MOTIVACE ŽÁKŮ NA KONCI ZŠ A NA ZAČÁTKU STŘEDNÍ ŠKOLY Z POHLEDU ŽÁKŮ A UČITELŮ

Isabella Pavelková
VŠCHT Praha

Důvody (pohnutky) k učení mohou být různé. Učíme se ze zájmu (to, co se učíme, nás zajímá nebo nás zaujme způsob výkladu), ale také proto, že to, co se naučíme, se nám může hodit (chceme umět plavat apod.), či učením získáváme určitou kvalifikaci. Učíme se pro dobrý pocit z dobře vykonané činnosti, pro úspěch, ocenění (zvýšení prestiže) nebo proto, abychom udělali radost či si naklonili rodiče, učitele, spolužáky. Důvodem může být i snaha předejít nepříjemnostem spojeným s neúspěchem, pohnutkou může být i pocit zodpovědnosti (učení je má povinnost). Učíme se pro odměnu, ale také proto, že tím zlepšujeme své schopnosti atd. atd.

Pohnutek k učení je mnoho, vyskytují se u různých žáků v nejrůznějších konstelacích a síle s více či méně pozitivním dopadem na kvalitu učení a jeho efekty. Vlastní pohnutky si žáci také různou měrou uvědomují, velmi často jsou ve škole překryty či zprostředkovány tendencí žáků učit se pro známky, což může, ale také nemusí, odvádět od kvalitních pohnutek k učení.

Motivační dispozice a jejich struktura patří k relativně stabilním osobnostním charakteristikám žáků. Mezi jednotlivými žáky jsou však značné rozdíly v tom, jak mají motivační dispozice rozvinuty, přičemž na rozvinutí těchto motivačních dispozic závisí, jak a kdy lze jejich latentní motivaci aktualizovat. V průběhu školních let by mělo docházet nejen k rozvoji těchto dispozic ve smyslu kvantitativním, ale i k určité restrukturalizaci ve prospěch vnitřní motivace. Vnitřní a vnější motivace je často stavěna proti sobě, což považujeme za zjednodušující, protože oba dva typy motivace se dostávají do velmi složitých vzájemných vztahů a ne vždy vnější motivace snižuje vnitřní motivaci (srov. Mareš, Man, Prokešová 1996, Helus, Pavelková 1992). Přesto považujeme podporu rozvoje vnitřní motivace žáků za jeden z nejdůležitějších cílů školy. Vnitřní motivace má nejen nejpozitivnější dopad na kvalitu učení, ale umožňuje i kontinuální motivaci k učení, která přetrvává i po skončení povinné školní docházky, navozuje tzv. „samohybný" mechanismus neustálého usilování o rozšíření poznání jedince v průběhu celého života. Je tedy významným předpokladem vzdělávací autoregulace žáka.

Rozvoj motivačních dispozic u žáka je podmíněn mnoha faktory. Výraznou roli sehrává učitelova představa o motivačních pohnutkách jednotlivých žáků k učení, ale i představa žáka o svých pohnutkách k učení a v neposlední řadě shoda či rozdíly v těchto představách s důležitými konsekvencemi pro vzájemné chování a hodnocení, a to i v případě výrazného zkreslení na jedné či druhé straně. V příspěvku se zaměříme na konfrontaci percepce žáka učitelem s žákovou sebepercepcí v motivační oblasti. Snaha je vysledovat systematické posuny (shody a rozdíly). Učitelé by měli o zjištěných „obecných" disproporcích mezi svým a žákovským pohledem vědět. Tyto informace mohou být významným zdrojem poučenějšího hledání svého obrazu o žákovi, odhalení vlastních specifik a umožňují

případnou změnu ve prospěch větší aktualizace kvalitních motivačních pohnutek, které se ukáží v autopercepci žáků. Výzkumné sondy realizované v rámci diplomových prací v roce 1995, 1996, 1997 (Ing. Kubíčková, Ing. Kalačová, Ing..Švarcová, Ing. Sýkorová, Ing. Hlavatá) opakovaně potvrzovaly obdobné shody a rozdíly mezi pohledem učitelů a žáků na motivační pohnutky žáků k učení, které přinášely i naše starší výzkumy. Systematicky jsme proto nově analyzovali z tohoto hlediska rozsáhlou datatbázi longitudinálního výzkumu, která nám umožnila tyto trendy detailněji popsat. Analyzovaná databáze byla tvořena třinácti školami (35 tříd, 957 žáků). Motivace byla u žáků opakovaně sledována od 7. třídy až do konce 1. ročníku na středních školách .

Při mapování motivačních pohnutek žáků k učení jsme se soustředili na motivační proměnné, které ve své práci může ovlivnit učitel. Využit byl preferenční mtivační dotazník (Hrabal 1988), který je založen na předpokladu, že učitel může svým působením aktualizovat řadu potřeb žáků. Především může vzbuzovat:

- Poznávací potřeby žáků tím, jaký typ úloh předkládá a jakými metodami vyučuje.
- Výkonové potřeby podle toho, jakou úroveň požadavků z hlediska jejich obtížnosti má na žáky.
- Sociální potřeby žáků svým působením na klima ve třídě, ať už v pozitivním nebo negativním smyslu (například orientace na kooperativní či kompetitivní postupy, využíváním různých vztahových norem při hodnocení apod.).
- Potřeby odpovědnosti v souladu s morálními normami podle toho, na kolik u žáků vyvolává odpovědnost za jeich vlastní výsledky a pocit povinnosti plnit požadavky školy.

Samozřejmě působení na potřeby žáků může být záměrné i nezáměrné, případně záměr může mít zcela jiný výsledek, než učitel očekává (Hrabal 1988).

Zvolená metoda motivačních preferencí zjišťuje hierarchii motivačních podnětů učebních činností. Konkrétně mapuje následující pohnutky k učení:

- *sociální motivace* (žák se učí proto, aby k němu měl učitel dobrý vztah),
- *kognitivní motivace* (žák se učí proto, že ho to, co se učí, zajímá)
- *morální motivace - povinnost* (žák se učí proto, že je to jeho povinnost)
- *obava z neúspěchu* (žák se učí z obavy, že nebude nic umět)
- *prestižní motivace* (snaha po vyniknutí nad ostatními)
- *výkonová motivace* (žák se učí proto, že má dobrý pocit, když se něco dobře naučí).

Úkolem žáků bylo vybrat z patnácti dvojic (všechny kombinace výše naznačených výroků) ten výrok, který mu více odpovídá. Tak vzniklo pro každého žáka šest skórů v uvedených oblastech s rozsahem 0-5 a celkovým součtem 15 bodů. Učitelova percepce žákovských motivačních preferencí byla zjišťována pomocí učitelských charakteristik jednotlivých žáků (obdobně, jako žáci hodnotili sebe v oblastech sociální, kognitivní, morální, výkonové a prestižní motivace) tak, že měli každému žákovi rozdělit 15 bodů (tj. počet bodů, který získali žáci v preferenčním dotazníku) mezi uvedené motivační podněty podle toho, jakou motivační strukturu u jednotlivých žáků předpokládají. Aby bodové hodnocení

odpovídalo skórům žáků, byli učitelé instruováni, aby v žádné položce nepřesáhli 5 bodů, čímž rozložení bodů odpovídalo žákovské verzi.

Z výše uvedených pohnutek k učení preferují žáci ve všech měřeních na prvním místě „dobrý pocit z dobrého výkonu". O důležitosti této motivační pohnutky vypovídá i nejnižšší směrodatná odchylka, jde tedy o velmi homogení názor. Na druhém místě se ve všech třech měřeních umístila kognitivní motivace. Směrodatná odchylka je již poněkud vyšší, což naznačuje přeci jenom větší rozdíl v názoru žáků na tuto pohnutku. Ve všech měřeních je na třetím místě morální motivace - povinnost a na čtrvtém obava z neúspěchu. Slabou pohnutkou k učení je podle žáků sociální motivace a prestižní motivace. Jiný pohled než žáci mají na žákovské pohnutky k učení učitelé.

V následujících odstavcích se proto zaměříme především na klíčový moment preferenčního dotazníku, což je „míra shody" motivační sebepercepce žáků a současná percepce stejných motivačních složek u těchže žáků prostřednictvím jejich učitelů (na konci ZŠ i SŠ). Jde tedy o kvalitativně jiný přístup než je komparace hledající „míru shody" motivačních preferencí u těchže žáků z vývojového hlediska. Půjde nám především o jakousi přímou analýzu „souhry" žáka s učitelem v percepčně motivační oblasti (jak se vidí žáci a jak je vidí učitelé), přičemž hledisko „vývoje" u žáků i učitelů v průběhu tří let je také obsaženo. K interpretaci použijeme nejen globální výsledky experimentálních skupin, ale také rozdíly v jednotlivých podskupinách členěných podle třídících proměnných: pohlaví, přijetí na střední školu (G, SOŠ, SOU), vzdělání otce a matky. Nálezy, které budeme komentovat, byly stanovené technikou párových t-testů a jsou prezentovány v tabulce č. 1 (z důvodu nedostatku místa neuvádíme tabulky párových t-testů podle třídících proměnných - jsou k dispozici u autorky).

Závěry podáváme stručně ke každému ze šesti subtestů v konfrontaci žákovského a učitelského preferenčního dotazníku:

<u>Sociální motivace žáků</u> (učení je motivováno snahou o získání učitelova dobrého vztahu) je vcelku více vnímána učiteli než žáky samými, což platí velkou většinou průkazně i ve tříděných podskupinách. Výjimkou jsou žáci sedmých tříd, kteří odcházejí po základní škole na gymnázium nebo na nějakou střední odbornou školu, nebo mají rodiče s vyšším vzděláním (středoškolské či vysokoškolské), kde jsou rozdíly neprůkazné.

<u>Poznávací (kognitivní) motivace</u> (žák se učí proto, že ho to, co se učí, zajímá) je v drtivé většině, tj. téměř ve všech podsouborech i měřeních, průkazně hodnocena žáky silněji než jí u žáků přisuzují učitelé. Ani jeden výsledek v podskupinách není významně opačný. Jen u žáků sedmých tříd, kteří odcházejí po základní škole na gymnázium, je rozdíl nevýznamný.

<u>Morální motivace</u> (pocit povinnosti) přináší jedny z nejrozmanitějších, možná i duskutabilních nálezů. V prvních dvou měřeních (7. a 8. třída ZŠ) je souhrně vzato pohled učitelů i žáků na tuto motivaci zcela shodný, na rozdíl od měření v prvním ročníku střední školy, kdy učitelé oproti žákům jejich morální motivaci velmi průkazně přeceňují. Avšak celková nevýznamnost rozdílů mezi percepcí žáků učitelem a autopercepcí žáků na konci základní školy (první a druhé měření) je způsobena vnitřní diferenciací podskupin dle třídících proměnných (efekty „+" a „-" se pak tudíž vyrovnávají). Můžeme poukázat například na rozpor při hodnocení žáků, kteří odcházejí po ZŠ na gymnázium (a asi i žáci, kteří chtějí jít na SOŠ), kde

učitelé preferují tuto motivační složku více než žáci, zatímco u žáků kteří odcházejí na střední odborná učiliště je tomu naopak. A dále: v rodinách se základním vzděláním rodičů žáci 8. tříd jednoznačně preferují tento faktor více než v rodinách vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Zajímavým výsledkem je u prvního měření (7 tř.) při třídění dle pohlaví zjištění nevýznamného rozdílu mezi percepcí učitelů a autopercepcí dívek na rozdíl od vysoce významného rozdílu u chlapců, u kterých učitelé předpokládají daleko menší vliv této motivace než chlapci sami.

Obava z následků selhání jako motivační pohnutka (žák se učí proto, aby se vyhnul neúspěchu) je v globálu přeceňována učiteli především v prvním (7. třída) a ve třetím měření (SŠ), i když - při dílčím členění do podskupin - méně výrazně. Výjimku vytváří třídící proměnná podle profesionální volby, kdy motivace žáků nesená obavou ze selhání předčí odhad učitelů.

Touha po vyniknutí a prestiži jako motivační pohnutka vychází jak v celém vzorku, tak i v jeho jednotlivých podsouborech vesměs úplně jednoznačně: učitelé vidí žáky prestižněji než oni sami sebe, a to na ZŠ i na různých typech SŠ. Vyvstává otázka, nakolik si žáci prestižní motivaci neuvědomují nebo nepřiznávají a nakolik je jim učiteli přisuzována na základě chování motivovaného jinými pohnutkami.

Dobrý pocit z dobrého výkonu má jako motivační pohnutka ze všech srovnání žákovy a učitelovy percepce žákovských motivačních pohnutek k učení absolutně nejjednoznačnější výsledky. Žáci preferují sebepercepční „dobrý pocit, když se něčemu dobře naučí" zásadně více, než jakou váhu mu přisuzují učitelé (platí pro 7. i 8 tř. ZŠ i pro 1. ročník SŠ).

Z hlediska podpory rozvoje vnitřní motivace žáků považujeme z výše uvedených výsledků za zvláště závažný nesoulad mezi percepcí učitele a sebepercepcí žáků v oblasti kognitivní motivace. Kognitivní motivace (žáci se učí, protože je to, co se učí, zajímá) je velice kvalitní vnitřní motivace mající dominující dopad na kvalitu učebních činností a zároveň je jedním ze základních předpokladů pro rozvoj autoregulace žáka. Její podceňování a malá aktualizace ze strany učitele může být nejen zdrojem nízké motivovanosti žáků k učení, ale i blokujícím momentem restrukturalizace motivace žáků. Za velmi vážné zjištění považujeme i sytematické podceňování výkonové motivace v podobě „dobrého pocitu z dobře vykonané práce" ze stany učitelů. Možnost prožívat radost z dobrého výkonu, což úzce souvisí s výběrem učiva z hlediska obtížnosti a s hodnocením žáků, je pro žáky velice silnou motivační pohnutkou, která umožňuje žákům prožívat výkon jako autentickou činnost a tím posilovat pozitivní dopad vnitřní motivace na proces učení.

Literatura

Helus, Z., Pavelková I.: Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. Pedagogika XLII, 1992, č. 2, s. 197-208.

Hrabal, V.: Jaký jsem učitel? Praha, SPN 1988

Mareš, J., Man, F., Prokešová, L.: Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. Pedagogika XLVI, 1996, mimořádné číslo, s. 5-17.

Pavelková, I.: Faktory podmiňující autodiagnostickou práci učitele. Výzkumná zpráva, interní materiál VŠCHT Praha, 1996.

Příloha

Tabulka č. 1 - Srovnání motivačních preferencí žáků k učení s učitelovou percepcí motivačních preferencí žáků k učení. Párové komparace žákovského preferenčního dotazníku PREF Ž a učitelského preferenčního dotazníku PREF U v 7. a 8. ročníku ZŠ a v 1. ročníku SŠ

PREF Ž x PREF U	N	X1	X2	t	Význ.
7. ročník ZŠ					
Sociální motivace	878	1.71	2.04	-5.30	***
Poznávací motivace	878	3.21	2.64	9.04	***
Morální motivace - povinnost	878	3.09	2.99	1.47	---
Obava z následku	878	1.97	2.51	-7.79	***
Prestižní motivace	878	1.28	2.02	-11.79	***
Dobrý pocit z dobrého výkonu	878	3.52	2.79	13.09	***
8. ročník ZŠ					
Sociální motivace	850	1.37	2.35	-16.50	***
Poznávací motivace	850	3.41	2.71	10.98	***
Morální motivace - povinnost	850	2.80	2.76	0.69	---
Obava z následku	850	2.49	2.41	0.21	---
Prestižní motivace	850	1.18	1.88	-11.93	***
Dobrý pocit z dobrého výkonu	850	3.72	2.90	14.15	***
1. ročník SŠ					
Sociální motivace	352	1.36	1.95	-6.13	***
Poznávací motivace	352	3.43	2.56	9.17	***
Morální motivace - povinnost	352	2.57	3.34	-7.96	***
Obava z následku	352	2.39	2.69	-2.67	***
Prestižní motivace	352	1.29	1.74	-4.64	***
Dobrý pocit z dobrého výkonu	352	3.93	2.73	14.10	***

Označení statistické významnosti: * $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$

PhDr. Isabella Pavelková, CSc.
Milady Horákové 70
170 00 Praha 7