



Interakce motivačních teorií a sebehodnocení: Didaktické implementace

MICHAELA LIŠKOVÁ

Abstrakt: Předložená teoretická studie se zaměřuje na propojení motivačních teorií a sebehodnocení, přičemž analyzuje teorie, jako jsou sebedeterminační teorie, teorie růstového nastavení mysli, teorie cílové orientace a Bandurova teorie vnímané účinnosti. Tyto přístupy společně podporují realistická očekávání a individuální přístup ke každému žákovi. Zatímco teorie cílové orientace a růstového nastavení pomáhají žákům vnímat své schopnosti a soustředit se na zlepšování, sebedeterminační teorie klade důraz na autonomii, kompetenci a sounáležitost. Bandurova teorie pak ukazuje, jak pozitivní zpětná vazba a předchozí úspěchy posilují sebedůvěru a vedou ke konstruktivnímu sebehodnocení. Didaktická implementace těchto principů v praxi, například při výuce českého jazyka na druhém stupni ZŠ, zahrnuje vytváření bezpečného a podpůrného prostředí, budování sounáležitosti a poskytování smysluplné zpětné vazby. Celkové propojení motivačních teorií se sebehodnocením představuje klíčový nástroj pro rozvoj metakognitivních dovedností, zvyšování sebedůvěry a odpovědnosti žáků za vlastní učení, což podporuje nejen akademický úspěch, ale i dlouhodobou vnitřní motivaci. Tímto bychom rádi podporovali vytváření prostředí, které bude pro žáky podnětné a motivující.

Klíčová slova: sebehodnocení, motivace, motivační teorie, vzdělávací praxe, reflektivní otázky

ÚVOD

Vzdělávání v současné době prochází významnými proměnami (Fryč et al., 2020; OECD, 2019), které kladou stále větší důraz na aktivní zapojení žáků do vlastního vzdělávacího procesu. Jedním z klíčových nástrojů moderní výuky podporujících autonomii a vnitřní motivaci žáků je sebehodnocení – schopnost reflektovat dosažené výsledky, uvědomovat si vlastní silné i slabé stránky a cíleně

s nimi pracovat. Sebehodnocení a motivace jsou úzce propojené: sebehodnocení ovlivňuje úroveň motivace žáků, a ta zase formuje jejich pohled na vlastní schopnosti, úspěchy i neúspěchy. Účinné začlenění sebehodnocení do výuky vyžaduje zohlednění individuálních rozdílů mezi žáky – zejména v oblasti motivace, autoregulace a realistického sebezpojetí a také respektování vývojových fází, jimiž schopnost sebehodnocení postupně prochází. Důležitou podmínkou úspěšného rozvoje



sebehodnocení je pozitivní klima školní třídy, které vytváří bezpečné prostředí pro otevřenou reflexi (srov. Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 2009; Hattie, 2009; Brookhart, 2013; Leahy & Wiliam, 2015). Kvalita vztahů mezi učitelem a žáky a způsob vzájemné komunikace přitom zásadně ovlivňují ochotu žáků přijímat zpětnou vazbu i jejich vnímání vlastních výkonů. Z hlediska motivace hrají významnou roli jak očekávání učitele, tak očekávání samotných žáků (Hrabal et al., 1989). Cílem studie je propojit teoretické koncepty se vzdělávací praxí, podpořit širší povědomí o sebehodnoticích aktivitách a nabídnout praktické postupy pro jejich realizaci ve vzdělávacím procesu.

1. VYMEZENÍ POJMŮ MOTIVACE A SEBEHODNOCENÍ

Motivace je hnací silou, která podněcuje žáky k tomu, aby věnovali čas a úsilí úkolům, překonávali překážky a dlouhodobě se angažovali ve vzdělávacím procesu. Projevuje se jako touha učit se, zapojovat se do aktivit ve vyučovacích hodinách a dosahovat školních úspěchů. Faktory, které motivaci ovlivňují, jsou složité a zahrnují jak vnitřní, tak vnější vlivy, které se vzájemně doplňují, koexistují vedle sebe a mají na žáka významný vliv (Hrabal et al., 1989; Pavelková, 2002; Čáp & Mareš, 2001; Blatný, 2010; Hendrick & MacPherson, 2019; Mertin, 2019). Při sebehodnocení žáci reflektují svůj výkon v kontextu předem stanovených cílů a kritérií, analyzují dosažené výsledky a identifikují oblasti pro zlepšení. Sebehodnocení

je cyklickým procesem, který zahrnuje sledování, hodnocení a plánování dalšího rozvoje s aplikací kroků k nápravě nebo zlepšení (McMillan & Hearn, 2008). V praxi to znamená, že na základě předem stanovených cílů a kritérií žáci volí vhodné učební strategie, hodnotí svůj pokrok a plánují další kroky vedoucí k lepším výsledkům. Domníváme se, že tento cyklický přístup je také v souladu s moderními didaktickými trendy, které kladou důraz na aktivní a autoregulační přístup k učení. Jasně vymezení cílů a kritérií přispívá k lepší organizaci učebního procesu, a jeví se nám jako velmi účinná strategie pro naplňování dlouhodobých vzdělávacích záměrů. Ve školním prostředí je nezbytné prezentovat sebehodnocení jako neutrální a konstruktivní nástroj, nikoli jako prostředek k posuzování osobní hodnoty (Black & Wiliam, 1998; Zimmerman, 2002; McMillan & Hearn, 2008; Brown & Harris, 2013).

2. VZTAH MEZI MOTIVACÍ A SEBEHODNOCENÍM

Přestože se jedná o samostatné koncepty, souhlasíme s řadou odborníků (např. Harter, 1983; Pintrich & De Groot, 1990), že mezi nimi existuje dynamický vztah vzájemné podmíněnosti. Z našeho pohledu se zejména pozitivní sebehodnocení projevuje vyšší vnitřní motivací, která následně zlepšuje výkonnost, upevňuje sebedůvěru a posiluje schopnost autoregulace učení, což potvrzují i současné výzkumy (např. Karaman, 2021; Yan et al., 2023). Naopak negativní sebehod-



nocení často vede k negativní spirále, kdy nízká očekávání a úzkost ze selhání snižují motivaci, což se odráží v nižším výkonu a následném zhoršení sebehodnocení. Domníváme se, že intervence cílená buď na motivaci, nebo na sebehodnocení jedince může pozitivně ovlivnit také druhou oblast. Optimální strategií ve vzdělávací praxi se proto jeví komplexní přístup, který současně rozvíjí oba tyto klíčové faktory – motivaci i sebehodnocení.

Tento pohled podporuje studie Pintricha a De Groota (1990). Autoři prokázali, že žáci s výrazně pozitivním sebehodnocením lépe využívají strategie autoregulace učení a vykazují vyšší akademický výkon. Souhlasíme s nimi, že pocit kontroly nad vlastním učením, který pramení z pozitivního sebehodnocení, je zásadním faktorem motivace. Žák s vysokým sebehodnocením totiž častěji a aktivně vyhledává výzvy, je ochotnější riskovat chyby a dokáže se efektivněji poučit z případných neúspěchů. Důležitým mechanismem, skrze který sebehodnocení může pozitivně ovlivnit motivaci, je podle našeho názoru podpora rozvoje metakognitivních schopností. Andradeová a Valtcheva (2009) zdůrazňují, že konstruktivní sebehodnocení pomáhá studentům lépe chápat své aktuální schopnosti a oblasti potřebné ke zlepšení, což následně vede k vyšší míře zapojení a odpovědnosti za vlastní učení. Tuto perspektivu podporuje také Wiliam (2011), který uvádí, že kvalitní sebehodnocení umožňuje žákům lépe regulovat vlastní proces učení a stanovovat si realistické cíle. V českém prostředí se vztahu mezi motivací a sebehodnocením věnovali

např. Hrabal a Pavelková (2010). Zdůrazňují, že tento vztah není pevně daný, ale je ovlivňován různými faktory, jako je zpětná vazba od učitelů, charakter školního prostředí a sociální porovnávání mezi žáky. Poukazují na to, že pozitivní zpětná vazba a podpůrné školní prostředí mohou posílit sebehodnocení žáků a tím i jejich motivaci k učení. Když si žáci o sobě myslí něco pozitivního, mají větší chuť se učit, více se zapojují a nevzdávají se snadno při plnění úkolů. Naopak negativní pohled na sebe sama může jejich motivaci srazit a zhoršit školní výsledky. Klíčová je proto zpětná vazba od učitelů, která by měla být podporující a měla by žákům pomáhat budovat zdravé sebevědomí. To pak zvyšuje jejich chuť učit se a dosahovat lepších výsledků. Tato zjištění potvrzují důležitost citlivého přístupu učitelů k hodnocení a vytváření podpůrného školního klimatu pro rozvoj zdravého sebehodnocení a vnitřní motivace žáků. Podobně také Kratochvílová (2011) a Mertin (2019) potvrzují, že „zdravé“ sebehodnocení je klíčem k vyšší motivaci, většímu zapojení do výuky a lepším školním výsledkům.

3. INTERAKCE MOTIVAČNÍCH TEORIÍ S PROCESEM SEBEHODNOCENÍ

Motivační teorie nabízejí různé pohledy na to, proč a jak se lidé snaží dosahovat svých cílů. Některé zdůrazňují vnitřní potřeby a zájmy jedince (například vnitřní motivaci), jiné se orientují na vnější odměny či podmínky prostředí. Všechny však



spojuje snaha vysvětlit, co člověka pohání k činnosti, jak se rozhoduje a jak prožívá úspěch či neúspěch. Cílem propojení motivačních teorií se sebehodnocením je posílit vědomou účast žáků na vlastním učení a zvýšit jejich motivaci i reálný náhled na vlastní možnosti. Motivační teorie poskytují užitečnou strukturu pro sledování vnitřních i vnějších podnětů, které mohou ovlivňovat žákovu motivaci (například míru zájmu o úkol, očekávání úspěchu či význam odměny). Díky konstruktivnímu a realistickému sebehodnocení se žák zároveň učí posoudit, zda dané úkoly a cíle považuje za zvládnutelné a nakolik si věří, že je dokáže splnit. Ujasní si, jak a proč se učit, a dokáže upravit své chování nebo studijní strategie, pokud zjistí, že mu dosavadní přístup nevyhovuje. Zároveň roste jeho důvěra ve vlastní schopnosti, protože vidí smysl v tom, co dělá, a vnímá své postupné úspěchy. Jsme přesvědčeni, že v praxi se dynamika mezi motivačními teoriemi a sebehodnocením promítá do reflektivních otázek,¹ které si žák klade pod vedením učitele. Ptá se například, jestli je pro něj úkol dostatečně zajímavý, zda přípravu náhodou nepodceňuje či nepřeceňuje a nakolik jeho současné úsilí ovlivňuje šanci dosáhnout očekávaných výsledků.

Při zkoumání dynamiky mezi motivačními teoriemi a sebehodnocením jsme

využili kombinaci následujících metod. Nejprve jsme se zaměřili na obsahovou analýzu odborných publikací, které se věnují motivačním teoriím a sebehodnocení ve vzdělávání. Vymezili jsme klíčové pojmy (vnitřní a vnější motivace, sebedůvěra, hodnotová orientace a role učitele), abychom porozuměli, jak jsou tyto koncepty definovány a jak souvisejí se sebehodnocením v různých teoriích. Poté jsme provedli interpretační analýzu, při níž jsme hledali konkrétní příklady a praktická doporučení. Zaměřili jsme se na případové studie, didaktická doporučení a čerпали jsme také ze vzdělávací praxe, abychom zjistili, jak se motivační principy a sebehodnocení vzájemně doplňují. Nakonec jsme získané poznatky kategorizovali do čtyř oblastí a sledovali, do jaké míry se motivační teorie a sebehodnocení vzájemně podporují, či střetávají. Tyto oblasti vytvářejí teoreticko-praktický rámec pro pochopení dynamiky mezi sebehodnocením a motivací. V každé oblasti jsme si kladli tyto otázky:

- Reflektivní otázky (oblast 1): Jak formulovat reflektivní otázky vycházející z konkrétní motivační teorie tak, aby umožnily identifikovat klíčové motivační prvky (např. vnitřní motivaci, zájem, očekávání úspěchu či hodnotu úkolu) a začlenit je do hodnocení pokroku žáka?

¹ Reflektivní otázky představují účinný sebehodnotící nástroj pro rozvoj hlubšího porozumění, sebereflexe a autoregulace učení. Jedná se o otevřené otázky, které vedou žáky k zamýšlení nad vlastním učením, emocemi, motivací i postupy. Při jejich tvorbě vycházíme z nové taxonomie vzdělávacích cílů (Marzano & Kendall, 2007), která umožňuje strukturovat otázky podle různých úrovní myšlení – od vybavování znalostí až po přemýšlení o sobě. Navrhovaná metodologie kombinuje otázky kognitivní, metakognitivní i osobnostní roviny a nabízí žákům systematickou oporu při rozvoji jejich reflektivních dovedností.



- Projevy ve školním prostředí (oblast 2): Jaké chování u žáků můžeme pozorovat? Tato otázka se zaměřuje na faktory, které ovlivňují motivaci žáků k učení a jejich přístup k výkonu (např. víra ve vlastní schopnosti).
- Vzájemné ovlivňování (oblast 3): Jak se vzájemně ovlivňují? Rozkrýváme, jestli se vzájemně posilují, či oslabují (např. vyšší míra sebeúčinnosti může vést k lepší sebereflexi a zpětně podpořit snahu o další zlepšení).
- Role učitele (oblast 4): Jaká je role učitele? Hledáme doporučení, jak učitel může žákům pomoci v rozvoji konstruktivního sebehodnocení (např. pomoci nastavit reálná očekávání).

Rozdělení zjištění do čtyř oblastí umožnilo uchopit problematiku komplexně a zároveň přehledně. Každá oblast představuje odlišnou, avšak vzájemně propojenou dimenzi vztahu mezi motivačními teoriemi a sebehodnocením. První oblast – reflektivní otázky – poskytuje rámec pro identifikaci a formulaci klíčových motivačních prvků v kontextu hodnocení pokroku žáka. Druhá oblast – projevy ve školním prostředí – přenáší teoretické poznatky do roviny pozorovatelných projevů chování žáků. Třetí oblast – vzájemné ovlivňování – umožňuje analyzovat dynamiku mezi oběma jevy, tedy zda se vzájemně podporují, nebo oslabují. Čtvrtá oblast – role učitele – propojuje teoretické poznatky s pedagogickou praxí a nabízí možnosti intervence a podpory rozvoje konstruktivního sebehodnocení. Takto

strukturovaný rámec vytváří logickou návaznost od teoretického vymezení přes praktické pozorování až po návrhy pedagogických postupů, čímž podporuje systematické porozumění a aplikaci získaných poznatků.

Vybrali jsme čtyři teorie, které společně poskytují komplexní přístup k motivaci a sebehodnocení žáků. Každá z teorií zdůrazňuje jiný aspekt, který je úzce spjat s reflexí vlastních schopností a pokroku. Bandurova teorie vnímané osobní účinnosti ukazuje, jak pozitivní zpětná vazba a předchozí úspěchy posilují sebedůvěru, což je zásadní pro realistické a konstruktivní sebehodnocení (Bandura, 1977, 1997, 2023). Sebedeterminační teorie vysvětluje, že naplnění základních psychologických potřeb – autonomie, kompetence a souměřitelnosti – podporuje vnitřní motivaci. Tato vnitřní motivace je klíčová pro to, aby žáci mohli sami efektivně hodnotit svůj pokrok (Deci & Ryan, 1985, 1996, 2000). Teorie cílové orientace rozlišuje mezi orientací na osvojení a orientací na výkon, čímž poukazuje na to, že zaměření na učení a osobní rozvoj vede ke zdravějšímu pohledu na vlastní úspěchy i nezdary (Dweck, 1986; Ames, 1992). Teorie růstového nastavení vychází z toho, že schopnosti lze rozvíjet a chyby jsou příležitostí k růstu, což posiluje přesvědčení o možnosti neustálého zlepšování a podporuje aktivní sebehodnocení (Dweck, 2006, 2014). Spojením těchto teorií se sebehodnocením jsme vytvořili teoretický základ, který klade důraz na vnitřní motivaci, realistické



vnímání vlastních schopností a otevřenost vůči chybám, což představuje klíčové prvky efektivního sebehodnocení. Integrace poskytuje učitelům konkrétní metody a nástroje pro podporu individuálního rozvoje žáků a vytváření prostředí, ve kterém se aktivně zapojují do svého učení. Praktická aplikace motivačních teorií prostřednictvím sebehodnocení pomáhá žákům lépe porozumět, co je v dané situaci pro ně důležité a proč, a zároveň umožňuje reflektovat úspěchy i neúspěchy. V následujících podkapitolách jsou vymezeny čtyři oblasti (reflektivní otázky, projevy ve školním prostředí, vzájemné ovlivňování, role učitele), pro něž byly vypracovány praktické ukázky (tabulky 1–4). Nabízíme nástroje pro rozvoj sebehodnocení a motivace včetně diskuse nad možnými riziky daného konceptu. Zároveň zdůrazňujeme, že klíčovou roli hraje učitel, jehož citlivý a individualizovaný přístup může zásadně optimalizovat motivační procesy a sebehodnocení žáků.

3.1 Interakce teorie vnímané účinnosti s procesem sebehodnocení

Bandurova teorie vnímané osobní účinnosti zdůrazňuje, že víra ve vlastní schopnosti zásadně ovlivňuje motivaci, vytrvalost a přístup k učení. Vnímaná osobní účinnost je dynamická a rozvíjí se na základě zkušeností, podpory a reflexe (Bandura, 1977, 1997, 2023). Sebehodnocení v tomto procesu hraje klíčovou roli – pomáhá žákům uvědomit

si vlastní pokrok, posiluje jejich přesvědčení o schopnosti uspět a tím podporuje efektivní autoregulaci učení. Teorie pracuje se čtyřmi klíčovými zdroji, které ovlivňují vnímanou osobní účinnost (self-efficacy): předchozí úspěchy, pozorování ostatních, verbální podpora a emoční i fyziologický stav. Na jejich základě jsme vytvořili návrhy následujících reflektivních otázek (tab. 1), které slouží jako podnět pro žákovu sebehodnocení. Dotazy sledující předchozí úspěchy „Vzpomínám si na úkol, který mi zpočátku připadal obtížný, ale nakonec jsem ho zvládl? Jak jsem to dokázal?“ zdůrazňují proces překonání překážek. Žák se může zamyslet nad konkrétními kroky, které vedly k úspěchu, a uvědomit si, že zvládnutí obtížných situací je možné. Dotazy typu „Jsou nějaké úkoly, které mi nyní připadají snadné, ale dříve mi dělaly problémy? Co se změnilo? Kdy naposledy jsem byl pyšný na úkol, který jsem dokončil? Co mi na něm šlo nejlépe?“ pomáhají identifikovat pokrok a růst žákových schopností, což posiluje jeho přesvědčení, že je schopen se zlepšovat, a uvědomuje si, že se vyplatí vytrvat v úsilí. Otázky na oblast pozorování ostatních „Co jsem se naučil sledováním učitele nebo spolužáků při řešení problémů? Kdo mě inspiruje v tom, jak se učí nebo řeší problémy? Proč?“ identifikují roli modelového chování a zamýšlí se nad tím, jak mohou být jiné přístupy užitečné a inspirativní. Otázky „Viděl jsem někoho jiného úspěšně zvládnout podobný úkol? Co jsem se z toho naučil?“



sledují úspěchy spolužáků a podporují uvědomění si, že si žáci mohou osvojit podobné strategie a zároveň zvýšit své přesvědčení, že jsou také schopni být úspěšní. Následující otázky umožňují žákům reflektovat vliv podpory na jejich motivaci a výkon. Jsou to dotazy typu „Co si myslím, když mě učitel nebo rodič pochválí za dobře odvedenou práci? Mám pocit, že mě učitelé nebo spolužáci povzbuzují, i když se mi něco nepovede?“. Z hlediska emočního a fyziologického stavu se v otázkách „Jak se cítím, když mám před sebou obtížný úkol (např. stres, klid, nadšení)? Co by mi pomohlo cítit se lépe a být klidnější? Co mi pomáhá cítit se sebejistěji?“ zrcadlí subjektivní vnímání emocí na náročné situace a identifikuje strategie, které žákovi pomáhají cítit se lépe. Reflexe na otázky tohoto typu může žákům pomoci uvědomit si, jak zvládat své emoce. Žáci s vysokou vnímanou osobní účinností se více zapojují do nových výzev, protože věří, že jejich úsilí povede k úspěchu. Tato víra je motivuje k dosažení lepších výkonů. Častěji se odhodlávají řešit náročné úkoly, které vnímají jako příležitost k osobnímu růstu, nikoli jako hrozbu selhání. Silná vnímaná účinnost navíc podporuje jejich schopnost efektivně plánovat, stanovovat si realistické cíle a regulovat vlastní proces učení. Vysoká vnímaná osobní účinnost přispívá k pozitivnímu sebehodnocení, protože žáci si více věří ve své schopnosti úspěšně zvládat úkoly. Naopak nízká vnímaná účinnost může vyvolávat pochybnosti o sobě

samých, což negativně ovlivňuje sebehodnocení, vede k pasivnímu přístupu a vyhýbání se náročným výzvám (srov. Bandura, 1977, 1997, 2023; Leahy & Wiliam, 2015). Učitel by měl podporovat žáky v postupném dosahování úspěchů a poskytovat jim realistickou a povzbudivou zpětnou vazbu. Klíčové je pomáhat žákům stanovovat si malé, dosažitelné cíle (například úspěšně vyřešit jednoduchý problém) a po jejich splnění je povzbuzovat k dalším krokům. Pro rozvoj vnímané osobní účinnosti je zásadní vytvářet bezpečné prostředí, kde se žáci nebojí dělat chyby a vnímají je jako součást procesu učení. Učitelé by měli zdůraznit význam procesu učení a zvládání obtíží, nikoli pouze výsledků.

Rizika konceptu:

- Žáci s vysokou vnímanou osobní účinností mohou být příliš zaměřeni na dosažení úspěchu, což může vést ke stresu, pokud neuspějí.
- Přílišné pozitivní verbální posilování může vést k přehnaně optimistickému pohledu na vlastní schopnosti (na idealistické sebehodnocení).
- Pozorování úspěchu ostatních může být pro některé žáky motivující, ale pro jiné může vést k pocitům méněcennosti až k rezignaci.
- Spoléhání se na verbální podporu od učitelů může vést k nízké autonomii žáků.
- Otázky týkající se emočního a fyziologického stavu mohou být pro žáky náročné na odpověď, pokud nebyli vedeni učitelem k reflexi tohoto zaměření.

Tab. 1 Interakce Teorie vnímané účinnosti s procesem sebehodnocení

Oblast	Teorie vnímané účinnosti a sebehodnocení
Návrhy reflektivních otázek, které vycházejí z konceptu teorie vnímané účinnosti. Jsou rozdělené z hlediska čtyř klíčových zdrojů: • předchozí úspěchy • pozorování ostatních • verbální podpora • emoční/fyziologický stav	• Z hlediska předchozích úspěchů: Vzpomínám si na úkol, který mi zpočátku připadal obtížný, ale nakonec jsem ho zvládl? Jak jsem to dokázal? Jsou nějaké úkoly, které mi nyní připadají snadné, ale dříve mi dělaly problémy? Co se změnilo? Kdy naposledy jsem byl na sebe pyšný za úkol, který jsem dokončil? Co mi na něm šlo nejlépe? • Z hlediska pozorování ostatních: Co jsem se naučil sledováním učitele nebo spolužáků při řešení problémů? Kdo mě inspiruje v tom, jak se učí nebo řeší problémy? Proč? Viděl jsem někoho jiného úspěšně zvládnout podobný úkol? Co jsem se z toho naučil? • Z hlediska verbální podpory: Jaký vliv na mě má pochvala od učitele nebo rodiče za dobře odvedenou práci? Mám pocit, že mě učitelé nebo spolužáci povzbuzují, i když se mi něco nepovede? Pomáhá mi povzbuzení učitele zvládnout úkol, se kterým si nevím rady? • Z hlediska emočního a fyziologického stavu: Jak se cítím, když mám před sebou obtížný úkol (např. stres, klid, nadšení)? Co by mi pomohlo cítit se lépe a být klidnější? Jak se cítím těsně před testem nebo prezentací? Jak se tyto pocity mění během úkolu? Co mi pomáhá cítit se sebejistěji?
Funkce ve školním prostředí	Žáci s vysokou vnímanou účinností jsou ochotnější vyzkoušet nové výzvy a věří, že jejich úsilí povede k úspěchu. Tím jsou motivováni k lepšímu výkonu. Tito žáci se častěji pouštějí do náročnějších úkolů a výzev. Vidí je jako příležitost k růstu, nikoli jako riziko neúspěchu. Osobní účinnost podporuje schopnost plánovat, stanovovat si cíle a kontrolovat své učení.
Vzájemné ovlivnění	Vysoká vnímaná účinnost podporuje pozitivní sebehodnocení, protože žáci mají větší jistotu ve své schopnosti zvládat úkoly. Nízká vnímaná účinnost může vést k pochybnostem o sobě, což zhoršuje sebehodnocení a vede k pasivitě a vyhýbání se výzvám.
Role učitele	Napomáhat k postupným úspěchům, poskytovat realistickou a povzbudivou zpětnou vazbu. Podporovat žáka, aby si stanovoval malé cíle (např. vyřešit jednoduchý problém), po jeho zvládnutí žáka povzbuzovat k dalším krokům. Pro rozvoj vnímané osobní účinnosti je klíčové vytvářet bezpečné prostředí, kde se žáci nebojí dělat chyby.



3.2 Interakce sebedeterminační teorie s procesem sebehodnocení

Sebedeterminační teorie (SDT) vyvinutá Decim a Ryanem (1985) vysvětluje, jak vnitřní motivace vzniká a co ji podporuje. Klíčovým předpokladem je, že každý člověk má tři základní psychologické potřeby: autonomii (možnost rozhodovat o sobě), kompetentnost (pocit, že něco zvládá a rozvíjí se) a sounáležitost (pocit přijetí a podpory od druhých). Pokud jsou tyto potřeby ve školním prostředí naplňovány, žáci se učí s větším zapojením, zájmem a odpovědností. Součástí teorie je také motivační kontinuum, které ukazuje, jak se vnější motivace může postupně proměnit ve vnitřní skrze proces zvnitřnění. SDT tak nabízí rámec pro pochopení a podporu žákovy motivace směrem k větší samostatnosti a smysluplnému učení (Deci & Ryan, 1985, 1996, 2000). Reflektivní otázky (tab. 2) odrážejí základní principy sebedeterminační teorie, vycházejí z potřeb podporovat autonomii, kompetentnost a sounáležitost. Dotazy směřované na autonomii „Jak jsem si naplánoval postup na své práci? Fungoval tento plán? Co mi nejvíce pomohlo v řešení tohoto úkolu? Jak jsem si naplánoval úkol časově? Co bych příště změnil?“ zrcadlí pocit kontroly nad svými rozhodnutími, plánováním a způsobem plnění úkolů. Otázky by měly reflektovat pocit samostatnosti a odpovědnosti, umožnit hodnotit efektivitu plánu vlastního učení a navrhopvat zlepšení. Dotaz na plánování času a hledání možných změn pro příští úkol podporuje autonomní přístup. Z hlediska

kompetentnosti sada reflektivních dotazů „Co jsem se naučil? Co se mi povedlo nejlépe? Jak jsem úkol zvládl? Byl tento úkol pro mě příliš snadný, příliš obtížný, nebo tak akorát? Udělal jsem nějaký pokrok? Jaký? Na co jsem nejvíce pyšný? Co bych mohl zlepšit? Jak bych to mohl udělat?“ podporují ocenění vlastních úspěchů, což posiluje sebevědomí a pocit efektivy. Reflektují i výzvu ke zlepšení a stimulují vnitřní motivaci. Podporují tak realistické sebehodnocení a uznání pokroku. Otázky „Jak jsem přispěl k práci skupiny? Co konkrétně jsem udělal?“ zohledňují reflexi vlastního přínosu ke skupinové práci, což podporuje pocit smysluplnosti a sounáležitosti se skupinou. Dotazy na hodnocení a ocenění od druhých „Jak mě hodnotili moji spolužáci? Ocenili moji práci? Ovlivnilo mě to nějak?“ podporují uvědomění si sounáležitosti a hodnoty v sociálním kontextu a podporují schopnost vnímat reflexi druhých.

Sebedeterminační teorie zdůrazňuje význam takového školního prostředí, ve kterém žáci vnímají kontrolu nad svým učením, mají důvěru ve své schopnosti a cítí podporu ze strany vrstevníků i učitelů. Takové prostředí přímo přispívá k rozvoji kvalitního a realistického sebehodnocení. Naplnění potřeby autonomie podporuje hlubší reflexi vlastních cílů a výkonů. Kompetentnost posiluje přesnost a pozitivní náhled na sebehodnocení. Sounáležitost vytváří bezpečné prostředí, ve kterém se žáci cítí podporováni při hodnocení svého pokroku (srov. Deci & Ryan, 1985, 1996, 2000, 2002; Niemiec & Ryan, 2009; Leahy & Wiliam, 2015).



Naopak, pokud potřeby autonomie, kompetence nebo sounáležitosti nejsou uspokojeny, může to vést k oslabení motivace a ke zkreslenému či negativnímu sebehodnocení. Učitel by měl vytvářet prostředí, kde mají žáci možnost volit si své cíle a způsoby práce, čímž posiluje jejich pocit autonomie. Důležité je poskytování zpětné vazby, která podporuje vnímání kompetence a oceňuje úsilí, pokrok a použité strategie namísto zaměření výhradně na výsledky.

Rizika konceptu:

- Někteří žáci nemusí být připraveni na takovou míru autonomie, což může vyústit ve frustraci a nízkou motivaci.
- Pokud žák není zvyklý připravovat si vlastní plán práce, pak otázky typu „Jak jsem si naplánoval svůj postup?“ mohou být demotivující a vést k pocitu nejistoty.
- Sebehodnocení může být zkreslené, pokud žáci nemají zkušenosti, jak svůj výkon hodnotit, nebo neví, podle čeho se hodnotit.
- U některých žáků se může projevit až frustrace, pokud mají pocit, že jejich úsilí nebylo dostatečně oceněno.
- Negativní zpětná vazba od vrstevníků může narušit sebevědomí a pocit sounáležitosti.
- Pokud nejsou žáci zvyklí plánovat svoji práci, mohou pro ně být otázky zaměřené na autonomii náročné.

3.3 Interakce teorie růstového nastavení mysli s procesem sebehodnocení

Teorie růstového nastavení mysli, vypracovaná Carol Dweckovou (2006) roz-

lišuje mezi růstovým a fixním nastavením. Zatímco lidé s růstovým nastavením věří, že své schopnosti mohou rozvíjet úsilím a učením, ti s fixním nastavením považují inteligenci a dovednosti za neměnné. Tento postoj zásadně ovlivňuje motivaci, přístup k výzvám, práci s chybou i ochotu učit se. Ve školním prostředí podpora růstového myšlení posiluje vytrvalost, vnitřní motivaci a psychickou odolnost žáků. Klíčovým nástrojem je způsob zpětné vazby – chválení úsilí namísto vrozených schopností vede k větší angažovanosti a ochotě překonávat překážky (Dweck, 2006, 2014). Teorie růstového nastavení mysli v interakci se sebehodnocením (tab. 3) podporují učení zaměřené na proces, vytrvalost při překonávání obtíží a pozitivní přístup k výzvám. Cíli nejen na úsilí, ale také na strategie, plánování a reflexi. Reflektivní otázky jsme proto koncipovali tak, aby umožňovaly žákům reflektovat hodnotu úsilí v jejich učení a reakci na neúspěch. Dále se dotazy zaměřují na proces učení a pokrok v něm a v neposlední řadě se soustředí na autoregulaci a cíle. Tímto podporují růstové nastavení mysli, vnitřní motivaci a rozvíjejí dovednosti efektivního zvládání úkolů. Reflektivní dotazy z hlediska hodnoty úsilí „Co mi pomáhá vytrvat, i když úkol vyžaduje hodně času a energie? Co obvykle dělám, když se mi zdá, že úkol vyžaduje příliš mnoho úsilí? Snažím se, nebo se tomu raději vyhnout?“ jsou koncipované na posilování vytrvalosti, která je klíčová pro zlepšení, a na postoj žáků k obtížným úkolům. Otázka „Jak mohu své úsilí lépe rozložit, abych se cítil méně přetížený, ale stále postupoval vpřed?“ je podporuje

**Tab. 2** Interakce sebedeterminační teorie s procesem sebehodnocení

Oblast	Sebedeterminační teorie a sebehodnocení
Návrhy reflektivních otázek, které vycházejí ze sebedeterminační teorie z hlediska potřeb: • autonomie • kompetentnost • sounáležitost	• Z hlediska autonomie: Jak jsem si naplánoval postup na své práci? Fungoval tento plán? Co mi nejvíce pomohlo v řešení tohoto úkolu? Jak jsem si naplánoval úkol časově? Co bych příště změnil? • Z hlediska kompetentnosti: Co jsem se naučil? Co se mi povedlo nejlépe? Jak jsem úkol zvládl? Byl tento úkol pro mě příliš snadný, příliš obtížný, nebo optimální? Udělal jsem nějaký pokrok? Jaký? Na co jsem nejvíce pyšný? Co bych mohl zlepšit? Jak bych to mohl udělat? Odpovídalo splnění úkolu a výsledek vynaloženému úsilí? Jak se mé úsilí projevilo ve výsledku úkolu? • Z hlediska sounáležitosti (práce ve skupině): Jak jsem přispěl k práci skupiny? Co konkrétně jsem udělal? Cítím, že můj přínos byl druhými oceněn? Jak dobře jsem komunikoval a spolupracoval s ostatními? Co bych mohl zlepšit? Jak mě hodnotili moji spolužáci? Ocenili moji práci? Ovlivnilo mě to nějak? Co si o tom myslím?
Funkce ve školním prostředí	Sebedeterminační teorie podporuje prostředí, kde žáci cítí kontrolu nad svým učním, věří ve své schopnosti a cítí se podporováni vrstevníky a učiteli. To přímo posiluje kvalitu jejich sebehodnocení.
Vzájemné ovlivnění	Autonomie vede k lepší reflexi vlastních cílů a výkonů. Kompetence zvyšuje přesnost a pozitivitu sebehodnocení. Sounáležitost vytváří prostředí, kde se žáci cítí podpořeni při reflexi svého pokroku. Pokud nejsou potřeby autonomie, kompetence nebo sounáležitosti naplněny, může dojít ke snížení motivace a negativnímu nebo zkreslenému sebehodnocení.
Role učitele	Podporovat prostředí, kde si žáci mohou volit své cíle a způsoby práce. Poskytovat zpětnou vazbu, která posiluje pocit kompetence. Budovat podporující vztahy mezi žáky (klima třídy). Poskytovat zpětnou vazbu zaměřenou na úsilí, pokrok a strategie, nikoli pouze na výsledky.

v plánování a navádí k efektivnímu řízení jejich úsilí. Zamyšlením nad tématem „Jak by mi mohl pomoci učitel, spolužák nebo rodič, když čelím neúspěchu?“ by si

žáci mohli uvědomovat hodnotu podpory a spolupráce při zvládání náročných situací. Sada dotazů na neúspěch a práci s chybou „Co jsem se naučil z poslední chy-



by, kterou jsem udělal? Co můžu udělat, abych se příště vyhnul stejné chybě? Jak se obvykle cítím, když udělám chybu? Co mi pomáhá tyto pocity zvládnout?“ reflektuje chybu jako příležitost ke zlepšení, pomáhá žákům identifikovat strategie, jak s chybou pracovat a jak zvládat frustraci, kterou z chyb mohou pociťovat. Proces učení je v teorii růstového nastavení myslí klíčovým aspektem. Důraz je kladen především na pokrok, úsilí, volbu vhodných strategií a reflexi, které podporují vytrvalost a dlouhodobého zlepšování. Dotazování typu „Co bych mohl udělat jinak, abych zlepšil svůj přístup k těžkému úkolu?“ pomáhá žákům identifikovat možnosti zlepšení a motivuje je k hledání nových přístupů. Další sada otázek „Podle čeho poznám, že se zlepšuji? Co jsem se naučil při práci na tomto úkolu? Jak jsem rozvrhl svůj čas při řešení úkolu? Co bych mohl příště zlepšit? Co mi pomohlo se soustředit? Co pro mě bylo během tohoto úkolu největší výzvou? Jak jsem ten problém překonal?“ podporuje růstové nastavení myslí tak, že klade důraz na učení jako na kontinuální proces. Poskytuje žákům nástroje, které zlepšují jejich schopnost zvládat výzvy, plánovat a monitorovat vlastní učení a vytrvat i při náročných úkolech. Poslední hledisko se zaměřuje na autoregulaci, která je považována za klíčový aspekt teorie růstového nastavení myslí. Umožňuje studentům plánovat, sledovat a reflektovat své učení, což podporuje jejich schopnost zvládat výzvy a efektivně dosahovat cílů. Reflektivní otázky „Dosáhl jsem svých cílů? Jak bych mohl příště postupovat lépe? Jaké chyby jsem udělal a co jsem se z nich naučil?“ za-

končují daný úkol, hodnotí žákův výkon tak, aby ovlivňoval plánování a strategii pro budoucí úkoly. Odpověď na otázku „Jaké strategie se mi osvědčily a jak je mohu využít při dalších úkolech?“ se zaměřuje se na identifikaci efektivních postupů, které lze aplikovat na další výzvy.

Sebehodnocení a autoregulace jsou úzce propojené procesy, které se při učení vzájemně ovlivňují a podporují. Růstové nastavení myslí podporuje aktivní přístup k učení, vytrvalost a otevřenost vůči zpětné vazbě. Sebehodnocení přitom hraje důležitou roli v rozvoji schopnosti žáků řídit a reflektovat vlastní učení. Umožňuje jim uvědomovat si, co již zvládli, v čem se potřebují zlepšit a jakých strategií mohou využít k dalšímu pokroku.

Propojení růstového nastavení myslí, sebehodnocení a autoregulace tak vytvářejí prostředí, v němž žáci vnímají učení jako průběžný proces. Učí se reflektovat vlastní pokrok, přijímat zpětnou vazbu a chápat chyby nikoli jako neúspěch, ale jako příležitost k dalšímu učení a rozvoji. Sebehodnocení a růstové nastavení myslí se navzájem doplňují a posilují. Růstové nastavení přetváří sebehodnocení na konstruktivní nástroj zaměřený na rozvoj a zlepšení, zatímco sebehodnocení přispívá k hlubší sebereflexi, efektivnější autoregulaci a podpoře dlouhodobé motivace k učení. Naopak fixní nastavení myslí často vede k negativnímu sebehodnocení při neúspěchu, což oslabuje motivaci, zvyšuje tendenci vyhybat se výzvám a podporuje pasivní přístup (srov. Dweck, 1986, 2006, 2014; Čáp & Mareš, 2001; Leahy & Wiliam, 2015; Paunesku et al., 2015).

**Tab. 3** Interakce teorie růstového nastavení mysli s procesem sebehodnocení

Oblast	Teorie růstového nastavení mysli a sebehodnocení
Návrhy reflektivních otázek, které vycházejí z teorie růstového nastavení mysli ze čtyř hledisek: • vnímané úsilí • reakce na úspěch • proces učení • autoregulace	• Z hlediska vnímání úsilí: Co mi pomáhá vytrvat, i když úkol vyžaduje hodně času a energie? Co obvykle dělám, když se mi zdá, že úkol vyžaduje příliš mnoho úsilí? Snažím se, nebo se tomu raději vyhnu? Jak mohu své úsilí lépe rozložit, abych se cítil méně přetížený, ale stále postupoval vpřed? Jak mohu využít podporu od učitelů, spolužáků nebo rodiny, abych lépe zvládal náročné úkoly? • Z hlediska reakce na neúspěch: Co jsem se naučil z poslední chyby, kterou jsem udělal? Co můžu udělat, abych se příště vyhnul stejné chybě? Jak se obvykle cítím, když udělám chybu? Co mi pomáhá tyto pocity zvládnout? Jak by mi mohl pomoci učitel, spolužák nebo rodič, když čelím neúspěchu? • Z hlediska procesu učení: Co bych mohl udělat jinak, abych zlepšil svůj přístup k těžkému úkolu? Podle čeho poznám, že se zlepšuji? Co jsem se naučil při práci na tomto úkolu? Jak jsem rozvrhl svůj čas při řešení úkolu? Co bych mohl příště zlepšit? Co mi pomohlo se soustředit? Co pro mě bylo během tohoto úkolu největší výzvou? Jak jsem ten problém překonal? Co mě během práce na tomto úkolu překvapilo? • Z hlediska autoregulace (ve fázi reflexe): Dosáhl jsem svých cílů? Jak bych mohl příště postupovat lépe? Jaké chyby jsem udělal a co jsem se z nich naučil? Jaké strategie se mi při plnění úkolu osvědčily a jak je mohu využít při dalších úkolech?
Funkce ve školním prostředí	Růstové nastavení podporuje aktivní přístup k učení, vyšší vytrvalost a ochotu přijímat zpětnou vazbu. Propojení sebehodnocení a teorie růstového nastavení mysli zaujímá klíčovou roli při podpoře efektivního učení, osobního rozvoje žáků a jejich přístupu ke vzdělávání. Toto propojení vytváří rámec, který žákům umožňuje vnímat učení jako proces, reflektovat svůj pokrok a vidět chyby jako příležitosti k růstu.
Vzájemné ovlivnění	Sebehodnocení a růstové nastavení mysli se vzájemně posilují. Růstové nastavení přetváří sebehodnocení v konstruktivní proces zaměřený na růst a zlepšení, zatímco sebehodnocení podporuje rozvoj sebereflexe, autoregulace a dlouhodobé motivace k učení. Společně tyto koncepty vytvářejí rámec pro efektivní učení a osobní rozvoj ve školním prostředí. Fixní nastavení se odráží do negativního sebehodnocení při neúspěchu a vede k nízké motivaci, vyhýbání se výzvám a pasivitě, což zhoršuje celkový výkon.
Role učitele	Podporovat růstové nastavení mysli kladením důrazu na úsilí, strategie učení a proces zlepšování. Poskytovat zpětnou vazbu zaměřenou na pokrok a úsilí. Podporovat práci s chybou nikoli jako selhání, ale příležitost posunout se dál. Chválit žáky za úsilí a zlepšení. Při neúspěchu povzbuzovat žáky k hledání nových strategií a k vytrvalosti. Podporovat atmosféru, kde žáci nevnímají hodnocení jako kritiku, ale jako příležitost ke zlepšení. Vést žáky k reflexi jejich vlastního pokroku.



Učitel by měl podporovat růstové nastavení myslí tím, že klade důraz na význam úsilí, efektivních strategií a proces neustálého zlepšování. Zpětná vazba by měla být zaměřena na pokrok a vynaložené úsilí. Chyby by měly být prezentovány ne jako selhání, ale jako příležitost k učení a dalšímu rozvoji.

Rizika konceptu:

- Pokud se růstové nastavení soustředí výhradně na úsilí, může žák vnímat neúspěchy jako vlastní selhání, i když důvodem mohly být nevhodné strategie nebo externí faktory.
- Někteří žáci mohou nabýt přesvědčení, že vytrvalost a úsilí stačí k dosažení jakéhokoli cíle, aniž by zohlednili své individuální možnosti nebo potřebu upravit svůj přístup.
- Přehnaný důraz na růstové nastavení může vést k přehlížení určitých aspektů fixního nastavení, které v některých situacích mohou žákům pomáhat (např. stanovení pevných pravidel).
- Pokud zpětná vazba není adekvátně zaměřena, může mít demotivující účinek. Například když učitelé chválí pouze snahu, aniž by poskytli konkrétní doporučení ke zlepšení, žáci mohou postrádat jasný směr.

Méně motivovaní nebo úzkostní žáci mohou mít obtíže s přijetím růstového nastavení a mohou se cítit pod tlakem.

Otázky zaměřené na reakci na neúspěch mohou být pro žáky obtížné, pokud nejsou dostatečně podporováni chápat chybu jako příležitost k učení.

3.4 Interakce teorie cílové orientace s procesem sebehodnocení

Teorie cílové orientace, rozvinutá Carol Dweckovou (1986) a Carol Amesovou (1992), vysvětluje, jaký vliv má typ cíle, který žák sleduje, na jeho motivaci a chování ve výuce. Rozlišuje mezi orientací na osvojení (snahou učit se a zlepšovat) a orientací na výkon (snahou vypadat schopně a vyhnout se neúspěchu). Zatímco první podporuje vytrvalost, hlubší porozumění a pozitivní vztah k chybám, druhá může vést ke snaze vyhnout se riziku a k povrchním strategiím učení. Vzdělávací prostředí, které oceňuje úsilí, spolupráci a proces učení, napomáhá rozvoji orientace na osvojení a přispívá tak nejen k lepším výsledkům, ale i k větší psychické pohodě žáků (Dweck, 1986; Ames, 1992).

V reflektivních dotazech (tab. 4) rozlišujeme dvě skupiny otázek: první je zaměřená na osvojení a druhá tvoří otázky na výkon. Z hlediska osvojení se ptáme „Když udělám chybu, snažím se zjistit, co se stalo špatně, abych to příště zlepšil?“, tím přistupujeme k chybám jako k příležitostem k učení. Dotaz „Jak moc se snažím pochopit látku, i když je složitá?“ zkoumá vytrvalost a odhodlání ke složitějším úkolům. Dotaz „Když dostanu zpětnou vazbu od učitele, snažím se podle ní něco zlepšit?“ odráží vnímání zpětné vazby jako příležitosti ke zlepšení a poukazuje také na postoj žáka ke konstruktivní kritice, jeho schopnost sebe-reflexe a motivaci k osobnímu rozvoji. Na ochotu hledat řešení a vytrvalost se



dotazujeme „Když si nevím rady, hledám různé způsoby, jak problém vyřešit? Jak moc se snažím zlepšit věci, ve kterých ještě nejsem moc dobrý? Jak se cítím, když něco, co bylo těžké, konečně pochopím?“. Žák tak reflektuje radost z učení a pocit úspěchu. „Snažím se zlepšovat své vlastní výsledky, nebo mě více zajímá, jak si vedu ve srovnání s ostatními spolužáky?“ odráží zaměření na individuální pokrok nebo porovnávání se spolužáky. Sada sebehodnocení pro oblast zaměřenou na výkon „Přemýšlím o tom, co si o mém výkonu myslí učitelé nebo spolužáci? Jak často takto uvažuji? Bojím se, že když něco nezvládnou, tak si ostatní o mně budou myslet, že nejsem dostatečně dobrý? Raději se vyhýbám úkolům, kde je šance, že selžu před ostatními?“ sleduje, jak velkou roli hraje hodnocení od ostatních v motivaci žáka, a reflektuje obavy i rizika z neúspěchu a jeho dopady. Dotaz „Když mě někdo chválí za můj výkon, motivuje mě to snažit se ještě víc?“ se zaměřuje na vliv pochvaly na motivaci. Žáci orientovaní na osvojení se zaměřují na svůj vlastní pokrok, hlubší pochopení a osobní růst, díky čemuž sebehodnocení využívají jako prostředek k reflexi a zlepšování. Naproti tomu žáci s orientací na výkon často hodnotí svůj úspěch na základě srovnání s ostatními a podle zpětné vazby od vrstevníků či učitelů, což může vést k vyšší míře obav ze selhání a negativnímu vnímání chyb (srov. Dweck, 1986, 2006, 2014; Dweck & Leggett, 1988; Ames, 1992; Leahy & Wiliam, 2015). Sebehodnocení proto může sloužit jako nástroj pro rozvoj růstového nastavení mysli, po-

kud je zaměřeno na proces a pokrok, nebo naopak vyvolávat stres a frustraci, pokud se opírá o soutěživost a potřebu vnějšího uznání. Vzájemné ovlivnění mezi cíli a sebehodnocením spočívá v tom, že cíle zaměřené na osvojení podporují reflexi vlastního pokroku a hledání efektivních strategií učení. Naopak cíle orientované na výkon mohou způsobit nereálné nebo přehnaně kritické sebehodnocení, což může vést k úzkosti, vyhýbání se výzvám a negativnímu vnímání sebe sama, pokud žáci nedosáhnou očekávaných výsledků.

Role učitele spočívá v podpoře cílů zaměřených na zvládnutí učiva tím, že klade důraz na proces učení a individuální pokrok žáků. Učitel by měl minimalizovat nadměrné srovnávání mezi žáky a vyzdvihoval význam snahy a procesu před samotnými výsledky.

Rizika konceptu:

- Žáci orientovaní na výkon si mohou stanovit nereálné cíle nebo být na sebe příliš tvrdí při hodnocení svých výsledků, což může vést k pocitu frustrace a negativnímu sebehodnocení.
- Pokud je sebehodnocení úzce propojeno s cíli zaměřenými na výkon, může to vést k příliš kritickému vnímání vlastních schopností a výsledků.
- Orientace na výkon často zvyšuje tlak na dosažení konkrétního výsledku, což může žáky demotivovat v případě neúspěchu a oslabovat sebehodnocení jako nástroj zlepšování.
- Otázky zaměřené na výkon mohou zvyšovat stres a úzkost těch žáků, kteří jsou příliš zaměřeni na hodnocení od ostatních.

Tab. 4 Interakce teorie cílové orientace s procesem sebehodnocení

Oblast	Teorie cílové orientace a sebehodnocení
Návrhy reflektivních otázek, které vycházejí z konceptu teorie cílové orientace: • cíle zaměřené na osvojení • cíle zaměřené na výkon	• Z hlediska cílů zaměřených na osvojení: Když udělám chybu, snažím se zjistit, co se stalo špatně, abych to příště zlepšil? Jak moc se snažím pochopit látku, i když je složitá? Když dostanu zpětnou vazbu od učitele, snažím se podle ní něco zlepšit? Když si nevím rady, hledám různé způsoby, jak problém vyřešit? Jak se cítím, když něco, co bylo těžké, konečně pochopím? Snažím se zlepšovat své vlastní výsledky, nebo mě více zajímá, jak si vedu ve srovnání s ostatními spolužáky? Jak moc se snažím zlepšit věci, ve kterých ještě nejsem moc dobrý? • Z hlediska cílů zaměřených na výkon: Přemýšlím o tom, co si o mém výkonu myslí učitelé nebo spolužáci? Jak často takto uvažuji? Bojím se, že když něco nezvládnou, tak si ostatní o mně budou myslet, že nejsem dostatečně dobrý? Raději se vyhýbám úkolům, kde je šance, že selžu před ostatními? Když mě někdo chválí za můj výkon, motivuje mě to snažit se ještě víc?
Funkce ve školním prostředí	Žáci s orientací na osvojení se soustředí na svůj pokrok, hlubší pochopení a osobní rozvoj, díky čemuž mohou sebehodnocení využívat jako nástroj pro reflexi a zlepšování. Na druhé straně žáci zaměření na výkon často posuzují svůj úspěch ve vztahu k ostatním podle toho, jak je hodnotí vrstevníci či učitelé, což může zvyšovat obavy ze selhání a negativní vnímání chyb. Sebehodnocení tak může podporovat růstové nastavení mysli, pokud je orientováno na proces a zlepšení, nebo naopak může vyvolávat stres, pokud je příliš spojeno se soutěživostí a potřebou vnějšího uznání.
Vzájemné ovlivnění	Cíle zaměřené na osvojení podporují reflexi pokroku a strategie učení. Cíle zaměřené na výkon mohou vést k nereálnému nebo příliš kritickému sebehodnocení, dokonce až k úzkosti, vyhýbání se výzvám a negativnímu sebehodnocení, pokud žáci nedosáhnou očekávaného výsledku.
Role učitele	Podporovat cíle zaměřené na zvládnutí učiva prostřednictvím zaměření na proces a pokrok. Omezovat nadměrné srovnávání mezi žáky a vyzdvihovat individuální úsilí. Oceňovat pokrok žáků v dovednostech a porozumění místo jejich výkonu vzhledem k ostatním. Umožňovat žákům a podporovat je v tom, aby si stanovovali osobní učební cíle a průběžně hodnotili jejich naplňování. Přispívat ke snižování stresu spojeného s orientací na výkon tím, že učitel zdůrazňuje hodnotu snahy a pokroku místo pouhého výsledku.



DISKUSE – POTENCIÁLNÍ PŘEKÁŽKY IMPLEMENTACE SEBEHODNOCENÍ A STRATEGIE JEJICH PŘEKONÁVÁNÍ

Navzdory teoreticky i empiricky doloženým přínosům sebehodnocení může jeho efektivní začlenění do vzdělávacího procesu narážet na řadu překážek. Tyto bariéry se týkají jak individuálních charakteristik žáků, tak institucionálních a organizačních podmínek školní výuky. Úspěšná implementace proto vyžaduje nejen jejich včasnou identifikaci, ale i promyšlené strategie k jejich překonání. Jedním z hlavních problémů je, že mnoho žáků postrádá zkušenost s cílenou reflexí vlastního výkonu a s formulací realistických učebních cílů. Bez jasného vedení ze strany učitele může být tento proces pro žáky nepřehledný, demotivující či frustrující. Jako účinné řešení se osvědčuje postupná implementace – od jednoduchých nástrojů (např. hlasovací systémy, sebehodnocení na škále, nedokončené věty) přes jasné strukturované otázky až po samostatnější reflexe. Důležitou roli hraje i práce s modelovými příklady, vedené reflexe pod dohledem učitele a systematické využívání transparentních hodnoticích kritérií. Další překážkou může být tendence žáků k přehnané sebekritice, nebo naopak k nerealistickému nadhodnocování vlastních schopností. K rozvoji vyváženého a realistického sebehodnocení přispívá poskytování pravidelné zpětné vazby učitelem, zapojení hodnocení vrstevníků a práce s konkrétními důkazy o výkonu,

jako jsou portfolia, ukázky prací či výsledky projektů. Sebehodnoticí aktivity jsou zároveň časově náročné. Pokud nejsou vhodně začleněny do výuky, mohou být vnímány jako dodatečná zátěž. Řešením je jejich integrace do již existujících výukových postupů a navázání na probírané učivo, aby se staly přirozenou součástí učebního procesu. Někteří učitelé mohou mít k sebehodnocení rezervovaný postoj – považují jej za málo objektivní nebo zpochybňují jeho praktický přínos. Nedostatek metodické podpory pak může vést k formálnímu či nahodilému využívání tohoto nástroje. Vhodnou strategií je poskytování odborných školení, metodických materiálů a sdílení příkladů dobré praxe v rámci pedagogických kolektivů.

Celkově lze konstatovat, že implementace sebehodnocení je komplexní proces, který vyžaduje souběžnou práci na rozvoji kompetencí žáků, metodické připravenosti učitelů i kultivaci školního klimatu. Tento nástroj má potenciál posilovat motivaci, autonomii a autoregulaci učení pouze tehdy, je-li využíván pravidelně, v prostředí vzájemné důvěry a s jasně vymezenými kritérii. Kombinace postupného nácviku, cílené podpory a smysluplné zpětné vazby vytváří podmínky pro jeho dlouhodobou efektivitu.

ZÁVĚR

V této studii jsme se zaměřili na vybrané motivační teorie a jejich vztah k sebehodnocení žáků. Ukázali jsme, že každá z teorií nabízí specifický přínos, ale zároveň upozorňujeme na rizika, která mohou



při nevhodném uchopení vzniknout. Společným jmenovatelem všech těchto teorií je důraz na vnitřní motivaci, smysluplnou zpětnou vazbu a přijetí chyb jako součásti učení. Vhodně pojaté sebehodnocení může těžit ze všech těchto přístupů a stát se nástrojem, který podporuje nejen školní výkon, ale také osobnostní růst a schopnost autoregulace. Tyto interakce vnímáme jako inspiraci pro zavádění sebehodnocení do výuky. Konkrétně nacházíme jejich využití v těchto krocích:

Vytvoření bezpečného prostředí: Umožnit žákům, aby se nebáli chyb – ať už prostřednictvím diskusí o tom, jak chyby představují příležitost ke zlepšení (teorie růstového nastavení), nebo pomocí pozitivní zpětné vazby, která posiluje jejich sebedůvěru (Bandurova teorie vnímané účinnosti).

Budování sounáležitosti: Vytvářet prostředí, kde si žáci vzájemně pomáhají, sdílejí nápady a zkušenosti a mají pocit, že k sobě patří. Dobře fungují skupinové projekty, diskuse v kruhu či vzájemné hodnocení, které může být doplněno o společné vyhodnocení a reflexi (sebedeterminační teorie).

Podpora realistických očekávání: Využívat principy obsažené v teorii cílové orientace, kdy se žáci učí zaměřovat se na pokrok a vlastní rozvoj, místo aby se soustředili pouze na konečné výsledky. To pomáhá budovat zdravý vztah k chybám a snižuje přehnaný tlak.

Individuální přístup a autonomie: Podle sebedeterminační teorie je klíčové, aby žáci měli pocit, že mají kontrolu nad vlastním učením. Umožňujeme jim proto samostatně stanovovat cíle a hodnotit vlastní pokrok. To zvyšuje jejich vnitřní motivaci a podporuje rozvoj sebehodnocení.

Konstruktivní zpětná vazba: Zpětná vazba by měla být smysluplná a zaměřená nejen na konečný výsledek, ale i na proces učení. Tak učitel může pomoci žákům reálně zhodnotit, co již dokázali, a zároveň identifikovat oblasti, kde je prostor pro zlepšení.

Sebehodnocení: Sebehodnotící aktivity zařazovat do výuky pravidelně, systematicky a dlouhodobě.

Napříč teoretickými rámci se potvrzuje, že přesun důrazu od výsledku k procesu učení přispívá k přesnějšímu sebehodnocení a vyšší angažovanosti žáků, zatímco tlak na výkon tyto efekty oslabuje. Účinnost teoretických východisek je proto podmíněna jejich didaktickou implementací: pravidelností, transparentními kritérii a podpurným třídním klimatem. Uvědomujeme si, že prezentované interakce jsou velmi složité a náš pohled na motivaci odhaluje jejich komplexnost jen částečně. To by mohlo být podnětem pro další zkoumání. Pokračování této studie chápeme jako výzvu k navázání akčním výzkumem, který ověří účinnost navržených reflektivních otázek a zpětnovazebních postupů napříč věkovými skupinami žáků.

LITERATURA

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.



- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 12–19.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2023). *Social cognitive theory: An agentic perspective on human nature*. Wiley.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P. J., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Grada.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (s. 367–393). Sage.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165–183.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. (2014). *The power of believing that you can improve*. TED. www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve?subtitle=en&geo=it.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F., & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (s. 275–385). John Wiley.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.



- Hendrick, C., & Macpherson, R. (2019). *Co funguje ve třídě? Most mezi výzkumem a praxí*. Euromedia.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. SPN.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Portál.
- Karaman, P., (2021). The impact of self-assessment on academic performance: A metaanalysis study. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(4), 1151–1166.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.
- Leahy, S., & Wiliam, D. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms*. Solution Tree.
- Marzano, R., & Kendall, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press. www.iefet.org/files/The-New-taxonomy-of-Educational-Objectives.pdf.
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40–49.
- Mertin, V. (2019). *Škola pro děti (z pohledu dětského psychologa)*. Wolters Kluwer.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030. A series of concept notes*. OECD Publishing. www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784–793.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree.
- Yan, Z., Panadero, E., Wang, X., & Zhan, Y. (2023). A systematic review on students' perceptions of self-assessment: Usefulness and factors influencing implementation. *Educational Psychology Review*, 35(3), 81.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

Mgr. Michaela Lišková, Ph.D.
European School, Brussels III;
e-mail: miliskova@gmail.com



LIŠKOVÁ, M. Interaction of Motivational Theories and Self-Assessment: Didactic Implementations

The presented theoretical study focuses on the connection between motivational theories and self-assessment, analyzing theories such as self-determination theory, growth mindset theory, goal orientation theory, and Bandura's theory of perceived self-efficacy. Together, these approaches support realistic expectations and an individualized approach to each student. While goal orientation theory and growth mindset theory help students perceive their abilities and focus on improvement, self-determination theory emphasizes autonomy, competence, and relatedness. Bandura's theory demonstrates how positive feedback and previous successes enhance self-confidence and lead to constructive self-assessment. The didactic implementation of these principles in practice—for example, in teaching the Czech language at the lower secondary level—involves creating a safe and supportive environment, fostering a sense of belonging, and providing meaningful feedback. Overall, integrating motivational theories with self-assessment represents a key tool for developing metacognitive skills, increasing students' self-confidence and responsibility for their own learning, which supports not only academic success but also long-term intrinsic motivation. Through this, we aim to promote the creation of an environment that is both stimulating and motivating for students.

Keywords: self-assessment, motivation, motivational theories, education, reflective questions