

# ŽÁKOVSKÁ NEMOTIVOVANOST

Isabella Pavelková

*Abstrakt: V příspěvku jsou hledány příčiny žákovské nemotivovanosti. Prezentovány jsou výsledky výzkumu mapujícího četnost a závažnost základních příčin žákovské nemotivovanosti.*

*Klíčová slova: motivace k učení, příčiny žákovské nemotivovanosti, motivační konflikt, nadměrná motivace.*

*Abstract: The entry searches for the reasons of pupils amotivation. Results of a research mapping frequency and seriosity of basic reasons of pupils amotivation are presented.*

*Key words: motivation for learning, reasons of pupils amotivation, motivation conflict, over motivation.*

Motivace učební činnosti je vždy aktuální téma. Zkusme se dnes na žákovskou motivaci podívat trochu jinak. Většina našeho dosavadního výzkumného snažení se soustředovala především na diagnostiku žákovské motivace a na možnosti motivování žáků ve škole. Hledali jsme způsoby, jak žákovskou motivaci rozvíjet a vhodně ve škole aktualizovat. Objednávka od učitelů i rodičů však většinou zní poněkud jinak: nemotivovaný žák, příčiny této nemotivovanosti, možnosti nápravy, negativní postoj žáků ke škole, nudící se žák a podobně. Vedle rozvoje a aktualizace motivačních dispozic žáka je tedy nutné analyzovat i nevhodně navozenou motivaci (nevhodný vývoj motivační sféry osobnosti) či motivační zdroje, které jsou v nevhodném vztahu ke školní motivaci a posléze ke školnímu výkonu.

Motivace skutečně může vzhledem ke školní úspěšnosti (výkonům) sehrát protikladnou roli. Může nejen stát za žákovými úspěchy, ale může být i hlavním faktorem spouštějícím žákovo selhání a neúspěchy. Zdroje potíží však mohou být velmi pestré a strategie uchopení u jednotlivých autorů, kteří se danou problematikou přímo či nepřímo zabírají, je také poněkud jiná.

V našich starších publikacích Hrabal (1979), Hrabal, Man, Pavelková (1989) jsme se zaměřili na tři oblasti, které jsme považovali vedle nedostatečně rozvinuté motivace za nejčastější zdroje potíží se školní motivací:

Prvním zdrojem obtíží může být **frustrace žákovských potřeb** ve škole. Ve škole může dojít k frustraci všech potřeb žáka. Frustrovány mohou být potřeby psychického či fyzického bezpečí (ironizování, nejasnost požadavků, odmítavý postoj, napadání žáka apod.), potřeby výkonové (kladení neadekvátních požadavků, tlak na postup stejným tempem bez ohledu na žákovu rychlost), potřeby poznávací (monotónní výklad, nevyužití žákových zkušeností, nemožnost najít smysluplnost ve školní práci), ale i potřeby afiliace – potřeby pozitivních vztahů (žák je odmítán spolužáky a učitel to podporuje tichým souhlasem, učitel dává najevo osobní nesympatie nebo naopak projevuje velmi dobrý vztah k jiným žákům) a podobně.

Dlouhodobá a opakující se frustrace mívá za následek, že se žák ve škole necítí dobře, prožívá stavy nespokojení, napětí a v důsledku pracuje neefektivně. Tenze (napětí) vzniklé nahromaděním energie určené k uspokojení frustrované potřeby je odstraňována některým z obranných mechanismů (agresivních, únikových, kompenzačních či regresivních reakcí – podrobně viz. Hrabal 1979).

Za výsledné následky frustrace uvedených potřeb ve školním prostředí bývají považovány **nuda a strach**. Zastavme se především u fenoménu nuda, který v současnosti můžeme slyšet za všech stran. Žáci velmi často ve vztahu ke škole hovoří o nudě, učitelé se tváří v tvář žákovské nudě cítí bezradní a stěžují si, jak velice těžká je práce s nudícími se žáky, média nás vyzývají k odstranění nudy ze školy.

Co je to však nuda, kde se bere, kdo se ve škole nudí? Nuda je z psychologického hlediska převážně výsledkem frustrace poznávacích potřeb (Hrabal, Man, Pavelková 1989). Prožitek nudy však nezáleží na množství podnětů, které na žáka působí, ale na tom, mají-li tyto podněty incentivní hodnotu vážící se k poznávacím potřebám dítěte. Kdo za nudu může? Podle Robinsona (1975) má nuda dva základní zdroje: a) **prožívanou monotónnost** vyučovacích hodin (zdrojem je tedy spíše učitel a jeho monotónnost projevu, jednotvárnost předkládaných obsahů, nenápaditost ve využívání metod a organizačních forem a podobně); b) **subjektivně vnímanou neúčinnost**

vyučovaného předmětu či látky (zdroj je tedy spíše v žákovi). Nuda má však i svojí „interakční hodnotu“ a má tendenci se přenášet od žáků na učitele, z učitele na žáky, z žáků na žáky, z hodiny do hodiny a podobně.

Vraťme se nyní ke konstatovanému nárůstu nudy ve škole. Dlouholetí učitelé nás upozorňují na zajímavý paradox: přestože využití různých metod a organizačních forem je pestřejší, prožitků nudy u žáků přibývá. Narůstá také dotazů na užitečnost probírané látky a razantních odmítnutí: to v životě nebudu potřebovat, to mi k ničemu není. V těchto souvislostech bych ráda připomněla riziko vázící se na většinou v médiích proklamované zjednodušování (zúžení) významu školní práce na oblasti, které mají jen evidentně praktickou využitelnost v životě. Připomeňme si diskusi nad specifičností rodinné a školní socializace. Štech (2003) upozorňuje na to, že rodina pracuje s poznáním poněkud jinak než škola. Škola staví na diskurzivním způsobu předávání poznání, který se liší od způsobu imitativně praktického – učí formalizovat a cenit si formy a nejen obsahu a bezprostředního užítka osvojovaného. Distance školního poznávání od jeho praktického užítí je potřebná. Škola je místem, kde se dítě systematicky učí rozvíjet poznání pro další (hlubší) poznávání (Štech 2003). Ve škole se učíme často podle modelů a ty se analyzují, verifikují, převádějí do formalizovaného jazyka se všemi jeho omezeními a normami (pravidla, zákonitosti), tak jak odpovídají poznávací činnosti dané disciplíny.

Druhým zdrojem potíží se školní motivací mohou být vnitřní **motivační konflikty**, které žáci prožívají. Motivační konflikty jsou způsobovány současnou aktualizací dvou nebo několika neslučitelných potřeb. Motivační konflikty patří k běžnému životu a učí žáky rozhodování mezi alternativami. Jde-li však o konflikty dlouhodobé a neřešitelné, mohou vyústit jednak v neurotizaci žáků a pochopitelně mohou vést ke školní neúspěšnosti.

Paradoxně může mít negativní dopad na výkon žáka i **nadměrná motivace**. A nemusí jít o vyhocené situace, jakými jsou například přijímací řízení či maturita. Učitelé se poměrně často setkávají s žáky, kteří jsou vnitřně motivováni (mají o předmět zájem), velmi silně jsou motivováni i z rodiny a další motivace by mohla působit spíše destruktivně a přivést žáka k selhání a znervóznění. Experimentálně bylo zjištěno, že optimální motivace, při které je výkon nejvyšší, má střední hodnotu. Nuttin (1967) v těchto souvislostech upozorňuje na Yerkesův-Dodsonův zákon, že čím snazší je úkol, tím větší motivace je potřebná k optimalizaci aktivace, čím obtížnější je úkol, tím menší motivace vede k optimálnímu výkonu. Na motivaci jednotlivých žáků se podílí většinou více motivačních faktorů (jednotlivé motivační faktory se mohou podporovat, mohou však působit i proti sobě). Je-li výsledná síla nedostačující, nedosahuje výkon potřebné úrovně, přesáhne-li však celková suma motivace optimální úroveň motivace (jedinec je tzv. přemotivován), nedostaví se pravděpodobně očekávaný výkon také.

V novější psychologické literatuře bývá ve výzkumech nemotivovanosti využíváno poněkud jiných strategií. S nemotivovaností bývá pracováno s multidimenzionálního hlediska. Inspirace je možné najít v pracích Deciho a Ryana (1985), Skinnera (1995), v české odborné literatuře též u Mareše, Mana a Prokešové (1996) a v některých diplomových pracích vedených prof. Manem (Omšerová 1998, Čermáková 2000). Tito autoři pracují s tzv. amotivací, kterou chápou jako ztrátu (relativní absenci) motivace. Důvod této amotivace byl původně vymezován v návaznosti na přesvědčení jedince, že činnosti nepřispívají k očekávaným výsledkům. Postupně se však škála důvodů podmiňujících amotivaci rozšiřovala. Důvody vzniku amotivace lze shrnout do čtyř typů:

- nedůvěra člověka ve vlastní schopnosti;
- jsme přesvědčeni, že připravený postup (strategie) nepřinese žádaný výsledek („strategy beliefs amotivation“);
- při činnosti bychom museli vynaložit přílišné úsilí;
- přesvědčení, že úsilí nemá vliv na dosažení výsledků („helplessness belief“).

Na základě těchto teoretických inspirací a dřívějších výzkumných šetření v této oblasti byl sestaven soubor pěti možných důvodů žákovské nemotivovanosti. U každého typu nemotivovanosti jsme se jak žáků tak učitelů dotazovali pomocí pětistupňové škály na četnost výskytu (1 téměř nikdy – 5 téměř vždycky) a závažnost (1 nezávažný problém – 5 velmi závažný problém) určitého typu nemotivovanosti z hlediska dopadu na úspěch při učení. Respondenti měli možnost připojit i další příčiny nemotivovanosti. Vzorek učitelů – 263, vzorek žáků – 428, z toho 279 žáků ZŠ – osmé deváté třídy a 149 studentů osmiletých gymnázií – tercie, kvarta.

Jak vyplývá z tabulky č. 1, považují žáci za nejčastější důvod nemotivovanosti to, že je *přitahují jiné činnosti*. Shodují se na tom žáci základních škol i osmiletých gymnázií. Výskyt tohoto důvodu stoupá v 9. ročníku základní školy (respektive kvartě) a u chlapců. Na druhém a třetím místě se umístily důvody: *jsem líný(á), učení je namáhavé*. O těchto důvodech se žáci domnívají, že se někdy vyskytují. U důvodu *jsem líný(á)* je velmi zajímavý

nárůst u žáků gymnázií a u žáků 9. ročníků (kvarty). Nejde však o homogenní názor. U důvodu *mám pocit, že na to nemám* t-testy prokázaly vysoce významně vyšší četnost u žáků základních škol. To spolu s relativně vyšší směrodatnou odchylkou u žáků základních škol naznačuje, že tato příčina nemotivovanosti u některých žáků (především u dívek) může být problémem.

Jak naznačuje tabulka č. 2. žádný z důvodů nepovažují žáci za významný problém. Určité rozdíly v prožívané závažnosti jednotlivých příčin nemotivovanosti byly prokázány především u důvodů *přitahují mě jiné činnosti a jsem líný(á)*, které za problém považují především gymnazisté.

**Tabulka č. 1** Nemotivovanost žáků v žákovské sebepercepci - četnost výskytu (t-testy: ZŠ/G, 8./9. roč. Ž/M)

Důvody nemotivovanosti	X	SD	Poř.	ZŠ/G	Výz.	8/9	Výz.	Ž/M	Výz.
Mám pocit, že na to nemám.	2,34	0,98	4	2,43 2,17	**	2,32 2,36	-	2,44 2,24	*
Domnívám se, že učení stejně nepřinese žádné výsledky, stejně se nic nezmění.	2,06	1,01	5	2,06 2,06	-	1,99 2,13	-	1,99 2,12	-
Učení je namáhavé.	3,06	0,95	3	3,00 3,16	-	3,01 3,11	-	3,04 3,08	-
Přitahují mě jiné činnosti.	3,88	0,92	1	3,82 3,99	-	3,78 3,99	*	3,79 3,98	*
Jsem líný (á).	3,07	1,20	2	2,91 3,37	***	2,88 3,27	**	3,12 3,02	-

X - průměrná hodnota, SD - směrodatná odchylka, Poř. - pořadí, výz. - významnost t-testu. Označení statistické významnosti. \* p < 0,05, \*\* p < 0,01, \*\*\* p < 0,001

**Tabulka č. 2** Nemotivovanost žáků v žákovské sebepercepci - závažnost (t-testy: ZŠ/G, 8./9. roč., Z/M)

Důvody nemotivovanosti	X	SD	Poř.	ZŠ/G	Výz.	8/9	Výz.	Ž/M	Výz.
Mám pocit, že na to nemám.	2,73	1,24	4	2,64 2,88	-	2,68 2,77	-	2,93 2,51	-
Domnívám se, že učení stejně nepřinese žádné výsledky, stejně se nic nezmění.	2,68	1,22	5	2,60 2,83	-	2,69 2,68	-	2,77 2,59	-
Učení je namáhavé.	2,97	1,13	3	2,91 3,08	-	2,91 3,08	-	3,02 2,91	-
Přitahují mě jiné činnosti.	3,29	1,22	1	3,82 3,50	**	3,31 3,28	-	3,29 3,31	-
Jsem líný (á).	3,12	1,40	2	2,94 3,46	***	2,99 3,26	*	3,18 3,06	-

X - průměrná hodnota, SD - směrodatná odchylka, Poř. - pořadí, výz. - významnost t-testu. Označení statistické významnosti. \* p < 0,05, \*\* p < 0,01, \*\*\* p < 0,001

Pohled učitelů na nemotivovanost žáků a srovnání učitelské a žákovské percepcie v této oblasti přináší tabulky č. 3 a 4. Výskyt nemotivovanosti u žáků považují učitelé za relativně častý. Nízké směrodatné odchylky naznačují také relativně velkou shodu v tomto názoru. Za nejčastější důvod nemotivovanosti považují i učitelé přitažlivost jiných činností. Učitelé tedy předpokládají vyšší výskyt i závažnost žákovské nemotivovanosti než žáci, skladbu příčin však percipují obdobně jako žáci.

**Tabulka č. 3** Nemotivovanost žáků z pohledu učitelů – četnost výskytu/závažnost

Žáci se neučí (jsou nemotivovaní)	četnost			závažnost		
	X	SD	Poř.	X	SD	Poř.
Mají pocit, že na to nemají	3,17	0,74	5	3,58	0,90	3
Domnívají se, že učení stejně nepřinese žádné výsledky, stejně se nic nezmění	3,45	0,75	3-4	4,07	0,76	1
Učení je namáhavé	3,45	0,88	3-4	3,72	0,84	2
Přitahují je jiné činnosti	4,13	0,80	1	3,41	0,92	5
Jsou líní	3,61	0,99	2	3,54	0,93	4

X – průměrná hodnota, SD – směrodatná odchylka, Poř. – pořadí

**Tabulka č. 4** Srovnání učitelů a žáků v pohledu na žákovskou nemotivovanost (t-testy Ž/U)

Žáci se neučí (jsou nemotivovaní)	četnost			závažnost		
	X-Ž	X-U	výz.	X-Ž	X-U	výz.
Mají pocit, že na to nemají	2,34	3,17	***	2,73	3,58	***
Domnívají se, že učení stejně nepřinese žádné výsledky, stejně se nic nezmění	2,06	3,45	***	2,68	4,07	***
Učení je namáhavé	3,06	3,45	***	2,97	3,72	***
Přitahují je jiné činnosti	3,88	4,13	***	3,30	3,41	-
Jsou líní	3,07	3,61	***	3,12	3,54	***

X – průměrná hodnota, SD – směrodatná odchylka, Poř. – pořadí, výz. – významnost t-testu. Označení statistické významnosti. \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Porovnáme-li výsledky tohoto výzkumu s výsledky výzkumných sond realizovaných stejnými metodami od roku 2002 do roku 2004, docházíme k obdobným výsledkům. Na ukázkou srovnáme naše výsledky s výsledky dvou výzkumných sond (Kellerová 2003, Vlasáková 2002) viz tab. č. 5.

**Tabulka č. 5** Žákovská sebepercepce výskytu důvodů nemotivovanosti. Porovnání výzkumů Pavelková × Kellerová × Vlasáková

	Pavelková		Vlasáková		Kellerová	
	X	Poř	X	Poř	X	Poř
Důvody nemotivovanosti						
Mám pocit, že na to nemám	2,34	4	2,36	4	1,98	4
Domnívám se, že učení stejně nepřinese žádné výsledky, stejně se nic nezmění	<b>2,06</b>	<b>5</b>	<b>2,07</b>	<b>5</b>	1,78	5
Učení je namáhavé	<b>3,06</b>	<b>3</b>	<b>3,06</b>	<b>3</b>	2,58	3
Přitahují mě jiné činnosti	3,88	1	3,89	1	3,86	1
Jsem líný (á)	3,07	2	3,11	2	3,03	2

## ZÁVĚR

Dva výše prezentované přístupy k žákovské nemotivovanosti se částečně překrývají, částečně doplňují, částečně nám problém podkryly, stále jsme však na začátku. V další práci bychom se rádi soustředili na podrobnější uchopení pojmů žákův subjektivní smysl učení, namáhavost školní práce a ochota ji vynakládat, ale i prezentovaného pojmu nuda, o níž můžeme s jistotou nadsázkou hovořit jako o „strategické nudě“ a „nudě skutečné“.

## LITERATURA

1. ČERMÁKOVÁ, M. *Současné přístupy motivace ke škole*. (Diplomová práce). České Budějovice PedF JU 2000.
2. HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti*. Praha, SPN 1979.
3. HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha, SPN 1989.
4. OMŠEROVÁ, R. *Motivace a atribuční styl*. (Diplomová práce). České Budějovice, PedF JU 1998.
5. MAREŠ, J., MAN, F., PROKEŠOVÁ, L. Autonomie žáků a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 46, 1996 (Mimořádné číslo) s. 5-17.
6. PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PedF UK, 2002.
7. ŠTECH, V. Škola nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*, č. 4. 2003. s. 418-436.

### Kontakt

Doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.  
Katedra pedagogické a školní psychologie, Pedagogická fakulta UK Praha  
Myslíkova 7, Praha 1  
e-mail: [jfpavelka@volny.cz](mailto:jfpavelka@volny.cz)