

Může učitel ovlivňovat motivaci svých žáků?

Can teacher affect the motivation of his/her pupils' learners?

Prof. PhDr. František Man, CSc.

Katedra pedagogiky a psychologie PF JU České Budějovice

Klíčová slova: učitel, ovlivňování motivace, třída, teoretická úvaha

Keywords: teacher, motive modifying, classroom-settings, theoretical consideration

Motivace je jednou z nejproblematictějších součástí předmětu psychologického a pedagogického výzkumu. Zda-li je či není modifikace motivu možná, závisí na námi užívaném motivačním konstrukt. Ve shodě s kognitivní teorií motivace (e. g. Heckhausen) můžeme být úspěšní při modifikování motivace žáků. Z pohledu Mc Clellanda můžeme úspěšně modifikovat pouze „life management skills“. Pohled prezentovaný v knize Hrabal, Man, Pavelková (1984,1989) bude v některých ohledech rozšířen.

Motivation is one of the most problematic parts of the psychological and educational research object. Whether or not modification appears to be possible depends on motive construct you use. According to cognitive theory of motivation (e. g. Heckhausen) we can be successful in modifying pupils' motives. From Mc Clelland's point of view we can only be successful in modifying “life management skills”. View, which is presented, in the book by Hrabal, Man & Pavelková (1984, 1989) will be extended in some respects.

Proto, aby učitel efektivním způsobem mohl ovlivňovat motivaci svých žáků je nutné: (1) nalézt (přijmout) vhodný teoretický model, (2) uvědomit si a vyzkoušet jak může učitel ovlivňovat proměnné tohoto modelu, (3) být schopen diagnostikovat změny v motivaci a (4) být schopen kontrolovat efektivitu svého vyučování. Začneme tudíž bodem číslo jedna a dvě.

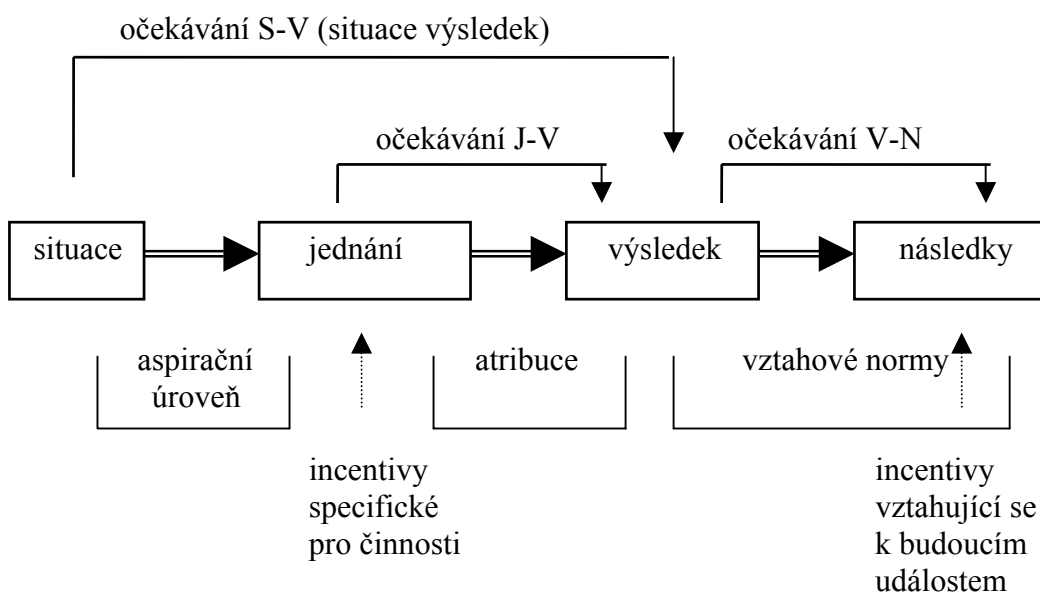
Teoretická východiska ovlivňování motivace žáků

Většina učitelů motivuje žáky vzbuzením zájmu na začátku vyučovací hodiny. Takovýto přístup považujeme sice za důležitý, nikoli však za postačující (cf. Rheinberg, Man, Mareš, 2001). Inspiraci pro motivování žáků ve vyučování můžeme najít v tak zvaných motivačních tréninkových programech. Většina dnešních tréninkových programů má své kořeny v Mc Clellandově Harvardské skupině. Mc Clelland (1972) prohlásil, že modifikace žákovských a studentských motivů je prostřednictvím tréninkových programů obtížně dosažitelná. Spíše než motivy modifikujeme kognitivní

proměnné, které zlepšují tzv. „life management skills“. Přehledy Mana (1981), Hrabala, Mana a Pavelkové (1984, 1989), Rheinberga a Kruga (2005) poskytují důkaz, že modifikování motivu není „mission impossible“. Mýlil se Mc Clelland, nebo byl příliš skeptický? To, zda lze motiv modifikovat, závisí na motivačním konstrukt a výzkumném užití. Mc Clelland definoval skutečné motivy jako „implicitní motivy“, tedy jako nevědomé systémy, které jsou získávány v ranném dětství dříve, než se naučíme verbalizovat naše prožitky a zkušenosti. Tyto systémy mají behaviorální vliv na širokou oblast našich domén a jsou časově konzistentní. V průběhu 90. let (Mc Clelland 1987) zdůraznil základní funkci neurotransmiterů. Lze předpokládat, že každý typ motivů je vyvolán typickým vzorcem neurohormonů. Mc Clelland rovněž hypostazoval, že existují genetické zdroje individuálních rozdílů v produkci těchto hormonů nebo periferní nervové soustavy (přenosy na synaptické šterbině). Konceptualizoval motivy jako stabilní, geneticky založené systémy, které jsou utvářeny zejména v prvním roce života. Za tohoto předpokladu nemá smysl se domnívat, že takové systémy by mohly být modifikovány tréninkem v pubertě či adolescenci. Mc Clellandova koncepce motivů byla zjevně biologická. Nezajímal se o detailní komponenty, které mohou být specifikovány uvnitř motivu. Zdůrazňoval globální přístup a více se zajímal o charakteristiky mezi různými motivy. Byl to Heckhausen a Weiner (1972), kteří uvedli kognitivní rekonstrukci výkonového motivu. Heckhausenův model (později elaborovaný Rheinbergem 1989) určil specifické procesy umožňující diskriminovat mezi Nadějí na úspěch (HE) a Strachem z neúspěchu (FM). Tento model se stal základním pro modifikační postupy od konce sedmdesátých let. Takto koncipované programy byly úspěšné při dosahování svých cílů - ale byly úspěšné při modifikaci motivů žáků? Z Mc Clellandova pohledu pravděpodobně nikoliv. Nedošlo ke změně produkce neurohormonů, ani ke změně motivační predominance (afiliace, výkon, moc). Co se však podařilo? Došlo ke změně převládající tendence v rámci výkonového motivu, a to ve smyslu snížení FM a zvýšení HE. Zda-li kvalifikoval Mc Clelland takovéto efekty jako skutečné modifikace motivů nebo jako pouze jednoduché zlepšení „life management skills“, nepovažujeme za tak důležité vzhledem k tomu, že na základě těchto programů docházelo ke zlepšení práce a skutečnému zlepšení strategií žáků zvládat učební situace. Jestliže naše programy skutečně pracují tímto způsobem, měli bychom být spokojeni s účinky, které produkují. Neobávejme se motivačních modifikací, pokud zlepšují úspěch žáků v „life management skills“.

Ve shodě s naším teoretizováním vezmeme jako východisko Heckhausenův procesuální model motivace (cf. Man & Mareš, 2005). Tento model umožňuje vysvětlit tzv. velkou trojku v motivační psychologii. Jde o tři motivy: motiv výkonu, motiv afiliace a motiv moci. Rheinberg (1989) tento model rozšířil zejména o incentive specifické pro činnosti (viz obr. 1).

Obr. 1: Dva druhy incentív v rozšířeném modelu výkonové/učební motivace (podle Rheinberga, 1989, s. 14)



Dále se ukazuje jako možné ovlivňovat v průběhu jednání aspirační úroveň žáků, jejich hledání příčin úspěchů a neúspěchů, jakož i používání vztahových norem ze strany učitele.

Podívejme se nejprve na **incentivy spojené s žákovou činností**. Přitom si musíme být vědomi toho, že se mohou objevovat v různých kombinacích a proměnách. Terminologicky lze tyto incentivy charakterizovat různě: mluví se o úkolové motivaci (J. Nicholls), flow-prožitcích (Csikszentmihalyi), centraci na činnost (J. Kuhl, F. Rheinberg), vnitřní motivaci (např. Deci; Ryan) či paratelických aktivitách ve zvrátové teorii (Apter, Kerr). Hlubší výklad v češtině podávají práce (Rheinberg; Man; Mareš 2001, Řepka 2002).

Další pojmy pojící se k incentívám specifickým pro činnosti jsou **vnitřní motivace a zájem**. Problematiku autodeterminační teorie (Deci; Ryan 1985, o. c. Deci & Ryan, 2002), umožňující přechod od vnější regulace k regulaci vnitřní, jsme podrobně vyložili dříve (Mareš; Man; Prokešová 1996), teorii zájmu nedávno (Rheinberg; Man; Mareš 2001). Jaké jsou současné názory na teorii zájmu ve vztahu k autodeterminační teorii, přibližuje názorně obr. 2. Z něho je zřejmé, kam Deci a Ryan (2002) řadí teorii zájmu (dnes je jejím představitelem zejména A. Krapp). Z důvodu soudržnosti studie se záměrně nezabýváme různými přístupy k zájmu (srov. např. Hrabal; Man; Pavelková 1989², s. 36-37).

Obr. 2: Autodeterminační kontinuum se dvěma typy motivace a regulace
(adaptováno podle Deci; Ryan 2002, 16)

Typ motivace	Absence motivace	Vnější motivace				Vnitřní motivace
Typ regulace	Neregulováno	Vnější regulace	Introjektovaná regulace	Identifikovaná regulace	Integrovaná regulace	Vnitřní regulace
Kvalita chování	Neautodeterminované				Autodeterminované	

Z pobídek, incentív, které se týkají budoucích událostí, může učitel nejvýrazněji ovlivňovat **vztahové normy** (budeme se jim detailněji věnovat níže). Prostřednictvím těchto norem může navozovat přiměřenou obtížnost úkolu pro jednotlivé žáky (*Prinzip der Passung*, Rheinberg 1980). Tato přiměřená obtížnost, kdy výzvy obsažené v úkolu samotném a dovednosti žáků jsou v rovnováze, může vést k *flow* prožitku (cf. Man & Mareš, 2005).

Zaměříme-li se na další proměnné modelu, tedy aspirační úroveň, atribuce a vztahové normy, dosavadní studie svědčí o tom, že jsou to právě *vztahové normy*, kterými může učitel nejpodstatněji ovlivňovat motivaci svých žáků. Následuje využívání optimistického atribučního stylu, tzn., že neúspěch je přisuzován nestabilním faktorům, tj. nízkému úsilí (učit se mohou vždycky) či náhodě (smůlu nebudu mít pořád). Práce s aspirační úrovní se projevuje v možnosti výběru úrovně obtížnosti a principu přiměřenosti ve spojení s používáním individuální vztahové normy.

Vzhledem k důležitosti *vztahových norem* zopakujeme jejich *základní charakteristiky*.

Chceme-li posoudit výkony žáků, máme k dispozici tři typy vztahových norem: normy kritériální, individuální a sociální (Heckhausen 1974). Nejběžnější z nich je sociální vztahová norma a řada učitelů o dalších možnostech ani příliš neuvažuje.

U **sociální vztahové normy** se výsledek jedné osoby srovnává s výsledky druhých osob. Např. výsledek jednoho žáka se srovnává s výsledky jeho spolužáků v rámci školní třídy; jde o sociální srovnávání ve Festingerově smyslu.

Nadprůměrné výsledky se považují za výborné výkony, podprůměrné výsledky za špatné výkony. Má-li žák dosáhnout zvýšení výkonu, musí jiné žáky ve výkonu předstihnout, což ale je ve vztahové skupině, která je výkonově heterogenní, velmi málo

pravděpodobné. Proto se za těchto podmínek výkon žáka *jeví* jako stabilní; vysvětlení popsaného stavu se hledá odpovídajícím způsobem (např. v málo ovlivnitelných schopnostech, malém nadání, negativních postojích k učení).

U **individuální vztahové normy** jsou standardem výsledky, kterých daná osoba dosáhla v minulosti u úloh srovnatelné obtížnosti. Aktuální výkon jedince se poměřuje jeho vlastním výkonem (nikoli výkony jeho spolužáků) v předchozím období. Sleduje se, zda jeho výkon stagnuje, zvyšuje se, nebo snižuje. Individuální zlepšení se u této normy považují za dobrý výkon, individuální zhoršení oproti tomu za výkon špatný. Dodejme, že individuální vztahová norma se dá úspěšně používat u žáků, kteří se vymykají průměru, tj. u žáků velmi talentovaných anebo u žáků velmi slabých.

Kriteriální či věcné vztahové normy jsou standardy, které spočívají ve věci samotné. Výkon žáka se zde nevztahuje ani ke spolužákům, ani k němu samotnému, nýbrž ke stanovenému kritériu (např. sčítat a odčítat s přechodem přes desítku, zaběhnout 50 m za čas X sekund, pomoci spolužákovi, aby se zlepšil ve čtení s porozuměním). Dobrý výkon existuje tehdy, bylo-li dosaženo stanoveného učebního cíle nebo zamýšleného efektu.

Podle použité vztahové normy tady vystupují do popředí zcela rozdílné aspekty téhož výsledku, které pak mohou mít zcela rozdílné následky. Vztahové normy mohou být zadány zvnějšku, formálně. Např. se žákům sdělí, co se požaduje na jedničku, dvojku, trojku, za co dostanou čtyřku, pětku. Obdobně se definují normy při sportovních soutěžích (např. limit pro účast na mistrovství Evropy).

Kromě toho můžeme u jedinců (např. u žáků či učitelů) zjišťovat, který typ vztahových norem oni osobně preferují. Toto upřednostňování bylo nazváno orientace na (určitou) vztahovou normu (Rheinberg 1980, 2001). Orientace na vztahovou normu byla nejprve zkoumána, aby se poznalo, podle čeho jedinec posuzuje výkony cizích osob, potom se začalo zkoumat, podle čeho posuzuje své vlastní výkony. Zejména se studovalo, kdo preferuje sociální a kdo individuální vztahové normy, protože zde bylo možno očekávat (a prokázat) rozdílné motivační následky.

Problematikou vztahových norem se v návaznosti na základní práce Heckhausena zabývá

zejména (Rheinberg 1980, 2000; viz též Hrabal; Man a Pavelková 1984¹, 1989²) a v současnosti u nás zejména Řepka (Řepka; Hošek; Man 2002, Řepka 2002). Rheinberg (1980) rozpracoval nejen teorii, ale i diagnostické nástroje, zejména dotazníky pro učitele. Jedná se o dotazník FEBO (*Der Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnorm-Orientierung*) a dotazník KBU (*Kleine Beurteilungsaufgabe*). Pro sociální percepci učitele žáky vytvořila Lührmannová dotazník SCHÜBO. Později pak zkonstruovali Schwarzer; Lange a Jerusalem (1982) dotazník SPLB (*Skala zur Erfassung der Schülerperzipierten Lehrer-Bezugsnorm-Orientierung*). České verze Rheinbergových diagnostických nástrojů vytvořil F. Man.

Učitelé, kteří používají převážně sociální vztahovou normu, preferují interindividuální srovnávání žáků vzhledem k průměru třídy. Třída jim slouží jako vztahová skupina. Pokud se užije tato vztahová norma, je všem zřetelné, kdo v dané třídě patří do skupiny lepších a kdo do skupiny horších žáků. Není ale zcela jasné, zda daný žák ve výkonech stagnuje, či jak moc se zlepšuje, nebo zhoršuje. Obdobně jako v tradičních testových situacích jsou všem žákům ve třídě zadávány ve stejnou dobu stejné úkoly. Rovnost nabídky poskytuje možnost přímého vzájemného srovnání a posouzení žáků. Výsledkem je, že výkonnostně silní žáci řeší (z hlediska svých schopností) snadnější úlohy, zatímco výkonnostně slabší žáci řeší úlohy, které jsou pro ně příliš obtížné. Tato skutečnost vede k tomu, že jedna část žáků je stále úspěšná, druhá část žáků je stále neúspěšná.

Opakuje-li se tato situace po delší dobu, musí to ovlivnit nejen učitele, ale i žáky samotné. Mění se jejich hledání příčin úspěchů a neúspěchů (kauzální atribuce), mění se jejich sebepojetí (*self-concept*). Další snaha učitele motivovat žáky, může mít potom nečekané, paradoxní účinky (Man; Mareš; Stuchlíková 2000, Stiensmeier-Pelster; Rheinberg 2003).

Jako třetí předpoklad ovlivňování motivace žáků jsme uvedli schopnost učitele diagnostikovat změny v motivaci žáků.

Diagnostika motivace žáků

Motivace, včetně výkonové motivace, se nejčastěji zjišťuje pomocí projekčních technik a to TAT (Testu tématické apercepce) následují dotazníky a výkonové zkoušky. Každé z takovýchto měření má své přednosti i slabá místa. Dnes se v kontextu projekčního měření mluví o implicitní motivaci a v kontextu dotazníkového měření o motivaci explicitní (cf. e. g. Schultheiss & Brunstein, 2005).

My, v našem výzkumu, jež se týká vztahů mezi preferencí vztahové normy učitelů a výkonovou motivací jejich žáků (Man & Stuchlíková, in prep.) používáme Schmaltovu (1976) „Výkonově motivační mříž“ (LM-Gitter). Tato semiprojektivní zkouška pro děti mezi 8 – 12 až 14 tím rokem má pokud jde o způsob administrace a vyhodnocování přednosti dotazníků, je tedy jednoduchá a má značnou reliabilitu (při opakování po 2 týdnech 0,80, po 8 týdnech 0,73 a „split half“ 0,88). Zároveň plně využívá motivační tématickou diferencovatelnost obsahové analýzy, přičemž může být provedena osobní volba výpovědi prožitku k určité obrazové situaci z připravených vět. 18 základních situací se nechá shrnout pod těchto 6 oblastí: a) manuální činnosti, b) hudební činnosti, c) školní činnosti, d) samostatné činnosti, e) kooperativní činnosti, f) sportovní činnosti. Nejčastěji používáme spojení školních činností s činnostmi sportovními. Výhodou tohoto přístupu je, že obrazové situace reprezentují plánovitou obměnu rozložení motivačně specifických oblastí aktivity. Různé situace vstupují vždy do interakce s výpověďmi prožitků specifickými pro motiv a tvoří pak mnohoprvkovou matici, mříž. Tím je umožněno vedle běžného postižení intenzity motivu (u relativně úzké a konstantní třídy situací) postihnout také extenzitu motivu, tj. jeho výklad bez ohledu na různé situace. Tak se dají eliminovat měřítka (míry) intenzity specifické pro situaci

měřítka (míry) extenzity pro jednotlivé způsoby reakce specifické pro motiv bez ohledu na situace a kombinované míry intenzity a extenzity, které odstupňovávají individuální intenzitu motivu podle seskupených podnětových situací. Na základě faktorové analýzy byly identifikovány tyto proměnné výkonové motivace: Naděje na úspěch (HE), Strach z neúspěchu – 1 FM₁ a FM₂, přičemž FM₁ je spíše strachem ze sociálních konsekvencí, často facilitujícím výkon a FM₂ je typickým strachem z neúspěchu brzdícím výkon. V tomto kontextu se nabízí srovnání FM₁ s komponentou „Emotionality“ a FM₂ s komponentou „Worry“ v rámci koncepce zkouškové úzkosti. Čtenáře s hlubokým zájmem o tuto problematiku odkazujeme na naši knihu Hrabal, Man, Pavelková (1984, 1989²) čtenáře, který chce mít v této problematice relativně úplný přehled odkazujeme na monografii Rheinberga (2004) „Motivationsdiagnostik“. Zbývá nám stručně se zamyslet nad kontrolu efektivity našeho (učitelovo) vyučování.

Kontrola efektivity

Výzkumník bude jistě zjišťovat jak se liší žáci učitelů preferujících individuální vztahovou normu od žáků učitelů preferujících vztahovou normu sociální a to v závisle proměnných: Naděje na úspěch (HE), Strach z neúspěchu – 1 (FM₁) a strach z neúspěchu – 1 (FM₂) a to v různých oblastech, např. v oblasti školních činností a hudebních činností. Vztahové normy zjišťujeme českou verzí Rheinbergova FEBO. Aby takto vedený výzkum byl relativně čistý, pracujeme se žáky 1. stupně základní školy, kde učitel vyučuje všechny předměty a jeho vliv na žáky je tudíž podstatný.

Učitel, více zaměřený na praxi, který zároveň ví, jakou vztahovou normu implicitně preferuje, může u svých žáků při záměrné změně této své preference pozorovat rovněž změny v jejich chování a motivaci. Učitel, s preferencí sociální vztahové normy, může záměrným preferováním individuální vztahové normy snížit strach z neúspěchu u svých žáků. Méně často však dojde i ke zlepšení školních výsledků. Odstranění strachu z neúspěchu, zkouškové úzkosti a navození větší pohody ve třídě je také jistě tím, oč je třeba usilovat. Obdobně může učitel pracovat s atribucemi ve smyslu optimistického atribučního stylu a aspirační úrovní (žáci jsou úkolováni ve vztahu ke svým předcházejícím výkonům a nikoliv k průměru třídy). Učitel může ve svém působení využívat i incentivů vztahujících se k činnostem a tak rozvíjet i motivaci vnitřní. Tato tématica si však zaslouží samostatné zpracování a zde se jí již zabývat nebudeme.

Shrnutí

Cílem příspěvku bylo poukázat na některé poznatky motivačního výzkumu na jejichž základě může učitel ovlivňovat motivaci svých žáků. Autor studie navrhuje (1) přijetí vhodného teoretického modelu, (2) uvědomění si a vyzkoušení si které proměnné a jak může učitel v tomto modelu ovlivňovat, (3) schopnost diagnostikovat změny v motivaci a (4) schopnost kontrolovat efektivitu svého vyučování.

Literatura

- Deci, E., L., Ryan, R., M. (2002)(Eds). Handbook of Self-Determination Research. Rochester (NY): Rochester University Press.
- Dickhauser, O., Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster, F. Rheinberg (Eds.), Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. (pp 41 – 55). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1974). Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1991). Motivation and action. Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. Motivation und Handeln. Berlin: Springer, 1980, 1989²
- Heckhausen, H. & Weiner, B. (1972). The emergence of a cognitive psychology of motivation. In P. C. Dodwell (Ed.), New horizons in psychology (pp. 126 – 147). London: Penguin.
- Hrabal, V.jr., Man, F., & Pavelková, I. (1984, 1989²). Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: SPN.
- Man, F. (1981). Motivační výcvik ve výchovně vzdělávacím procesu. Č. Budějovice: Krajské kulturní středisko.
- Man, F. & Mareš, J. (2005). Výkonová motivace a prožitek typu flow. Pedagogika, 55, 151-171.
- Man, F., Mareš, J. Stuchlíková, I. (2000). Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů. Pedagogika, 50, 224 – 235.
- Mareš, J., Man, F., Prokešová, L. (1996). Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. Pedagogika, 46, 5-17.
- McClelland, D.C. (1972). What is the effect of achievement motivation training in the schools? Teachers college record, 74, 129-145.
- McClelland, D.C. (1985). Human motivation. Glenview, Ill.: Scott, Foresman & Co.
- McClelland, D.C. (1987). Biological aspects of human motivation. In F. Halisch & J. Kuhl (Eds.), Motivation, intention, and volition (pp. 11-19). Berlin: Springer.
- Rheinberg, F. (1980). Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (1989). Zweck und Tätigkeit. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2001). Teachers reference-norm orientation and student motivation for learning. Paper presented on the 2001 – AERA Konference in Seattle, April 10 – 14.
- Rheinberg, F. (2004). Motivationsdiagnostik. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (2005). Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe. (3. Aufl.).
- Rheinberg, F., Man, F., & Mareš, J. (2001). Modifikování žákovské motivace. Pedagogika, 51 (2), 155-184.
- Řepka, E. (2002). Vztahové normy a vyučování: účinek na motivaci žáků. Česká kinantropologie, 5, 77 – 85.
- Řepka, E., Hošek, V., Man, F. (2002). Vysoký výkon či optimální prožitek. Změna paradigmatu vyučování tělesné výchovy. Studia Art et Sport, 2, 24 – 39.
- Schmalt, H., D. (1976). Das LM - GITTER. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Schultheiss, O., C., & Brunstein, J. C. (2005). An implicate motive perspective on competence. In A. J. Elliott, & C. S. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation (pp. 31 – 51). New York. London: Guilford.
- Schwarzer, R., Lange, B., Jerusalem, M. (1982). Die Bezugsnorm des Lehrers aus der Sicht des Schülers. In F. Rheinberg (Ed.), Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention (pp. 161 – 172). Düsseldorf: Schwann.
- Stiensmeier-Pelster, J., Rheinberg, F. (2003)(Hrsg.). Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Göttingen: Hogrefe.