části tabulky sumarizovány.

## Míra významnosti jednotlivých testovaných potřeb

### Míra významnosti potřeby výkonu

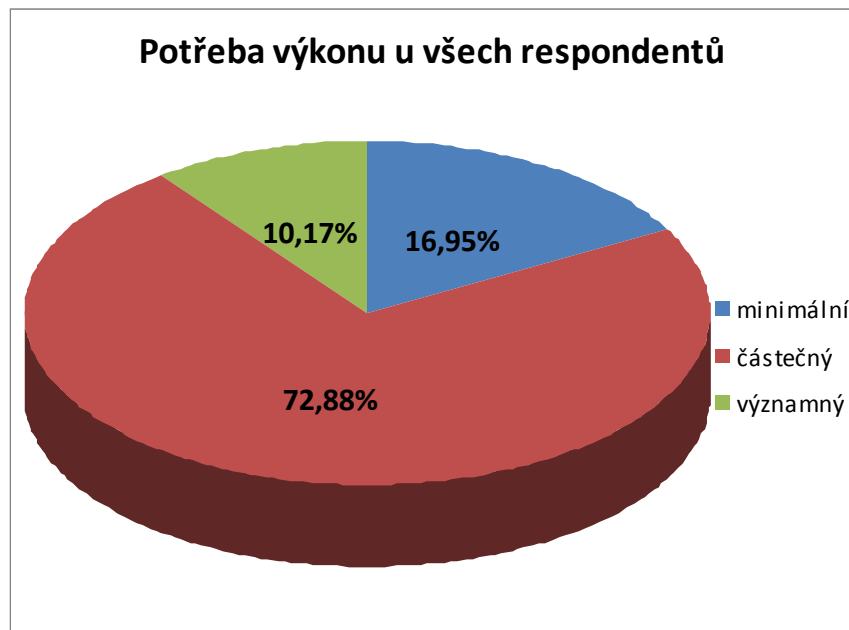
Míra významnosti potřeby výkonu je v tabulce č. 6 vyjádřena pod celkovým součtem absolutních hodnot a procentuálně v jednotlivých kategoriích. Vliv potřeby výkonu je rozdělen na tři škály: minimální, částečný, významný

Tabulka č. 6 míra významnosti potřeby výkonu

kategorie	počet	průměr potřeby výkonu	minimální	částečný	významný	minimální	částečný	významný
celkem	59	-0,54	10	43	6	16,95%	72,88%	10,17%
muži	40	-0,15	7	28	5	17,50%	70,00%	12,50%
ženy	19	-1,37	3	15	1	15,79%	78,95%	5,26%
věk 11-13	39	0,05	5	28	6	12,82%	71,79%	15,38%
věk 14-15	20	-1,70	5	15	0	25,00%	75,00%	0,00%

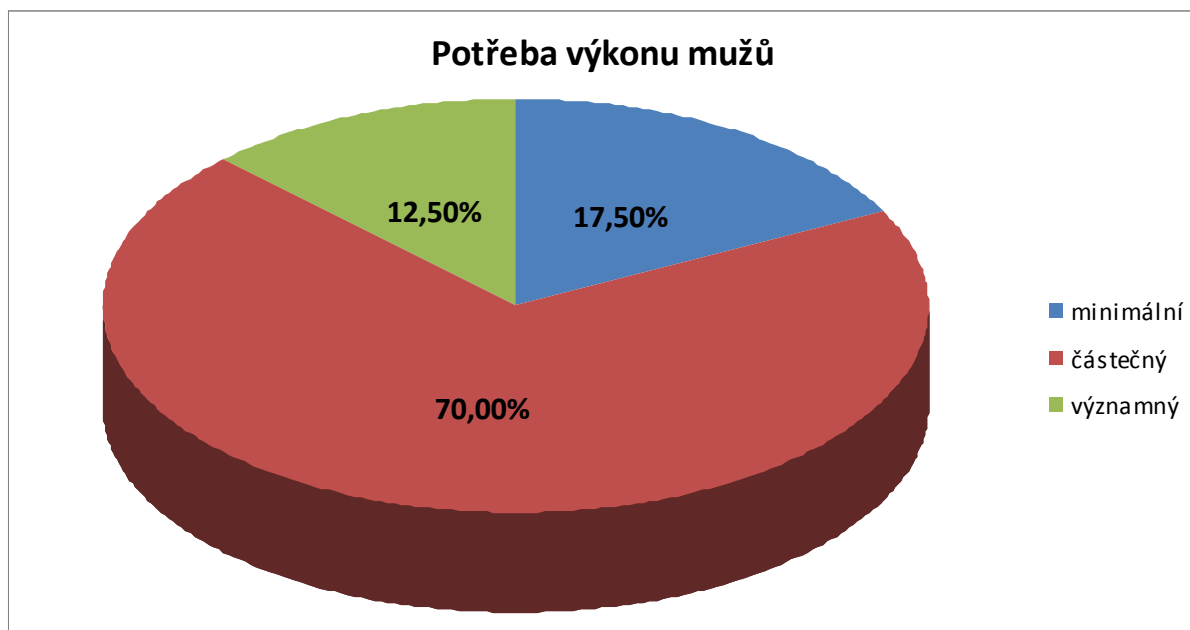
Tabulka č. 6 vyjadřuje průměry absolutních hodnot v jednotlivých kategoriích dle kritérií pohlaví a věku. Další sloupce pak vyjadřují zastoupení respondentů dle jejich výsledků v jednotlivých škálách významnosti a procentuální vyjádření této četnosti. Minimální potřebu výkonu mají respondenti, kteří u této potřeby dosáhli v dotazníku výsledné hodnoty -5 a méně. Částečnou potřebu výkonu mají respondenti s hodnotou v intervalu <-4, +4>. Významnou potřebu výkonu mají respondenti s hodnotou v intervalu 5 až 25.

Graf č. 1 potřeba výkonu u všech respondentů



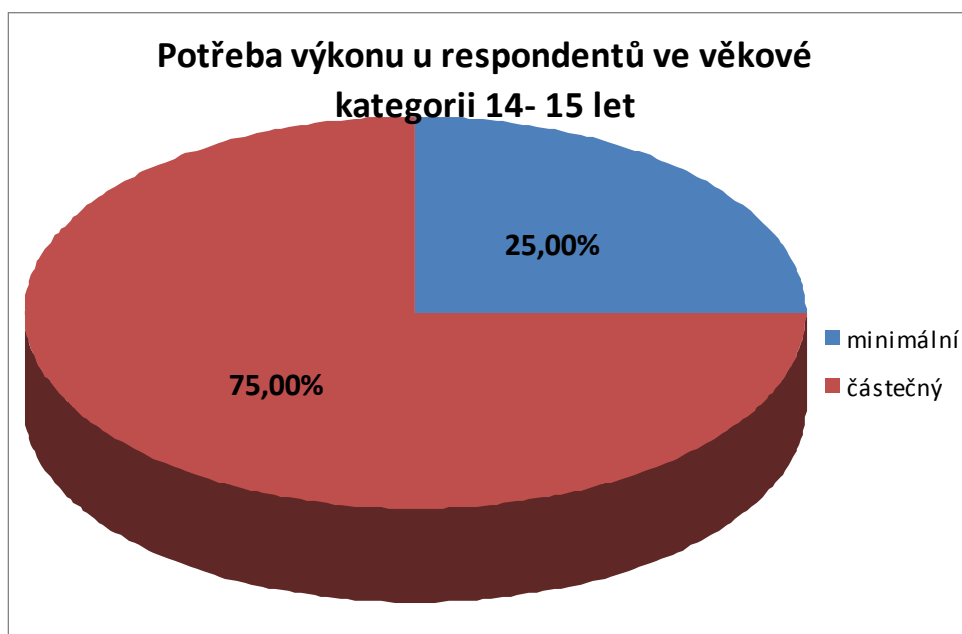
Graf č. 1 vychází z procentuálních údajů uvedených v tabulce č. 6. Z celkového počtu 59 dotázaných respondentů vyplývá, že u 72,88% má potřeba výkonu pouze částecný vliv. Pro 10,17% je vliv potřeby výkonu významný a u 16,95% pouze minimální.

*Graf č. 2 potřeba výkonu u mužů*



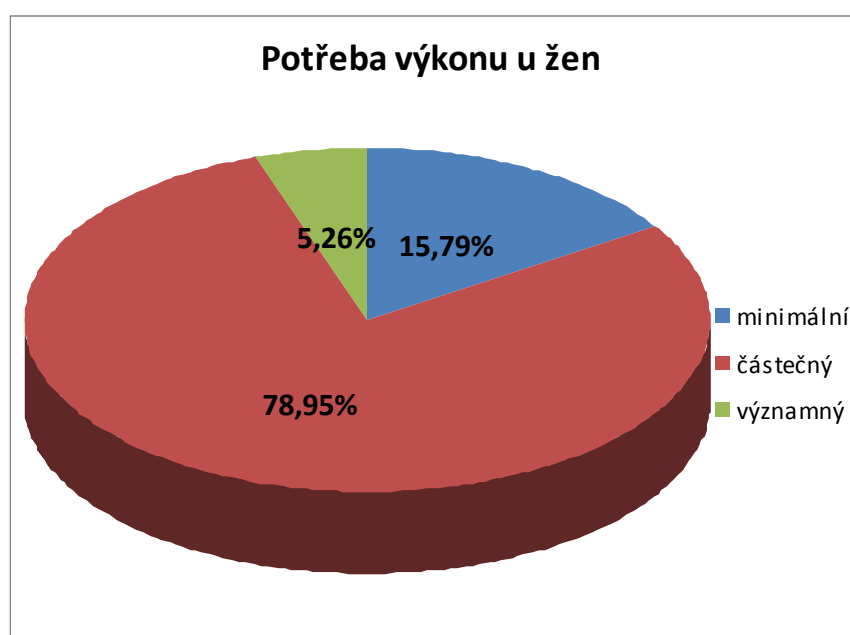
Graf č. 2 vychází z procentuálních údajů uvedených v tabulce č. 6. Z celkového počtu 40 dotázaných mužů vyplývá, že u 70% má potřeba výkonu částecný vliv. Pro 12,50% je vliv potřeby na výkon významný a u 17,50% pouze minimální.

Graf č. 3 potřeba výkonu u respondentů ve věkové kategorii 14 – 15let



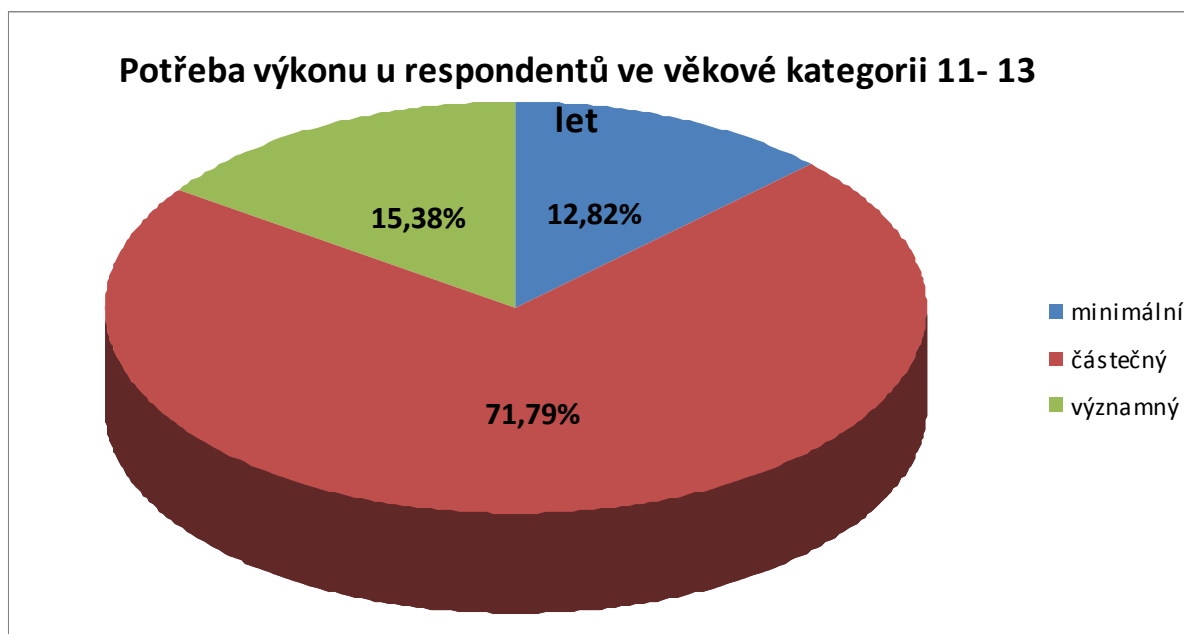
Graf č. 3 vychází z procentuálních údajů uvedených v tabulce č. 6. Z celkového počtu 20 dotázaných vyplývá, že u 75% má potřeba výkonu částečný vliv a u 25% pouze minimální. U žádného z respondentů měření neprokázalo významný vliv potřeby výkonu. Z grafu č. 3 tedy vyplývá, že potřeba výkonu u respondentů ve věkové kategorii 14 – 15let nenabývá vysoké významnosti.

Graf č. 4 potřeba výkonu u žen



Graf č. 4 vychází z procentuálních údajů uvedených v tabulce č. 6. Z celkového počtu 19 dotázaných žen vyplývá, že u 78,95% má potřeba výkonu částečný vliv, což je oproti kategorii mužů více a naopak vysoká míra významnosti potřeby je pouze 5,26%.

Graf č. 5 potřeba výkonu u respondentů ve věkové kategorii 11 – 13 let



Graf č. 5 vychází z procentuálních údajů uvedených v tabulce č. 6. Z celkového počtu dotázaných vyplývá, že oproti kategorii 14 – 15 let, je pro 15,38% dotázaných potřeba výkonu významná a pouze 12,82% potřeba výkonu minimální, což je ve srovnání kategorií 14 – 15 let.

### Míra významnosti potřeby přátelství

Míra významnosti potřeby přátelství je v tabulce č. 7 vyjádřena pod celkovým součtem absolutních hodnot a procentuálně v jednotlivých kategoriích. Vliv potřeby přátelství je rozdělen na tři škály: minimální, částečný, významný.

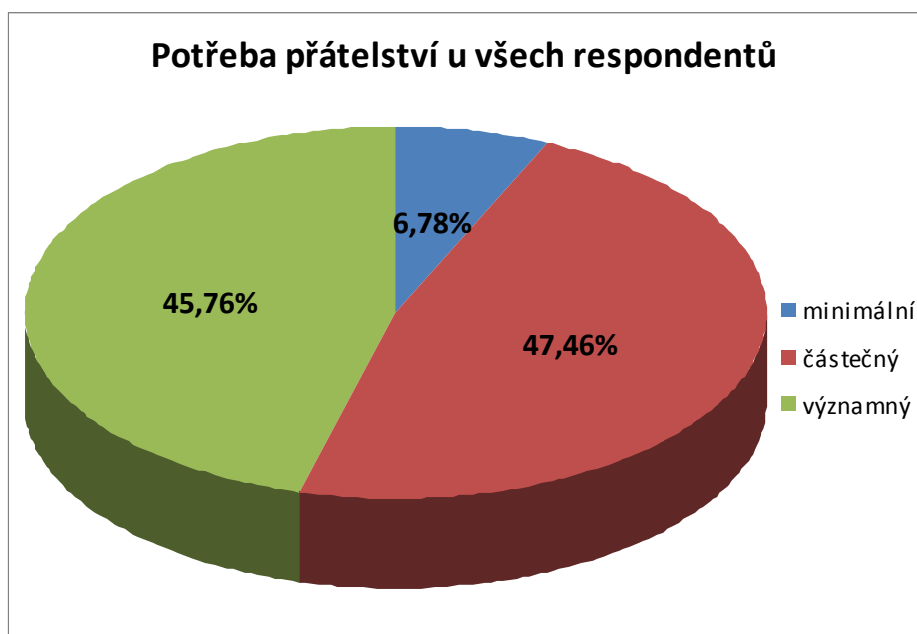
Tabulka č. 7 míra významnosti potřeby přátelství

kategorie	počet	průměr potřeby přátelství	minimální	částečný	významný	minimální	částečný	významný
celkem	59,00	3,59	4	28	27	6,78%	47,46%	45,76%
muži	40,00	3,13	14	23	3	35,00%	57,50%	7,50%
ženy	19,00	4,58	0	11	8	0,00%	57,89%	42,11%
věk 11-13	39,00	3,79	4	16	19	10,26%	41,03%	48,72%
věk 14-15	20,00	3,20	0	12	8	0,00%	60,00%	40,00%

Popis tabulky viz tabulka č. 6

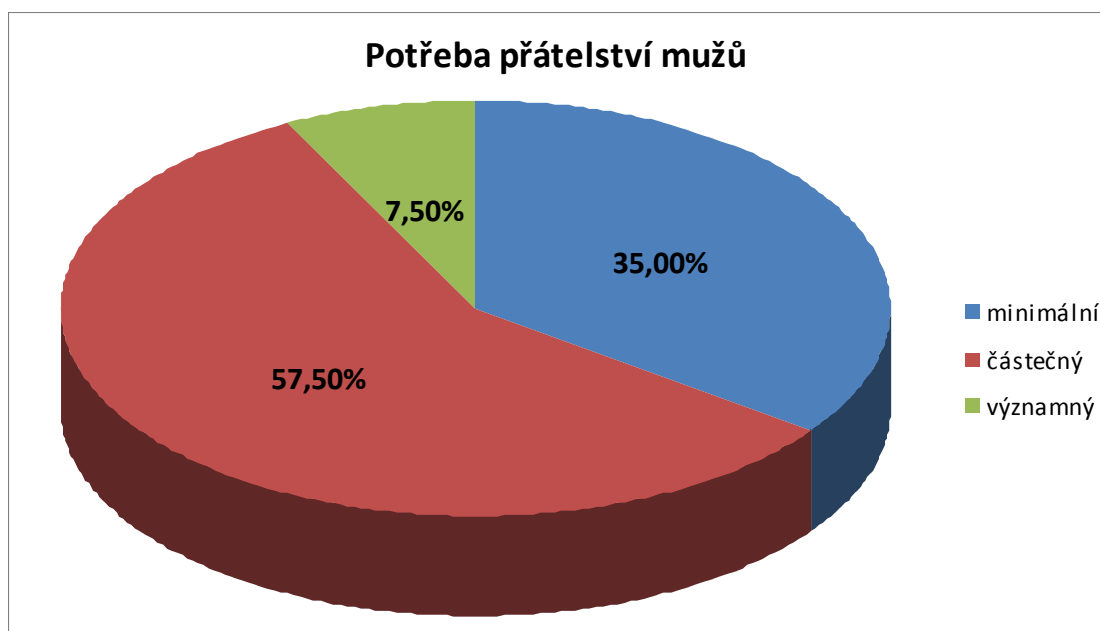


Graf č. 6 potřeba přátelství u všech respondentů

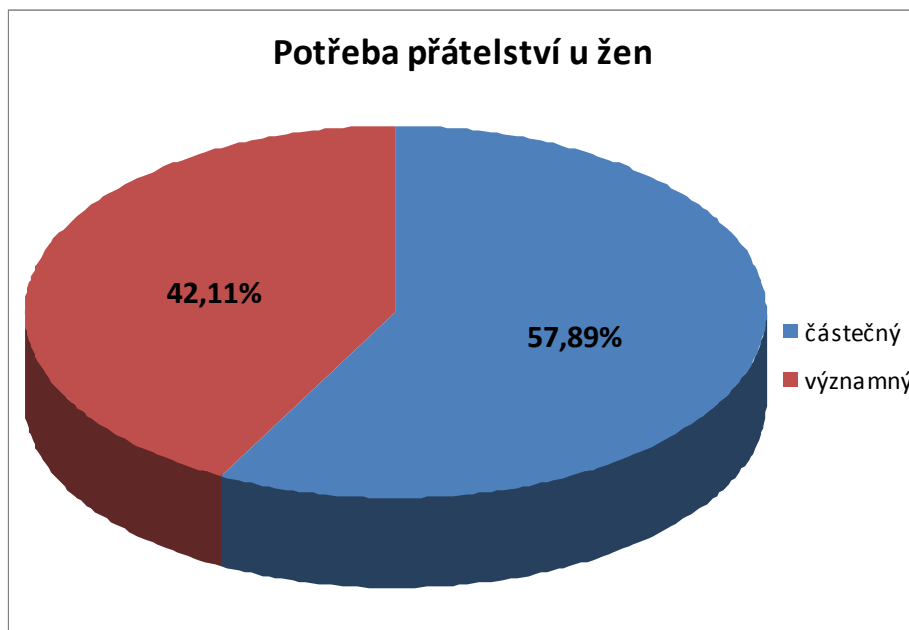


Graf č. 6 vychází z procentuálních údajů uvedených v tabulce č. 7. Z celkového počtu 59 dotázaných respondentů vyplývá, že pouze u 6,78% je důležitost přátelství pouze minimální. U ostatních dotazovaných částečná 47,46% a pro 45,76% významná.

Graf č. 7 potřeba přátelství u mužů

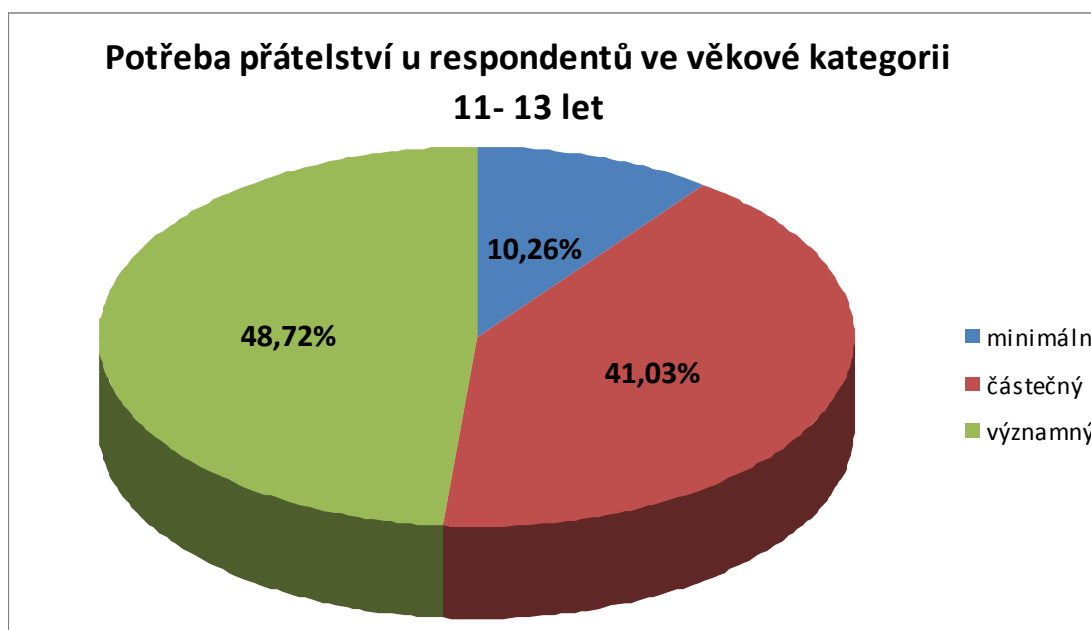


Graf č. 8 potřeba přátelství u žen

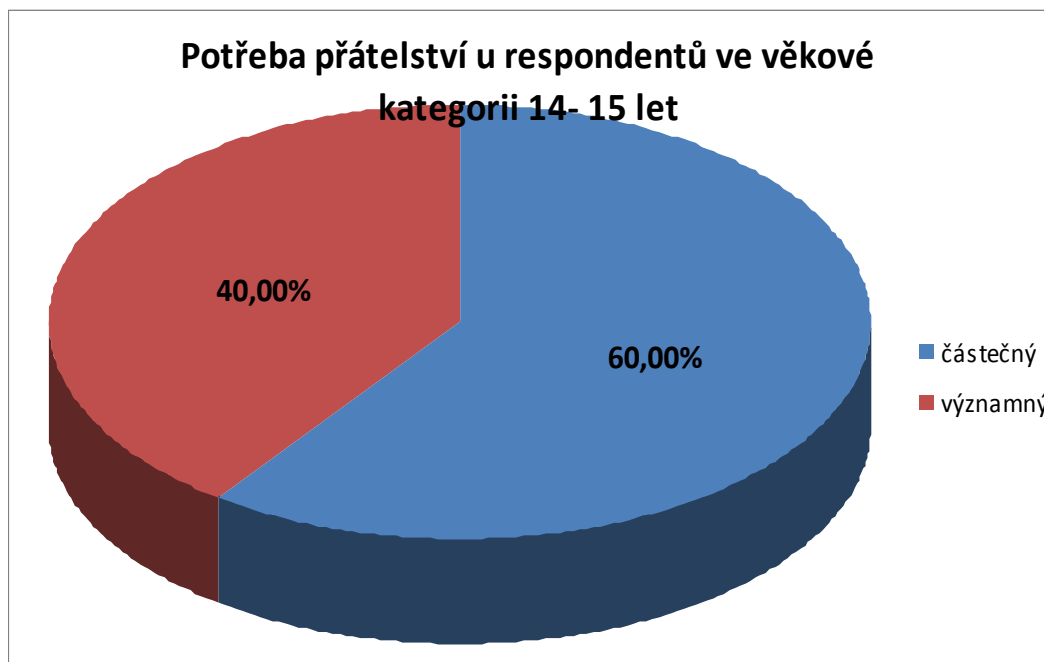


Na grafech č. 7 a č. 8 je vidět rozdíl v důležitosti přátelství u žen a mužů. Pro 42,11% žen je potřeba přátelství významná a pouze pro 7,50% je významná pro muže. Z grafů vyplývá, že míra významnosti přátelství je dle pohlaví rozdílná a u žen vyšší.

Graf č. 9 potřeba přátelství u respondentů ve věkové kategorii 11 – 13 let



Graf č. 10 potřeba přátelství u respondentů ve věkové kategorii 14 – 15 let



Na grafech č. 9 a č. 10 je vidět rozdíl v důležitosti přátelství u respondentů u věkové kategorie 11 -13 a 14 -15 let. U věkové kategorie 14 – 15 je potřeba přátelství významná pro 60% dotázaných a pouze 48, 72% u věkové kategorie 11 – 13 let. Z grafů vyplývá, že míra významnosti přátelství ve sledovaném období roste s věkem.

### Míra významnosti potřeby moci

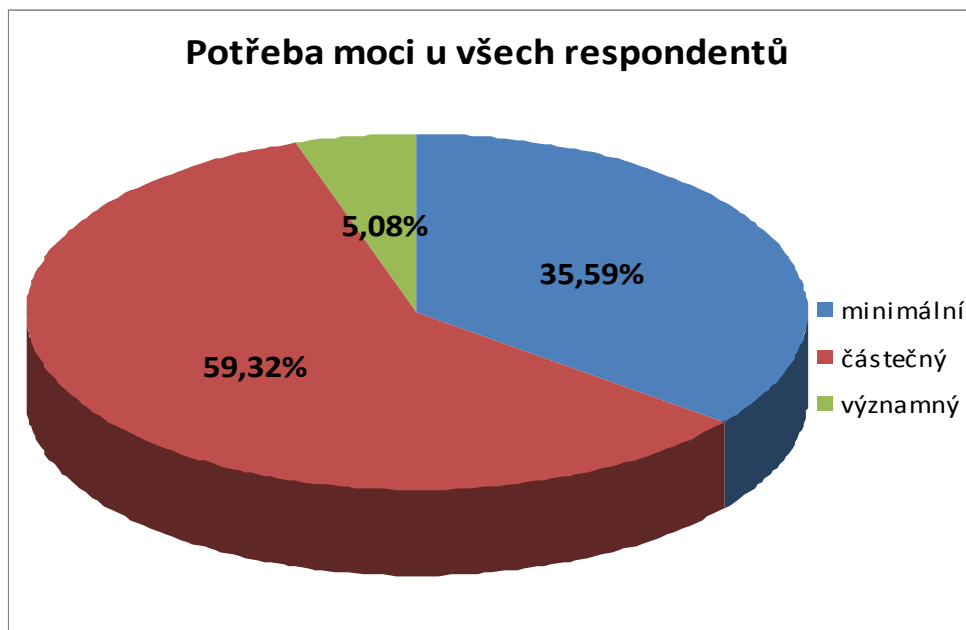
Míra významnosti potřeby moci je v tabulce č. 8 vyjádřena pod celkovým součtem absolutních hodnot a procentuálně v jednotlivých kategoriích. Vliv potřeby moci je rozdělen na tři škály: minimální, částečný, významný.

Tabulka č. 8 míra významnosti potřeby moci

kategorie	počet	průměr potřeby moci	minimální	částečný	významný	minimální	částečný	významný
celkem	59,00	-3,05	21	35	3	35,59%	59,32%	5,08%
muži	40,00	-2,98	7	28	5	17,50%	70,00%	12,50%
ženy	19,00	-3,21	7	12	0	36,84%	63,16%	0,00%
věk 11-13	39,00	-3,85	16	20	3	41,03%	51,28%	7,69%
věk 14-15	20,00	-1,50	5	15	0	25,00%	75,00%	0,00%

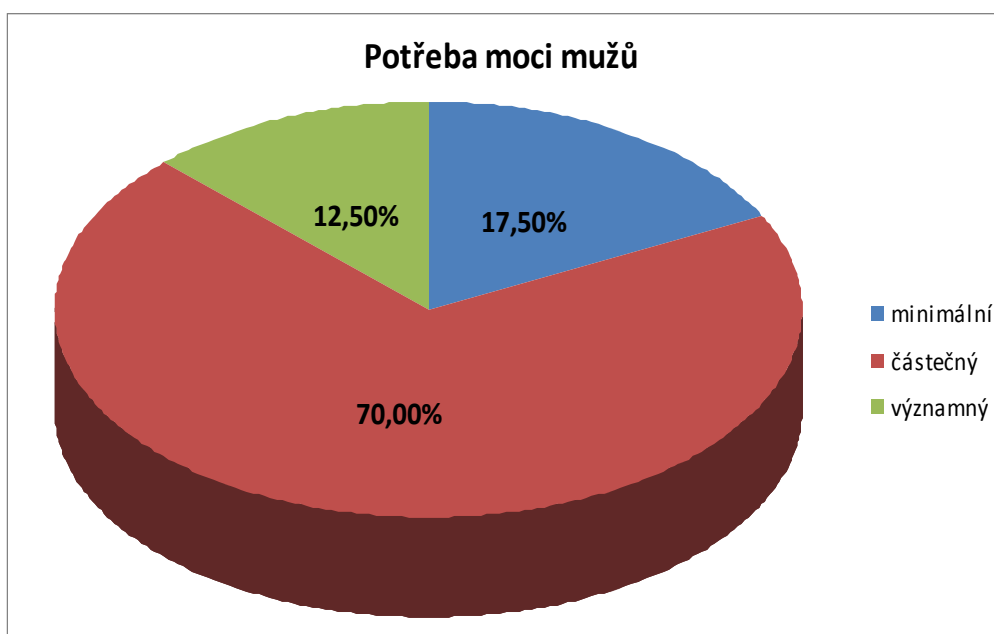
Popis tabulky viz tabulka č. 6

Graf č. 11 potřeba moci u všech respondentů



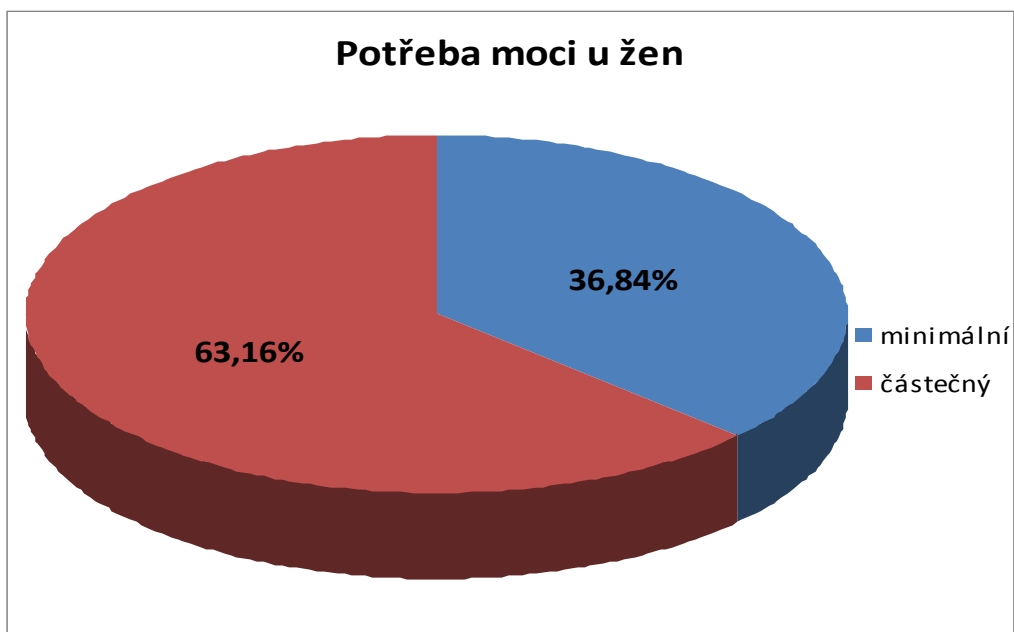
Graf č. 11 vychází z procentuálních údajů uvedených v tabulce č. 8. Z celkového počtu 59 dotázaných respondentů vyplývá, že potřeba moci je významná pouze pro 5,08% dotázaných a nepřikládají jí tedy velkou důležitost. Pro 59,32% má potřeba moci pouze částečný vliv a pro 35,59% je význam moci pouze minimální.

Graf č. 12 potřeba moci u mužů



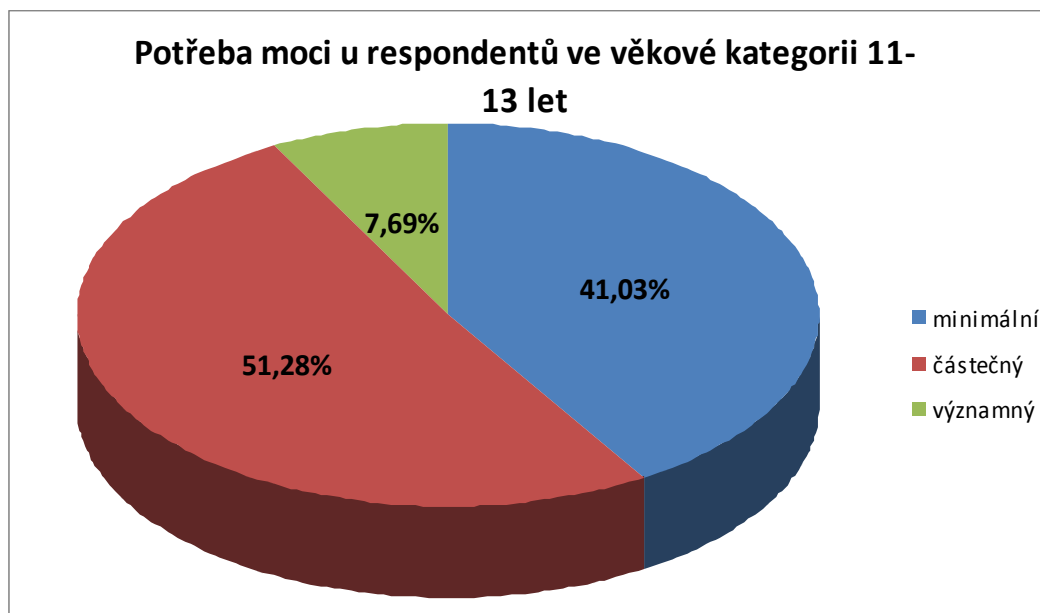
Graf č. 12 vychází z procentuálních údajů uvedených v tabulce č. 8.

*Graf č. 13 potřeba moci u žen*



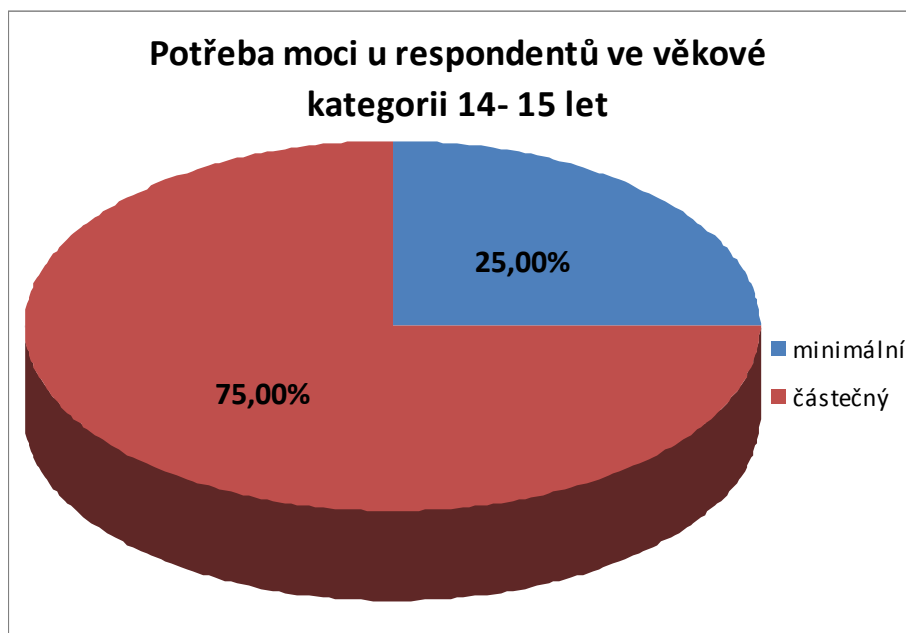
Graf č. 13 vychází z procentuálních údajů uvedených v tabulce č. 8.

*Graf č. 14 potřeba moci u respondentů ve věkové kategorii 11 – 13 let*



Graf č. 14 vychází z procentuálních údajů uvedených v tabulce č. 8.

Graf č. 15 potřeba moci u respondentů ve věkové kategorii 14 – 15 let



Graf č. 15 vychází z procentuálních údajů uvedených v tabulce č. 8.

Na grafech č. 14 a č. 15 je vidět rozdíl v důležitosti přátelství u respondentů u věkové kategorie 11 -13 a 14 -15 let. U věkové kategorie 14 – 15 je potřeba přátelství moci spíše částečná pro 60% dotázaných, tedy méně významná, a pro 7, 69% významná u věkové kategorie 11 – 13 let.

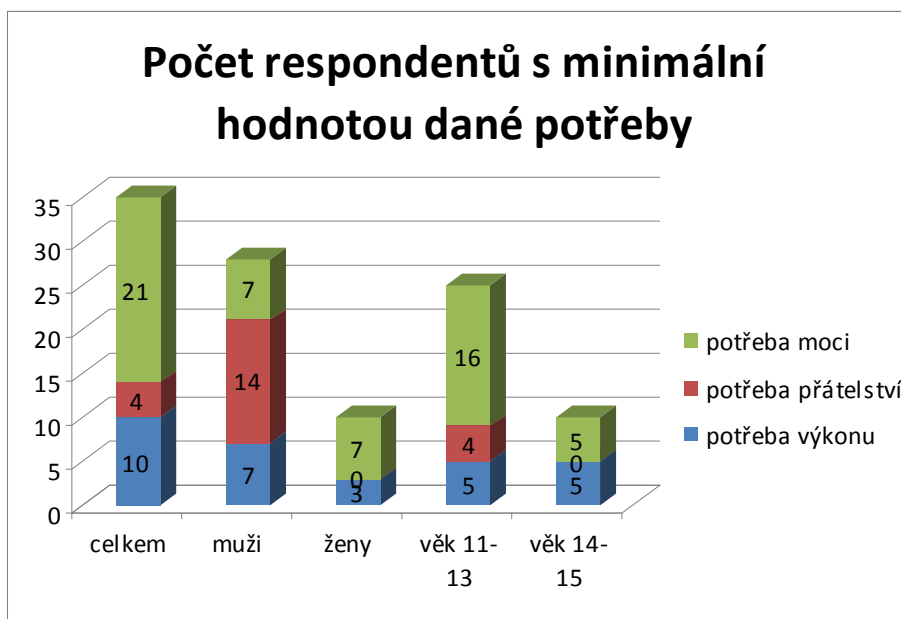
### Celková míra významnosti všech testovaných potřeb

Celková míra významnosti všech testovaných potřeb je v tabulce č. 9 vyjádřena pod celkovým součtem absolutních hodnot.

Tabulka č. 9 míra významnosti potřeby přátelství

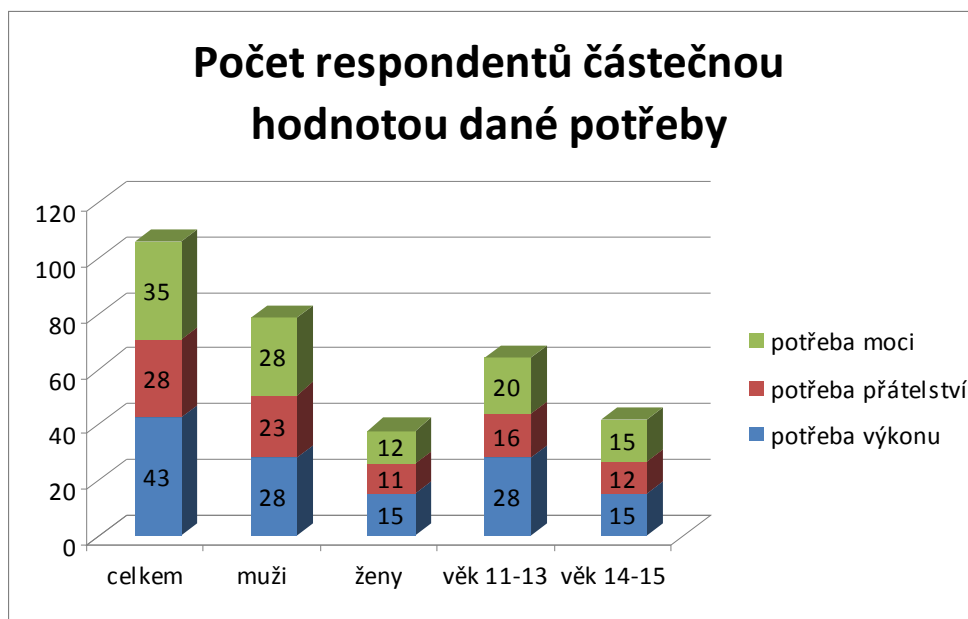
kategorie	počet	potřeba výkonu			potřeba přátelství			potřeba moci		
		minimální	částečný	významný	minimální	částečný	významný	minimální	částečný	významný
celkem	59	10	43	6	4	28	27	21	35	3
muži	40	7	28	5	14	23	3	7	28	5
ženy	19	3	15	1	0	11	8	7	12	0
věk 11-13	39	5	28	6	4	16	19	16	20	3
věk 14-15	20	5	15	0	0	12	8	5	15	0

Graf č. 16 počet respondentů s minimální hodnotou dané potřeby



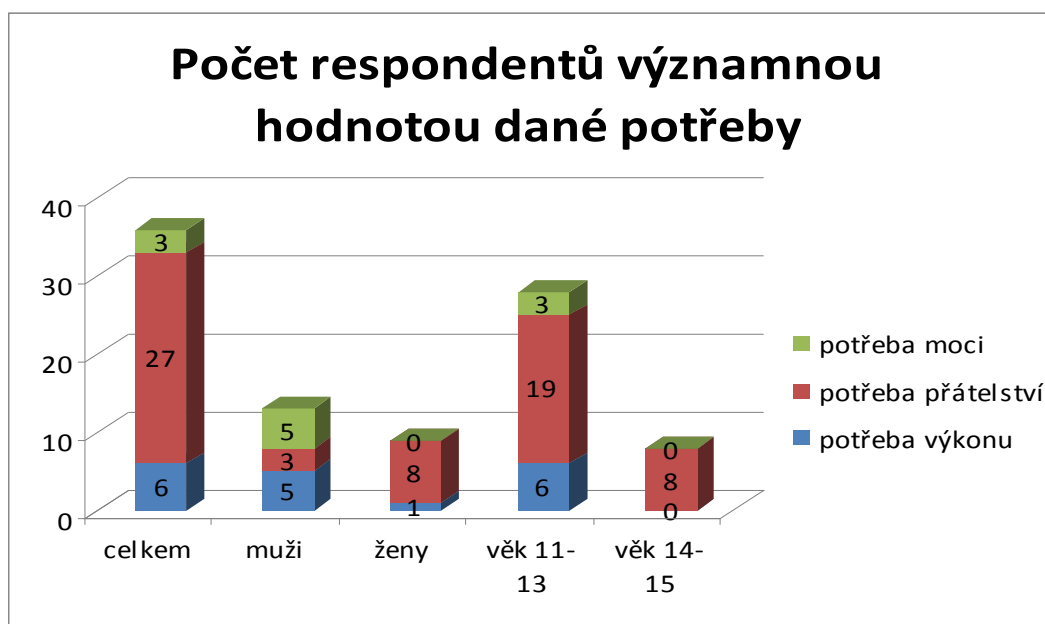
Graf č. 16 vychází z procentuálních údajů uvedených v tabulce č. 9. Nejmenší důležitost přikládají dotazovaní respondenti potřebě moci. Nejmenší hodnoty nabývá potřeba moci v dílčí kategorii věku 11 – 13 let, hodnoty 16.

Graf č. 17 počet respondentů s částečnou hodnotou dané potřeby



Graf č. 17 vychází z údajů uvedených v tabulce č. 9.

Graf č. 18 počet respondentů s významnou hodnotou dané potřeby



Graf č. 18 vychází z údajů uvedených v tabulce č. 9. Z grafu č. 18 vyplývá celkový výsledek vyhodnocení Testu potřeb. U všech dotázaných převažuje potřeba přátelství nad potřebou moci a potřebou výkonu.

### Statistické testování významnosti jednotlivých potřeb

V další kapitole budeme zjišťovat, zda existují statisticky významné rozdíly testovaných potřeb mezi pohlavími a dvěma věkovými skupinami (11 – 13let a 14 – 15 let).

Statistickou analýzou výběrových dat získaných sledováním měřené náhodné veličiny jsme schopni rozhodnout o platnosti určitého obecného tvrzení. Cílem statistické analýzy dat je pak zjištění a kvantitativní specifikace rozdílů mezi jednotlivými skupinami prostřednictvím statistických metod pro vzájemné porovnání výběrových souborů zúčastněných v experimentu.

#### Prvním krokem stanovení předpokladu:

#### Statistická interpretace č. 1



Neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě výkonu mezi věkovou kategorií 11 – 13let a 14 – 15 let.

#### **Statistická interpretace č. 2**

Neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě přátelství mezi věkovou kategorií 11 – 13let a 14 – 15 let.

#### **Statistická interpretace č. 3**

Neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě moci mezi věkovou kategorií 11 – 13let a 14 – 15 let.

#### **Statistická interpretace č. 4**

Neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě výkonu mezi muži a ženami.

#### **Statistická interpretace č. 5**

Neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě přátelství mezi muži a ženami.

#### **Statistická interpretace č. 6**

Neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě moci mezi muži a ženami.

#### **Statistická interpretace č. 7**

Neexistuje statisticky významný vztah mezi potřebou výkonu a mezi potřebou přátelství.

#### **Statistická interpretace č. 8**

Neexistuje statisticky významný vztah mezi potřebou přátelství a mezi potřebou moci.

#### **Statistická interpretace č. 9**

Neexistuje statisticky významný vztah mezi potřebou výkonu a mezi potřebou moci.

Druhý krok spočívá ve stanovení chyby a v určení hladiny významnosti testu (chyba  $\alpha$ ). Snahou je, aby pravděpodobnost chyb 1. a 2. druhu byla co nejmenší. Pro naše potřeby jsme tedy zvolili kompromis: zvolili jsme chybu (hladina významnosti testu) a to dostatečně nízkou – hladina 0,05 (příp. 0,01) a tím dostaneme 95% (99%) jistotu správného rozhodnutí. Chybu  $\beta$  nemáme možnost ovlivnit, je dána velikostí zvolené chyby  $\alpha$ .

Síla testu závisí na předem zvolené hladině významnosti testu (chyba  $\alpha$ ) a to tak, že s klesající hladinou významnosti síla testu klesá.

### **Výpočet testovacího kritéria**

Výpočet testovacího kritéria nám pomůže určit hladinu významnosti. Na základě tohoto určení provedeme rozhodnutí o platnosti (neplatnosti) výsledku testování.

**Jako testovací kritérium použijeme:**

**t (Studentův T-test pro testování rozdílu 2 středních hodnot)**

**F (F-test pro testování rozdílu 2 rozptylů)**

Vymezení kritického oboru a oboru přijetí provedeme pomocí kritických hodnot testovacího kritéria, což jsou specifické kvantily příslušných rozdělení (např. t-rozdělení, F-rozdělení,  $\chi^2$ -rozdělení) související se zvolenou hladinou významnosti  $\alpha$ . Obvykle se používají kvantily  $1-\alpha/2$  (příp.  $1-\alpha$ ) příslušného rozdělení. Tyto kvantily (kritické hodnoty) pro různá rozdělení používaná jako testovací statistiky, jsou uvedeny ve statistických tabulkách a jejich hodnota závisí na zvolené chybě  $\alpha$  a počtu stupňů volnosti  $n = n-1$ .

## **Závěr testování**

Poslední krok při testování statistických interpretací představuje formulace závěru testování, které provedeme srovnáním vypočteného testovacího kritéria s kritickou hodnotou. Ta se určuje v závislosti na zvolené hladině významnosti  $\alpha$ . Jestliže hodnota vypočtené testovací statistiky překročí kritickou hodnotu, znamená to, že potvrdíme rozdíl.

## **Použití parametrické testy**

Pro použití parametrických testů je nutno splnit předpoklad normality dat sledovaných veličin. Mezi parametrické testy, které použijeme je Studentův T-test pro testování rozdílu dvou středních hodnot a F-test pro testování rozdílu dvou rozptylů.

## **F-test**

Testem rozhodujeme, zda pokusný zásah má vliv na proměnlivost (rozptyl  $s^2$ ) zkoumané náhodné veličiny v populaci.

Výpočet F-testu vychází z dat dvou výběrových souborů, které jsou předmětem srovnávání - obvykle pokusný a kontrolní soubor.

Nejprve vypočteme výběrové rozptyly:

$$s_1^2 = \frac{\sum x_i^2 - \frac{(\sum x_i)^2}{n_1}}{n_1 - 1} \quad s_2^2 = \frac{\sum x_i^2 - \frac{(\sum x_i)^2}{n_2}}{n_2 - 1}$$

Poté stanovíme počet stupňů volnosti u obou výběrů:  $v_1 = n_1 - 1$  (pro  $s_1^2$ ) a  $v_2 = n_2 - 1$  (pro  $s_2^2$ ) a vypočteme testovací kritérium (statistiku) F:

$$F = \frac{\text{větší z rozptylů } (s_1^2, s_2^2)}{\text{menší z rozptylů } (s_1^2, s_2^2)}$$

Dále zvolíme hladinu významnosti a ve statistických tabulkách (viz Tabulky: Kvantily  $F_{0,975}$  ( $n_V, n_M$ ) Fisher-Snedecorova rozdělení) vyhledáme odpovídající kritickou hodnotu pro F-test:

$F_{\text{krit.}} = 1 - \alpha/2$  kvantil F-rozdělení o ( $v_V, v_M$ ) stupních volnosti

Podle výsledku F-testu zvolíme odpovídající postup pro dvouvýběrový -nepárový t-test. Nepárový t-test nám porovnává data, tvořená dvěma nezávislými výběry, tzn., že pocházejí ze dvou různých skupin jedinců. V našem případě muži a ženy nebo dvě věkové kategorie.

Výpočet testu bude vycházet z odhadů parametrů obou srovnávaných populací, tj. aritmetického průměru a výběrového rozptylu.

Vypočtenou statistiku t porovnáme s tabulkovou kritickou hodnotou  $t_{1-\alpha/2}(n)$ , nalezenou podle daného n a zvolené hladiny významnosti  $\alpha$ .

### Porovnání výsledku F – testu podle kategorie pohlaví

Tabulka č. 10 porovnání výsledku F – testu podle kategorie pohlaví

	F-test	rozptyly
potřeba výkonu	0,076941	shodný
potřeba přátelství	0,151794	shodný
potřeba moci	0,489854	shodný

Z výsledků F-testu vyplývá (tabulka č. 10), že výběry mají shodný rozptyl. Testovací kritérium je vyšší než tabulková kritická hodnota a je tedy potvrzen předpoklad, že rozptyly u obou pohlaví jsou shodné ve všech třech potřebách. Pro další postup použijeme dvouvýběrový -nepárový T-test se shodnými rozptyly.

t- pro shodné rozptyly vypočítáme následujícím způsobem:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1) * s_1^2 + (n_2 - 1) * s_2^2}{n_1 + n_2 - 2} * \frac{n_1 + n_2}{n_1 * n_2}}}$$

(Stupně volnosti pro t-test:  $v = n_1 + n_2 - 2$ )

Pro  $n_1 = n_2 = n$  platí:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{s_1^2 + s_2^2}{n}}} \quad v = (n-1) * 2$$

Vypočtenou statistiku  $t$  porovnáme s tabulkovou [kritickou hodnotou](#)  $t_{1-\alpha/2(v)}$ , nalezenou podle daného  $v$  a zvolené hladiny významnosti  $\alpha = 0,05$ .

### Dvoubýběrový t-test s rovností rozptylů pro potřebu výkonu u mužů a žen

Tabulka č. 11 dvoubýběrový t-test s rovností rozptylů pro potřebu výkonu u mužů a žen

Dvoubýběrový t-test s rovností rozptylů		
Potřeba výkonu		
	5	3
Stř. hodnota	-0,28205	-1,61111
Rozptyl	23,52362	10,25163
Pozorování	39	18
Společný rozptyl	19,42137	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	55	
t Stat	1,058366	
P(T<=t) (1)	0,147258	
t krit (1)	1,673034	
P(T<=t) (2)	0,294515	
t krit (2)	2,004045	

Z tabulky č. 11 vyplývá, že testovací kritérium  $t$  Stat je menší než kritická hodnota  $t$  krit (2) a tedy potvrzujeme předpoklad, že neexistuje významný rozdíl v potřebě výkonu mezi muži a ženami na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

## Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů pro potřebu přátelství u mužů a žen

Tabulka č. 12 dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů pro potřebu přátelství u mužů a žen

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
Potřeba přátelství		
	1	12
Stř. hodnota	3,179487	4,166667
Rozptyl	33,36167	14,97059
Pozorování	39	18
Společný rozptyl	27,67716	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	55	
t Stat	-0,65852	
P(T<=t) (1)	0,256477	
t krit (1)	1,673034	
P(T<=t) (2)	0,512954	
t krit (2)	2,004045	

Z tabulky č. 12 vyplývá, že testovací kritérium t Stat je menší než kritická hodnota t krit (2) a tedy potvrzujeme předpoklad, že neexistuje významný rozdíl v potřebě přátelství mezi muži a ženami na hladině významnosti  $\alpha$  0,05.

## Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů pro potřebu moci u mužů a žen

Tabulka č. 13 dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů pro potřebu moci u mužů a žen

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
Potřeba moci		
	-6	-15
Stř. hodnota	-2,89744	2,55556
Rozptyl	32,09447	15,9085
Pozorování	39	18
Společný rozptyl	27,09153	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	55	
t Stat	-0,23051	
P(T<=t) (1)	0,409276	
t krit (1)	1,673034	
P(T<=t) (2)	0,818551	
t krit (2)	2,004045	

Z tabulky č. 13 vyplývá, že testovací kritérium  $t_{Stat}$  je menší než kritická hodnota  $t_{krit}(2)$  a tedy potvrzujeme předpoklad, že neexistuje významný rozdíl v potřebě moci mezi muži a ženami na hladině významnosti  $\alpha 0,05$ .

### Porovnání výsledku F – testu podle věkové kategorie 11 – 13let a 14 – 15 let

Tabulka č. 14 porovnání výsledku F – testu podle kategorie 11 – 13let a 14 – 15 let

F-test		
testovaná oblast	testovací kritérium	rozptyly
potřeba výkonu	0,157880205	shodné
potřeba přátelství	0,062553117	shodné
potřeba moci	0,148043008	shodné

Z výsledků F-testu vyplývá (tabulka č. 14), že výběry mají shodný rozptyl. Testovací kritérium je vyšší než tabulková kritická hodnota a je tedy potvrzen předpoklad, že rozptyly u obou pohlaví jsou shodné ve všech třech potřebách. Pro další postup použijeme dvouvýběrový - nepárový T-test se shodnými rozptyly.

**t- pro shodné rozptyly vypočítáme následujícím způsobem:**

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1) \cdot s_1^2 + (n_2 - 1) \cdot s_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \cdot \frac{n_1 + n_2}{n_1 \cdot n_2}}}$$

(Stupně volnosti pro  $t$ -test:  $v = n_1 + n_2 - 2$ )

$$\text{Pro } n_1 = n_2 = n \text{ platí: } t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{s_1^2 + s_2^2}{n}}} \quad v = (n-1) \cdot 2$$

Vypočtenou statistiku  $t$  porovnáme s tabulkovou kritickou hodnotou  $t_{1-\alpha/2(v)}$ , nalezenou podle daného  $v$  a zvolené hladiny významnosti  $\alpha 0,05$ .

**Dvouvýběrový T-test s rovností rozptylů pro potřebu výkonu z hlediska věkové kategorie 11 – 13let a 14 – 15 let.**

Tabulka č. 15 dvouvýběrový T-test s rovností rozptylů pro potřebu výkonu z hlediska věkové kategorie 11 – 13let a 14 – 15 let

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
Potřeba výkonu		
	5	0
Stř. hodnota	-0,078947368	-1,789473684
Rozptyl	22,56116643	12,84210526
Pozorování	38	19
Společný rozptyl	19,38038278	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	55	
t Stat	1,382864907	
P(T<=t) (1)	0,086147587	
t krit (1)	1,673033966	
P(T<=t) (2)	0,172295174	
t krit (2)	2,004044769	

Testovací kritérium t Stat (tabulka č. 15) je menší než kritická hodnota t krit (2) a tedy potvrzujeme předpoklad, že neexistuje významný rozdíl v potřebě výkonu mezi věkovou kategorií 11 – 13let a 14 – 15 let na hladině významnosti  $\alpha$  0,05.

Tabulka č. 16 dvouvýběrový T-test s rovností rozptylů pro potřebu přátelství z hlediska věkové kategorie 11 – 13let a 14 – 15 let

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
Potřeba přátelství		
	1	10
Stř. hodnota	3,868421	2,842105
Rozptyl	35,30654	13,5848
Pozorování	38	19
Společný rozptyl	28,19761	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	55	
t Stat	0,687869	
P(T<=t) (1)	0,247213	
t krit (1)	1,673034	
P(T<=t) (2)	0,494426	
t krit (2)	2,004045	

Testovací kritérium  $t$  Stat (tabulka č. 16) je menší než kritická hodnota  $t$  krit (2) a tedy potvrzujeme předpoklad, že neexistuje významný rozdíl v potřebě výkonu mezi věkovou kategorií 11 – 13let a 14 – 15 let na hladině významnosti  $\alpha$  0,05.

Tabulka č. 17 dvouvýběrový  $T$ -test s rovností rozptylů pro potřebu moci z hlediska věkové kategorie 11 – 13let a 14 – 15 let

Dvouvýběrový $t$ -test s rovností rozptylů		
Potřeba moci		
	-6	-10
Stř. hodnota	-3,789473684	-1,052631579
Rozptyl	33,41394026	14,2748538
Pozorování	38	19
Společný rozptyl	27,15023923	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	55	
$t$ Stat	-1,869364897	
$P(T \leq t)$ (1)	0,033449815	
$t$ krit (1)	1,673033966	
$P(T \leq t)$ (2)	0,06689963	
$t$ krit (2)	2,004044769	

Testovací kritérium  $t$  Stat (tabulka č. 17) je menší než kritická hodnota  $t$  krit (2) a tedy potvrzujeme předpoklad, že neexistuje významný rozdíl v potřebě moci mezi věkovou kategorií 11 – 13let a 14 – 15 let na hladině významnosti  $\alpha$  0,05.

### Hodnocení závislosti mezi 2 kvantitativními znaky

Pro další zjištění výsledků zhodnotíme závislosti mezi více náhodnými proměnnými. Dvě veličiny jsou závislé, pokud spolu jejich hodnoty navzájem určitým systematickým způsobem korespondují (odpovídají si). Metodou, kterou použijeme, bude Korelační analýza. Korelační analýza zkoumá vztahy proměnných pomocí různých měr závislosti, které nazýváme korelační koeficienty. Pomocí korelačních koeficientů je kvantitativně vyjádřena těsnost (síla) vzájemné závislosti obou sledovaných proměnných. Těsnost závislosti (síly vztahu) budeme testovat pomocí nejčastěji používanou mírou síly vztahu, Pearsonovým korelačním koeficientem „ $r$ “. Počítáme jej z „ $n$ “ párových hodnot - korelačních dvojic ( $x_i, y_i$ )



Podmínkou použití Pearsonova korelačního koeficientu je normální rozdělení obou náhodných proměnných X a Y (tzv. dvounormální rozdělení).

Výpočet korelačního koeficientu:

$$r = \frac{\sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x_i - \bar{x})^2 \cdot \sum (y_i - \bar{y})^2}}$$

Korelační koeficient  $r$  může nabývat hodnot v intervalu  $(-1 ; +1)$ . Čím větší je absolutní hodnota  $r$ , tím těsnější je korelace mezi oběma proměnnými. Kladný korelační koeficient vyjadřuje pozitivní korelaci mezi veličinami, záporný korelační koeficient vyjadřuje negativní korelaci obou veličin. Pokud je hodnota korelačního koeficientu rovna nule, korelační závislost mezi veličinami neexistuje. Korelační koeficient  $r = +1$  vyjadřuje úplnou (lineární) přímou závislost veličin, korelační koeficient  $r = -1$  označuje úplnou (lineární) nepřímou závislost veličin.

Před použitím korelačního koeficientu je potřeba otestovat jeho významnost

Korelační koeficient „ $r$ “, který počítáme z dat korelačních dvojic naměřených u výběrového souboru, představuje pouze odhad skutečného korelačního koeficientu označovaného jako „ $\rho$ “, který předpokládáme v celé populaci. Pokud tedy chceme přesně vědět, zda korelační vztah v populaci opravdu existuje, je nutno výběrový korelační koeficient „ $r$ “, jako každý výběrový parametr, testovat.

Za předpokladu, že náhodný výběr, ze kterého je korelační koeficient počítán, má dvounormální rozdělení, lze významnost korelačního koeficientu  $r$  testovat pomocí T-testu.

Testovací statistiku pro  $t$ -test vypočteme podle vztahu:

$$t = \frac{r}{s_r}$$

kde:

$r$  = výběrový korelační koeficient

$s_r$  = **střední chyba korelačního koeficientu**, vypočtená podle vztahu:

$$s_r = \sqrt{\frac{1-r^2}{n-2}}$$

Vypočteme hladinu významnosti  $\alpha$  a dané **stupně volnosti**  $\nu = n-2$  :

Je-li  $t > t_{1-\alpha/2(\nu)}$   $\Rightarrow$  zamítáme hypotézu nezávislosti sledovaných veličin (korelační koeficient  $r$  je **významný** na hladině  $\alpha$ )

Je-li  $t < t_{1-\alpha/2(\nu)}$   $\Rightarrow$  nemůžeme zamítnout hypotézu nezávislosti sledovaných veličin (korelační koeficient  $r$  je **nevýznamný** na hladině  $\alpha$ )

### Korelační analýza mezi jednotlivými potřebami

Tabulka č. 18 korelační analýza potřebou výkonu a přátelství

Potřeba výkonu a přátelství	
korelační koeficient	-0,406660292
testovací kritérium	-3,678549081

Z tabulky (tabulka č. 18) nás nejprve zajímá hodnota testovacího kritéria, která vypovídá o statistické významnosti korelačního koeficientu. Testovací kritérium  $t = -3,68$  porovnáme s tabulkovou kritickou hodnotu pro  $\nu = 57$  stupňů volnosti  $t_{1-\alpha/2(\nu)} = 2,004044769$ . Testovací kritérium je v absolutní hodnotě vyšší než kritická hodnota a tedy korelační koeficient je statisticky významný na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Z hodnoty korelačního koeficientu  $r = -0,41$  vyplývá, že mezi potřebou výkonu a přátelství je negativní vztah. Výrazná potřeba přátelství je tedy spojena s nízkou potřebou výkonu a naopak. Tento vztah je středně silný.

Tabulka č. 19 korelační analýza potřebou přátelství a moci

Potřeba přátelství a moci	
korelační koeficient	-0,427683452
testovací kritérium	-3,951769865

Testovací kritérium  $t = -3,95$  (tabulka č. 19) porovnáme s tabulkovou kritickou hodnotu pro  $v = 57$  stupňů volnosti  $t_{1-\alpha/2(v)} = 2,004044769$ . Testovací kritérium je v absolutní hodnotě vyšší než kritická hodnota a tedy korelační koeficient je statisticky významný na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Z hodnoty korelačního koeficientu  $r = -0,43$  vyplývá, že mezi potřebou přátelství a moci je negativní vztah. Výrazná potřeba přátelství je tedy spojena s nízkou potřebou moci a naopak. Tento vztah je středně silný.

*Tabulka č. 20 korelační analýza potřebou výkonu a moci*

Potřeba výkonu a moci	
korelační koeficient	-0,651888689
testovací kritérium	-8,558781879

Testovací kritérium  $t = -8,56$  (tabulka č. 20) porovnáme s tabulkovou kritickou hodnotu pro  $v = 57$  stupňů volnosti  $t_{1-\alpha/2(v)} = 2,004044769$ . Testovací kritérium je v absolutní hodnotě vyšší než kritická hodnota a tedy korelační koeficient je statisticky významný na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Z hodnoty korelačního koeficientu  $r = -0,65$  vyplývá, že mezi potřebou výkonu a moci je negativní vztah. Výrazná potřeba výkonu je tedy spojena s nízkou potřebou moci a naopak. Korelační koeficient je nejvyšší ze všech třech testovaných vztahů, lze tedy usuzovat, že nejsilnější je právě vazba mezi potřebou moci a výkonu.

## ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly testovaných potřeb mezi pohlavími a dvěma věkovými skupinami. K praktickému výzkumu a sběru potřebných dat byl použit dotazník Test potřeb. Výběrovým souborem se stali žáci ZŠ Tolstého Klatovy. Celkový počet respondentů 59. Jednalo se o žáky 6. tříd, 7. tříd, 8. tříd ve věkové kategorii 11- 15 let. Z celkového počtu 59 respondentů bylo 19 žen a 40 mužů.

Bylo stanoveno 9 statistických interpretací.

### Statistická interpretace č. 1

Neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě výkonu mezi věkovou kategorií 11 – 13let a 14 – 15 let.

Testovací kritérium  $t$  Stat (*tabulka č. 15*) je menší než kritická hodnota  $t$  krit (2) a tedy potvrzujeme předpoklad, že neexistuje významný rozdíl v potřebě výkonu mezi věkovou kategorií 11 – 13let a 14 – 15 let na hladině významnosti  $\alpha$  0,05.

### Statistická interpretace č. 2

Neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě přátelství mezi věkovou kategorií 11 – 13let a 14 – 15 let.

Testovací kritérium  $t$  Stat (*tabulka č. 16*) je menší než kritická hodnota  $t$  krit (2) a tedy potvrzujeme předpoklad, že neexistuje významný rozdíl v potřebě výkonu mezi věkovou kategorií 11 – 13let a 14 – 15 let na hladině významnosti  $\alpha$  0,05.

### Statistická interpretace č. 3

Neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě moci mezi věkovou kategorií 11 – 13let a 14 – 15 let.

Testovací kritérium  $t$  Stat (*tabulka č. 17*) je menší než kritická hodnota  $t$  krit (2) a tedy potvrzujeme předpoklad, že neexistuje významný rozdíl v potřebě moci mezi věkovou kategorií 11 – 13let a 14 – 15 let na hladině významnosti  $\alpha$  0,05.

#### **Statistická interpretace č. 4**

Neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě výkonu mezi muži a ženami.

Z tabulky č. 11 vyplývá, že testovací kritérium  $t_{Stat}$  je menší než kritická hodnota  $t_{krit}(2)$  a tedy potvrzujeme předpoklad, že neexistuje významný rozdíl v potřebě výkonu mezi muži a ženami na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

#### **Statistická interpretace č. 5**

Neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě přátelství mezi muži a ženami.

Z tabulky č. 12 vyplývá, že testovací kritérium  $t_{Stat}$  je menší než kritická hodnota  $t_{krit}(2)$  a tedy potvrzujeme předpoklad, že neexistuje významný rozdíl v potřebě přátelství mezi muži a ženami na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

#### **Statistická interpretace č. 6**

Neexistuje statisticky významný rozdíl v potřebě moci mezi muži a ženami.

Z tabulky č. 13 vyplývá, že testovací kritérium  $t_{Stat}$  je menší než kritická hodnota  $t_{krit}(2)$  a tedy potvrzujeme předpoklad, že neexistuje významný rozdíl v potřebě moci mezi muži a ženami na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

#### **Statistická interpretace č. 7**

Neexistuje statisticky významný vztah mezi potřebou výkonu a mezi potřebou přátelství.

Z hodnoty korelačního koeficientu  $r = -0,41$  vyplývá, že mezi potřebou výkonu a přátelství je negativní vztah. Výrazná potřeba přátelství je tedy spojena s nízkou potřebou výkonu a naopak. Tento vztah je středně silný.

#### **Statistická interpretace č. 8**

Neexistuje statisticky významný vztah mezi potřebou přátelství a mezi potřebou moci.

Z hodnoty korelačního koeficientu  $r = -0,43$  vyplývá, že mezi potřebou přátelství a moci je negativní vztah. Výrazná potřeba přátelství je tedy spojena s nízkou potřebou moci a naopak. Tento vztah je středně silný.

### **Statistická interpretace č. 9**

Neexistuje statisticky významný vztah mezi potřebou výkonu a mezi potřebou moci.

Z hodnoty korelačního koeficientu  $r = -0,65$  vyplývá, že mezi potřebou výkonu a moci je negativní vztah. Výrazná potřeba výkonu je tedy spojena s nízkou potřebou moci a naopak. Korelační koeficient je nejnižší ze všech třech testovaných vztahů, lze tedy usuzovat, že nejsilnější je právě vazba mezi potřebou moci a výkonu.

Z výsledku výzkumu vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly testovaných potřeb mezi pohlavími a dvěma věkovými skupinami. Srovnáme-li výsledky výzkumu s výše uvedenými hypotézami, je třeba konstatovat, že H1 se potvrdila, H2 nebyla potvrzena a H3 byla potvrzena.

Diplomová práce se nám jeví jako podnětná pro práci učitelů se žáky. Sleduje jak porozumění žákům a jejich potřebám, tak pomoc v rozvoji jejich výkonu.

## LITERATURA

ATKINSON, J. W., FEATHER, N. T.,: *A Theory of Achievement Motivation*. New York: J. Wiley, 1966

ATKINSON, J. W., RAYNOR, J. O.,: *Motivation and Achievement*. Washington: Winston, 1974

DĚDINA, J., CEJTHAMR, V.,: *Management a organizační chování*. 1. vyd. Praha: GRADA PUBLISHING 2005. ISBN 80-24 7-1300-4

DRAPELA, J. V. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-251-3.

FRANKL, Viktor E. *Lékařská péče o duši. Základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta, 1996. ISBN 80-85319-50-0.

FRANKL, Viktor E. *Lékařská péče o duši. Základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno : Cesta, 1996. 237 s. ISBN 80-85319-50-0.

HALAMA, P. *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava, Slovak Academic Press, 2007.

HALAMA, P.,: *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava, Slovak Academic Press, 2007.

HECKHAUSEN, H.,: *The anatomy of achievement motivation*. New York: Academic Press, 1968

HELUS, Z., PAVELKOVÁ, I.: *Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy*. *Pedagogika*, 42 (2), 1992.

HELUS, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 200 s. ISBN: 14-548-82.

HOMOLA, M.,: *Motivace lidského chování*. 2. vyd. Praha: SPN, 1977. 12 s.

HRABAL, V., Kozéki, B.: *Podíl rodiny a školy na motivaci školního výkonu žáků*. Pedagogika, 32 (3), 1982.

HRABAL, V., KRYKORKOVÁ, H., PAVELKOVÁ, I.,: *Školní výkon žáka z hlediska motivačního a kognitivního*. Pedagogika, 31 (4), 1981. s. 443 – 462.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I.,: *Psychologické otázky motivace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 256 s. ISBN: 14-566-84.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ I.,: *Diferencovanost učitelovy percepce žáků*. Pedagogika, 43 (1), 1993. s. 69 – 80.

HRABAL, V.: *Příspěvek k rozboru motivace školního výkonu žáka z hlediska pedagogické psychologie*. Pedagogika, 28 (2), 1978.

HUDEČEK, J.: *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia, 1986. 95 s. ISSN: 0069-2298.

JANOUŠEK, J. a kol.,: *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-101-23

JOHNSTON, CH. S.,: *The Rokeach Value Survey: Underlying Structure and Multidimensional Scaling*. Journal of Psychology, Vol. 129, 1995, 583 – 592.

MACEK, P.,: *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7

MADSEN, K. B.: *Teorie motivace: srovnávací studie moderních teorií motivace*. 1. vyd. Praha: Academia, 1972. 381 s.

MIKŠÍK, O.,: *Psychologické teorie osobnosti* ; UK- nakl. Karolinum, Praha 1999; ISBN 80-7184-926-X –



MRKVIČKA, J.: *Člověk v akci: motivace lidského jednání*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1971. ISBN: 08-030-71.

NAKONEČNÝ, M.,: *Emoce a motivace*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1973.

NAKONEČNÝ, M.,: *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, M.,: *Lexikon psychologie*. Vyd.1. Praha : Vodnář, 1995.. ISBN 80-85255-74-X.

NAKONEČNÝ, M.,: *Motivace lidského chování*. Vyd.1. Praha : Akademie věd České republiky, 1997. ISBN 80-200-0592-7.

PAVELKOVÁ, I.: *Motivace žáků k učení*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN: 80-7290-092-7.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1499-3

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1499-3

VÁGNEROVÁ, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 80-717-8308-0

VÁGNEROVÁ, M.,: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VALÁŠKOVÁ, M.; JEŽEK, S. *Prožívání tělesných změn v adolescenci a jejich vliv na sebehodnocení adolescentů*. In. MACEK,P.; SMÉKAL,V. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 1.vyd. Brno: Barrister&Principál, 2002. ISBN: 80-85947-83-8.

WILKINSON, H. E., ORTH, Ch. D., BENFARI, R. C. Motivation Theories: An Integrated Operational Model. *Sam Advanced Management Journal*. 2001, roč. 15, č. 3, s. 24 – 31.