

Možnosti diagnostiky motivace v prostředí školy

Possibilities of motivation diagnostics at school

Zdenka Stránská – Ivana Poledňová

Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Brno
Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, Brno

Klíčová slova: škola, učení, motivace, diagnostika

Key words: school, learning, motivation, diagnostics

Abstrakt:

Práce s motivací je jedním z nejnáročnějších úkolů učitele. Prvním krokem v procesu rozvíjení motivace žáků k učení je diagnostika její úrovně, struktury a dynamiky. Důležité je přitom využít co nejširšího repertoáru diagnostických nástrojů. V dosavadní školní praxi učitelé většinou diagnostikují motivaci žáků k učení pomocí otázek, besed, diskusí, řízených rozhovorů, méně pak pomocí speciálních diagnostických nástrojů. Příspěvek seznamuje s některými z těchto speciálních nástrojů.

Abstract:

The work with pupil's motivation is one of the most difficult teacher's tasks. The first step during the process of the development of pupil's learning motivation is the diagnostics of its level, structure and dynamics. It is important to use the most extensive repertoire of the diagnostic methods. It is common in the school practice to diagnose the pupils' learning motivation by means of questions, informal meeting, discussion and directed interviews. The use of special diagnostic methods is not such obvious. The article presents some of these special instruments.

Problémy s motivováním dětí k práci ve škole spolu se soustředěním patří k těm, které učitelé a rodiče musí řešit nejčastěji (Lokšová, Lokša, 1999). Podle V. Hrabala (1989) motivace patří k nezákladnějším a nejkomplikovanějším dispozicím, které podstatně ovlivňují nejen školní zdatnost, ale celou strukturu osobnosti žáka. Její rozvoj je proto významnou podmínkou vztahu žáka k učení a práci.

Motivace je v učebním procesu důležitým faktorem. Může napomoci k vyrovnání napětí mezi požadavky na učení kladené na žáka a jeho osobnostními předpoklady. Motivace zasahuje celou osobnost, všechny její složky a funkce. Stejně jako se vývojem formuje žákova osobnost, tak se mění i systém motivačních činitelů. Jedním z hlavních „regulátorů“ a „formačních činitelů“ motivace žáka je učitel. Práce s motivací je jedním z nejnáročnějších úkolů učitele.

Pokud se zabýváme motivací ve výchovně vzdělávacím procesu, můžeme ji chápat jednak jako prostředek zvyšování efektivnosti učební činnosti žáků a jednak i jako jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy. Problém motivace ve výchovně vzdělávacím procesu je problémem komplexním, zahrnujícím jak obecné otázky strukturace obsahu vzdělání, organizace vyučovacích hodin, tak individuální psychologický přístup k žákům (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Problematika motivace však přesahuje rámec školní třídy a vyučování, působí i v mimoškolní zájmové činnosti žáka a při jeho domácí přípravě na vyučování. Vhodná motivace může vyvolávat a udržovat zájem dítěte o učení vůbec, o daný předmět, o určitou učební činnost. V jiných případech však může učitel nevhodným používáním motivačních činitelů rozvíjení žákova vztahu k učení brzdít nebo přímo vyvolávat nezájem, indiferentní postoj, či dokonce odpor (Lokšová, Lokša, 1999).

Jedním z prvořadých cílů výchovy a vzdělávání je formovat a rozvíjet především vnitřní motivaci žáků k učení jako formy seberealizace. Úspěšnost pedagogické práce značně závisí na úrovni a struktuře motivace žáků k učení. Aby mohl učitel zvolit optimální přístup k motivování svých žáků ve vyučování, je důležité zjistit, které potřeby jsou v individuální hierarchii daného žáka dominantní. Musí se pokusit odhalit konkrétní podobu motivační struktury daného žáka. Na základě toho pak může ovlivňovat, měnit nepříznivou strukturu motivace a nebo naopak posilovat ty složky motivace, které je možné považovat z funkčního hlediska za pozitivní. Neznalost skutečného stavu a nebo jeho nesprávná interpretace mohou vést k záporným výchovně vzdělávacím výsledkům.

Učitelé na školách často nemají k dispozici metody ke zjišťování struktury motivace svých žáků, orientují se podle svého úsudku, dojmu, podle obrazu žáka, který si implicitně vytvořili. Ne vždy se však jejich mínění o žákovi a jeho motivaci musí shodovat s realitou, či přesněji s tím, jaký žák skutečně je a co jej skutečně motivuje k učení. Možné rozpory mezi percepcí žáka učitelem a žakovou sebepercepcí v oblasti motivace žáků k učení mohou vést k vzájemnému nepochopení ve vztahu žák a učitel a vyústit ke ztrátě zájmu o školu a učení vůbec.

Zjišťování motivace se v psychologickém výzkumu a praxi realizuje na bázi celé řady různých teorií a modelů motivace. Zahrnuje také rozličný záběr od zjišťování motivace v rámci jednotlivých učebních předmětů přes zkoumání motivace učební činnosti až po motivaci všeobecně. Metodologické nesnáze zkoumání motivace vyplývají především z její složitosti jako vysoce systémového a komplexního jevu, který zahrnuje relativně stálé motivační dispozice i aktuální motivační stavy, „známé“ a „reálně působící“ motivy (Drotátová, 1994, in Hvozdíková a kol., 1994).

Vzhledem k heterogeničnosti a komplikovanosti motivačního procesu je jeho diagnostikování složitým úkolem. Je možné měřit speciální motivy, zaměření na cíl, obrazy sebe sama atd. a následně testovat konkrétní hypotézy na náhodně vybraných vzorcích s cílem potvrdit vybrané teoretické koncepce. Tento postup je však ve vztahu k diagnostikování individuálních případů neuspokojivý, neboť při ověřování specificky zaměřených teoretických koncepcí zůstane mnoho aspektů motivačního procesu

opominuto. Pro potřeby praxe je nutné místo měření vybraných aspektů motivace důležitých z hlediska určité teorie rekonstruovat pokud možno celý motivační proces týkající se individuálního případu a postihnout jeho různé aspekty. To však naráží na hranice toho, co je v praxi proveditelné – v praktické sféře pedagogiky a psychologie se tak často mluví o motivaci, avšak tyto výpovědi bývají jen málo podpořeny věrohodnými údaji týkajícími se motivace. Bylo by potřebné připravit vhodný diagnostický systém, který by postihl všechny aspekty komplikovaného procesu motivace; v literatuře se objevily některé takové návrhy (viz např. Rheinberg, 2004). Pro detailní analýzu je pak vhodné využít standardní diagnostické metody.

Motivy lze všeobecně zjišťovat:

- projekčními technikami
- dotazníkovými metodami a rozhovorem
- analýzou činnosti.

U projekčních metod založených na reakci zkoumané osoby na mnohoznačné podněty se předpokládá, že motivy ovlivní způsob, jakým osoba tyto podněty vnímá. Předpokládáme přitom, že si zkoumaná osoba neuvědomuje, co její odpovědi odhalují. Mezi nejpoužívanější metody patří McClellandova varianta TAT, Heckhausenova technika, vhledový test Frenchové. Při hodnocení projekčních metod z psychometrického hlediska se většinou upozorňovalo na jejich nedostatečnou vnitřní konzistentnost, test-retestovou spolehlivost, kritériální validitu, objektivnost a nízkou korelaci mezi samotnými projekčními metodami (Drotárová, 1994, in Hvozdičková a kol., 1994).

Nejstarším a nejjednodušším způsobem zjišťování motivace je subjektivní výpověď zkoumané osoby o motivech chování. Dotazníkové metody na zjišťování motivace ve vztahu k učebnímu výkonu se zpočátku používaly jako součást širších inventářů na měření většího počtu potřeb nebo osobnostních rysů (např. Edwardsův seznam osobnostních preferencí, Goughův seznam se zaškrťáváním adjektiv, Jacksonův formulář na výzkum osobnosti). Později začaly vznikat samostatné dotazníky zaměřené zejména na výkonovou motivaci. Je to např. Sherwoodův dotazník potřeby výkonu, Mehrabianova výkonová škála, Smithova míra výkonové motivace a další. U nás je především známý a často používaný Dotazník výkonové motivace T. Pardela, L. Maršálové a A. Hrabovské (modifikace Hermansova testu). K dalším dotazníkovým metodám patří dotazník Putkiewicza, Niebrzydowského dotazník, Henningův LMT, Kozékiho IMB dotazník. Jejich nespornou výhodou je ekonomičnost a snadná aplikovatelnost prostředků měření. Mezi hlavní nedostatky však patří nízká korelace mezi projekčními testy a dotazníky, nízká korelace mezi dotazníky samotnými a poměrně nízké hodnoty validity s externími kritérii, s výkonností v konkrétních životních situacích (Drotárová, 1994, in Hvozdičková a kol., 1994).

Motivy je dále možné vyvozovat z činnosti porovnáním jejího charakteru a studiem produktů činnosti. Učební motivaci lze zkoumat prostřednictvím různých ukazatelů aktivity ve vyučování (otázky, odpovědi žáků, napovídání, vyrušování atd.), na základě mimoškolní činnosti (využívání volného času, záliby, účast v kroužcích, soutěžích...)

nebo analýzou produktů činnosti žáků (slohové práce, kresby, školní sešity, ruční práce, zápisky v deníku atd.). Tyto postupy jsou perspektivní, avšak dosud málo propracované do podoby přímé aplikace.

Analýze metod zjišťování motivace učení věnují u nás pozornost zejména V. Hrabal v publikaci Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka (1989) a V. Hrabal, F. Man a I. Pavelková v práci Psychologické otázky motivace ve škole (1989). Dále také například V. Hrabal v práci Jaký jsem učitel? (1988) a slovenští autoři I. Lokšová, J. Lokša v publikaci Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole (1999) uvádějí některé efektivní a nenáročné nástroje pro diagnostikování motivů převládajících ve struktuře motivace k učení u žáků užívané v pedagogicko-psychologických výzkumech a které by mohly být používány i samotnými učiteli v běžné školní praxi.

Vyjdeme-li z výše uvedených prací, jako efektivní a přitom jednoduché nástroje diagnostikování motivů převládajících ve struktuře motivace k učení u žáků pro potřeby učitelů se jeví například následující metody:

- Preferenční motivační dotazník, zjišťující motivační preference žáků při učení danému vyučovacím předmětu. Dotazník měří šest druhů motivace, kterými jsou: 1. pozitivní sociální motivace, 2. poznávací motivace, 3. morální motivace – pocit povinnosti, 4. obava z následku, 5. touha po vyniknutí a prestiži, 6. dobrý pocit z dobrého výkonu (Hrabal, 1988).
- Dotazník výkonové motivace žáka pro učitele, který měří intenzitu 1. potřeby úspěšného výkonu a 2. potřeby vyhnouti se neúspěchu. Tento dotazník si sám učitel může vyplnit o žácích a současně si může nechat dotazník vyplnit od žáků. Dotazníkem lze zjistit výkonovou orientaci u žáka a výkonovou orientaci v sebepercepci žáka (tj. převažující potřebu úspěšného výkonu nebo převažující obavu z neúspěchu). Srovnání úrovně skóre u žáka a u učitele, umožní odhalit místo rozporu v učitelově obrazu a žakově sebeobrazu (Hrabal, 1988).
- Číselný trojúhelník – metoda párového porovnávání motivů na číselném trojúhelníku použitelná od prvního stupně základní školy až po práci s vysokoškolskými studenty. Motivy je však třeba formulovat podle věku žáků a studentů. Počet voleb, které získá daný motivační činitel, určuje jeho důležitost v individuální struktuře motivace žáka k učení. Pořadí motivačních činitelů podle počtu jejich voleb pak poukazuje na charakter motivace /afektivní, kognitivní, efektivní/ (Lokšová, Lokša, 1999).
- Maďarský Kozékiho dotazník motivace k učení /IMB/ (1976, 1979), který je postaven na autorově trojdimenzionálním modelu motivace učení. Kozékiho IMB dotazník má dobré psychometrické parametry, nezkoumá motivaci ani příliš všeobecně, ani v příliš úzkých souvislostech. Je zaměřen na motivaci učební činnosti ve škole. Dotazník tvoří seznam 81 položek, které představují motivy učení. Ty jsou rozděleny do devíti motivačních pásem, v každém pásmu motivace je po devíti položkách. Každá tři pásma vytvářejí motivační oblast. Jsou zde tedy rozlišeny tři motivační oblasti: oblast afektivní motivace (A), oblast kognitivní motivace (K) a oblast efektivní motivace (E). V každém pásmu se tři položky vztahují ke kladnému, tři k neutrálnímu a tři k zápornému

vztahu k danému motivačnímu pásmu. Neutrální vztah znamená, že žák motiv pozná, ale nevyjadřuje valenci vztahu. Úkolem žáka je vybrat ze seznamu motivů pouze ty motivy, které sehrávají úlohu při jeho učení, které jsou pro něho nejvýstižnější, s nimiž skutečně souhlasí a v záznamovém archu pak zakroužkovat čísla, jimiž jsou označeny. V tomto smyslu se tedy nejedná o klasický dotazník, ale spíše o preferenční škálu souhlasu či nesouhlasu s tvrzením – označí se jen motiv, který sehrává u daného žáka úlohu. Výběr motivů, které podle žáka na něho reálně působí, diferencuje úroveň motivace, tedy intenzitu motivace k učení. Technika vyhodnocení dotazníku vylučuje do určité míry i klamné nebo spekulativní odpovědi žáků, neboť s nárůstem kladných bodů narůstají i záporné, které se odpočítávají (Kozéki, 1980; Zelina, 1983). Pomocí Kozékiho IMB dotazníku lze získat třináct údajů o motivaci: devět motivačních pásem, tři motivační oblasti a celkový skóre. Tato metoda umožňuje zkoumat nejen kvantitativní stránku motivace (počet označených motivů v jednotlivých pásmech, oblastech a celkový skóre), ale i kvalitativní stránku motivace (struktura motivace, vzájemné poměry pásem a oblastí). Charakteristika jednotlivých oblastí a pásem motivace v souvislosti se školní činností je následující:

1) Afektivní oblast: motivy vyplývající z citového vztahu žáka k členům okolí:

A1: citový vztah k rodičům, identifikace s jejich příklady a požadavky.

A2: citový vztah k učitelům, následování příkladu pedagoga, udržení si jeho důvěry.

A3: citový vztah ke spolužákům, kolektivu, společné výkony, nálezení ke skupině, uznání, oblíbenost.

2) Kognitivní oblast: motivy poznávání, možnosti rozvíjet vlastní schopnosti:

K1: touha po samostatném poznávání skutečnosti jako pohnutka k učení, víra ve vlastní síly.

K2: touha po poznání a zdokonalování schopností, intelektuální motivace, zájem o poznání.

K3: motivační síla aktivity, zvědavosti, radost z objevování.

3) Efektivní oblast: motivy ve vztahu k očekávání okolí a normám společnosti:

E1: vliv sebehodnocení jako pohnutková síla k učení, úsilí produkované jedincem v zájmu dosažení výkonu, snaha vyvíjet očekávané chování.

E2: snaha přizpůsobit se normám kolektivu, motivace vycházející z účasti na kolektivním úsilí a jeho hodnotách.

E3: vyhovění společenským normám, ideálům a sociálně uznávaným hodnotám, motivy sebekontroly.

Je možné říci, že afektivní motivace představuje vnější motivaci, kognitivní motivace – vnitřní motivaci a efektivní motivace – interiorizovanou, osvojenou motivaci, která vyplývá z pochopení úlohy člověka ve společnosti (Kozéki, 1979, 1980; Zelina, 1983; Lokšová, Lokša, 1992, 1999).

Výhodou Kozékiho modelu motivace je, že je všeobecným pedagogicko-psychologickým modelem, který můžeme použít nejen jako prostředek analýzy motivů učení žáka, ale i jako prostředek analýzy motivačních vlivů ze strany učitelů a rodičů, čímž poskytuje větší možnosti pro praktické závěry. Pomocí

Kozékiho dotazníku si učitel může udělat individuální profil struktury motivace každého žáka, znázorňující největší pozitiva a slabiny jeho motivační struktury. Na základě toho může své výchovné působení orientovat specificky na rozvíjení poznávacích, sociálních nebo výkonových potřeb žáka s cílem zvýšit jeho motivaci k učení a formovat žádoucí skladbu motivů učební činnosti.

- Posuzování motivačních činitelů – k identifikaci struktury vnější motivace žáků k učení a posuzování toho, jak žáci subjektivně vnímají důležitost vnějších motivačních činitelů k učení např. na pětibodové stupnici. Motivační činitele, které budou žáci posuzovat, si učitel může zvolit sám (Lokšová, Lokša, 1999).
- Dotazník pro žáky – ke zjištění žákova postoje k danému vyučovacím předmětu a přístupu k domácí přípravě, který lze rozšířit o nedokončené věty, které mohou přinést informaci žákem méně vnitřně cenzurovanou (Hrabal, 1989; Dittrich, 1992) aj.

Zefektivnění výchovně vzdělávacího procesu není možné bez poznání motivace konkrétního žáka, jejího ovlivňování a formování a posléze i sledování a hodnocení změn, struktury, kvality a zaměření (Lokšová, Lokša, 1999). Mimořádný význam z hlediska úspěšnosti pedagogického úsilí má proto praktické využití co nejširšího repertoáru specifických diagnostických nástrojů na identifikaci motivů zabezpečujících motivaci k učení a na analýzu její struktury a úrovně ve vyučovacím procesu. Učitelé tak mohou na základě zjištěných poznatků upravit či změnit svůj přístup ke konkrétním žákům, vyhnout se tak zbytečným rozporům ve vzájemném vztahu a podpořit pozitivní vztah žáka k učení. Učitelům by mělo jít o to, aby se u žáka vytvořila optimální motivační struktura, která by mu umožňovala zvládat požadavky školy a zabezpečovala jeho seberealizaci v učební činnosti. Učitelé by tedy měli využívat všech dostupných prostředků pro zkvalitňování motivace žáků k učení. Je ovšem otázka, do jaké míry jsou o těchto možnostech informováni.

Literatura:

- DITTRICH, P. Pedagogicko-psychologická diagnostika. Praha: H&H, 1992.
- DROTÁROVÁ, E. Vývin učebnej motivacie žiakov základnej a strednej školy a pokus o meranie jej úrovne. In J. Hvozdič a kol., Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka (28–47). Prešov: FF v Prešove Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, 1994.
- HRABAL, V. Jaký jsem učitel? Praha: SPN, 1988.
- HRABAL, V. Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka. Praha: SPN, 1989.
- HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: SPN, 1989.
- KOZÉKI, B. Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. Magyar Pszichológiai Szemle, 1976, 33 (4).
- KOZÉKI, B. Tanulók iskolai tevékenységgel kapcsolatos motivumainak vizsgálata. Magyar Pszichológiai Szemle, 1979, 36 (2).
- KOZÉKI, B. A motiválás és motiváció. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1980. Cit. dle Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: SPN, 1989.
- LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I. Analýza motivácie žiakov k učeniu. Pedagogická revue, 1992, 44 (6), 438–454.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999.

RHEINBERG, F. Motivation. Stuttgart: GmbH, 2004.

ZELINA, M. Motivácia žiakov k učeniu. Jednotná škola, 1983, 35 (4), 359–371.