

AUTONOMIE ŽÁKA A ROZVOJ JEHO OSOBNOSTI

Jiří Mareš, František Man, Ludmila Prokešová

Klíčová slova: Autodeterminovaná motivace, osobní rozvoj žáka.

Anotace: Přehledová studie se zabývá otázkou, jak vést žáky k autonomii v učení, jak dospět od vnějšího řízení k autoregulaci, od vnější motivace k motivaci vnitřní. Ve zkratce přibližuje teorii žákovy autodeterminace autorů E. L. Deciho a R. M. Ryana. Všímá si žákovy potřeby kompetence, sounděležitosti, autodeterminace, zamýšlí se nad vztahem řízení a motivace, připomíná vliv klimatu školní třídy i vlivy rodiny.

Problém

Zažíváme období, kdy se národy snaží uplatnit svá práva na sebeurčení, kdy se celá území snaží vydobýt si úplnou nezávislost na státu, jehož jsou zatím součástí. Problém sebeurčení se nevyhýbá ani školství. Nemáme zde na mysli právní a ekonomickou stránku věci, tzv. vnější autonomii škol, ani diskusi o pedagogické autonomii škol (srov. materiály NEMES), tedy diskusi o tzv. vnitřní autonomii škol. Podrobnosti viz např. K. Rýdl (1996).

Jde nám o jiný problém - problém „sebeurčení“ žáků během jejich školní docházky. O cesty, které vedou k momentu, kdy kompetentní žák začne přebírat svůj rozvoj do vlastních rukou. Jak zajistit, aby vnější řízení, tj. působení učitele, rodičů, institucí, postupně likvidovalo samo sebe a dávalo větší možnosti žákovi samotnému? V. Kulič říká, že odpověď spočívá v netradiční koncepci vnějšího řízení: vnější řízení by mělo být koncipováno tak, aby usnadňovalo žákovi učení a poznávání a otevíralo stále větší prostor pro žákovu autoregulaci, aby podporovalo psychický rozvoj jedince (Kulič 1992, s.160).

Z. Helus upozorňuje, že projekt pedagogického působení na žáka nesmí zůstat jen

vnějším úkolem, něčím, co stojí vedle žáka či nad ním, ale žák by ho měl v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu přetvářet v projekt svého vlastního rozvoje, seberozvoje, v plán seberealizace osobnosti. Učitel by tedy měl pomáhat žákovi v postupu vpřed a současně se snažit, aby žák nenabýval pocitu závislosti a nesamostatnosti (Helus 1982, s. 140-141, 145).

Co může učitelům i žákům na cestě hledání **osobnostně rozvíjejícího modelu školy** (Helus 1991) pedagogická psychologie nabídnout? Může to být - kromě dalších možností - některá z novějších teorií motivace.

V posledních desetiletích byly vypracovány a empiricky ověřeny mnohé teorie, které si kladly otázku, jak vhodně motivovat žáky ve škole. Patří k nim např. teorie opírající se o metody podmiňování, kognitivní teorie výkonové motivace a další. Uvedme též přístupy uvažující jednak individuální, jednak sociálně vztahové normy (Rheinberg), přístupy konfrontující žákovo já a jeho úkolovou orientaci (Nichollsee) nebo přístupy zvýrazňující snahu po dokonalém zvládnutí úkolů, „mastery orientation“ (srov. Hrabal - Man - Pavelková 1984).

Rádi bychom obrátili pozornost zájemců o praktické aplikace motivačních teorií na

teorie o *vnitřní motivaci učení* a „sebeurčení“ žáka - jeho *autodeterminaci*.

Pro tyto přístupy je důležitý pojem „cíl“. Ne však ve významu úkolu, který žákovi stanovuje někdo jiný, někdo zvenku - ať už to je rodič, učitel, škola, či ministerstvo školství, ale ve smyslu cíle, které si žák stanovuje sám sobě. V pedagogické psychologii se v této souvislosti mluví o tzv. „goal theories“ (Ames - Ames 1981; Dweck 1986). Jak chápat tyto „subjektivní“ cíle? Můžeme je charakterizovat jako kognitivní reprezentaci toho, čeho chce daná osoba sama dosáhnout. Cíle vůči žákovi vnitřní a cíle vůči žákovi vnější můžeme s jistým zjednodušením chápat dichotomicky (Dweck):

cíle vnitřní
cíle učení:
rozvíjení vlastní
kompetence

cíle vnější
výkonové cíle:
získání příznivého
hodnocení nebo
vyhnout se nepříznivému
hodnocení
vlastní kompetence

Výkonové cíle mohou negativně působit na cíle učení. Bývá to právě vnější řízení, vnější kontrola, která může tlumit žákův vnitřní zájem o učení. Její působení však není jednoznačné. Elliot a Harackiewicz (1996) uvádějí, že výkonové cíle někdy snižují vnitřní motivaci a jindy nikoliv.

Podívejme se nyní na motivační teorii, která se zajímá o „sebeurčení“ člověka, o jeho autodeterminaci.

Východiska autodeterminační teorie

Propracování autodeterminační teorie je spojeno především se jmény dvou amerických psychologů. Jedním je E. L. Deci, druhým R. M. Ryan (srov. Deci - Ryan 1985, 1991). V úvodu připomeňme, že jejich teorie integruje:

a) teorii kognitivního hodnocení, která po-

pisuje účinky událostí na vznik nového chování nebo řízení již probíhajícího chování v rámci procesů, které jsou pro daného člověka motivačně relevantní;

- b) integrační teorie, které motivaci a vývoj pokládají za zvnitřňování chování, které bylo původně motivováno zvnějšku (organismické integrační teorie);
- c) teorii kauzální atribuce, podle níž osobnost ovlivňuje motivaci.

Pokud jde o první inspirační zdroj, vychází teorie kognitivního hodnocení ze tří základních, člověku vrozených potřeb:

1. potřeby zachování autodeterminace, tedy situace, kdy si člověk může sám vybírat činnosti, které bude dělat, než aby přijímal zvnějšku uložené povinnosti, nebo se dokonce podvolil nátlaku,
2. potřeby zachování osobní kompetence,
3. potřeby vnímané osobní kompetence.

Míra vnitřní motivace daného žáka potom závisí na vzdálenosti, kterou on sám vidí při provádění určité aktivity od uspokojování, nebo neuspokojování tří zmíněných potřeb.

Jak definovat vnitřní motivaci? Podle Ryana, Connella a Grolnicka (1992, s. 170) je to „spíše vrozená, než získaná tendence ke zkoumání vlastního vnitřního a vnějšího světa. Projevuje se zvědavostí a zájmem, které motivují angažovanost žáka při plnění úkolu, i když žákovi není zvnějšku poskytováno zpevnění či podpora. Oproti tomu vnější motivace „patří aktivitě, která je instrumentálnější, adaptivnější, vychází z potřeb lidí vyhovět sociálně předepsaným požadavkům, zákazům, způsobům chování“ (tamtéž). Vnější motivace vede k chování, které dává přednost vnější odměně, vyhýbá se rizikům a ohrožením, snaží se získat uznání od osoby, na jejíž mínění dá.

Deci a Ryan se zabývali tím, jak různé druhy životních zkušeností lidí ovlivňují jejich motivaci, jak vznikají motivační vzorce chování, jaká je příčinná orientace lidí. Zjis-

tili, že zkušenosti, které lidi utvrzují v tom, že jsou nedostatečně kompetentní, vedou zpravidla k redukování vnitřní i vnější motivace. Zvyšují neosobní motivační orientaci, posilují naučenou bezmocnost.

Jinak řečeno: výzkumy uvedených autorů ukazují, že jakýkoli faktor, který u člověka oslabuje pocit kompetentnosti a autodeterminace, bude snižovat jeho vnitřní motivaci. Naopak faktory, které budou pocit kompetentnosti a autodeterminace zvyšovat, budou podněcovat jeho vnitřní motivaci.

Autodeterminační teorie rozlišuje různé typy motivovaného chování. Motivované jednání označuje za autodeterminované, když je člověk provádí volně, nezávisle, pouze na základě své vnitřní podpory, kdy přitom souhlasí sám se sebou (Deci - Ryan 1992). Za řízené, kontrolované jednání pokládá to, které je vykonáváno pod vnějším tlakem, z donucení, na základě interpersonálních kontaktů. Autodeterminované jednání nabízí možnost osobní volby, rozhodování, zda činnost udělám, nebo ne. Může, ale nemusí. Řízené, kontrolované jednání tuto volbu neumožňuje, člověk je udělat musí. Je-li jednání autodeterminované, pak daná osoba pociťuje, že příčina je vzhledem k jejímu „já“ vnitřní, v řízeném, kontrolovaném jednání je to příčina mimo „já“, příčina vnější.

Použitím pojmu kauzální atribuce, přiřívání příčin, tedy hledáním těžiště, ohniska vnímané kauzality (srov. De Charms 1968; Hrabal - Man - Pavelková 1984; Ryan - Connell 1989) se dá lidské jednání i jeho dimenze popsat na škále pohybující se od autodeterminace až po kontrolu.

Autodeterminační teorie a potřeby lidí

Většina soudobých teorií motivace se zaměřuje na cíle jednání, následky jednání a prostředky, které umožňují cílů do-

sáhnout (Bandura 1977; Locke - Latham 1990 aj.) Soustředí se na zacílenost lidského jednání, avšak ignorují problém, co způsobuje, že z mnoha možných výsledků se pro člověka stávají žádoucí pouze některé.

Právě autodeterminační teorie se zabývá jak energetickou, tak směrovou složkou jednání, zajímá se o základní psychologické potřeby, ovlivňující lidský život. Zaměřila se především na tři vrozené lidské potřeby, jimiž jsou: potřeba kompetence, potřeba souměřitelnosti (přibuznosti, přijetí), potřeba autonomie (autodeterminace).

Potřeba kompetentnosti vyjadřuje vědomí, že člověk může dosáhnout různých cílů (stanovuje si je sám a/nebo jsou mu uloženy zvenku). Při vykonávání potřebných činností má pocit osobní úspěšnosti, zdatnosti.

Potřeba souměřitelnosti souvisí s pocitem bezpečí, jistoty a pocitu uspokojení z mezilidských kontaktů v sociálním prostředí.

Potřeba autonomie vychází z pocitu, že člověk může sám iniciovat činnost a regulovat si ji podle svého. Pro osobnosti autodeterminovaně založené se potřeba autonomie stává obvykle potřebou primární.

Pokud budou uvedené potřeby v sociálním kontextu uspokojovány, povede to pravděpodobně ke zvyšování motivace, výkonu i rozvoje jedince. Sociální kontexty mohou jedinci pomoci v saturování všech tří potřeb, což zpětně udržuje jeho vnitřní motivaci a podporuje její vnitřní integrování. Zvyšuje se jedincova angažovanost, učení se stává hlubší a plnější, jedinec se lépe vpravuje do sociálního prostředí třídy (Deci - Ryan - Williams 1996).

Autodeterminace, vnitřní a vnější motivace

Vnitřně motivované jednání sleduje svůj vlastní záměr - výkon je prožíván jako spontánní. Když se vnitřně motivovaní

lidé angažují v činnostech, které je zajímají, činí tak s vědomím „vlastní vůle“ (Deci - Ryan 1985). Jejich činnost bývá označována jako „autotetická“ (Czikszentszentmihalyi 1975). Viz též Apterovu „Reversal Theory“ (1989) či „Incentive Focus Scale“ (Rheinberg 1989), kde se rozlišuje mezi zaměřením člověka na činnost a zaměřením na účel. Rovněž Kuhl ve svých pracích se těmito otázkami zabývá a v jedné ze svých metod - HAKEMP (HAndlungsKontrolle, Erfolg, Misserfolg, Planung) - ji operacionalizuje. Viz škálu úspěchu (Kuhl - Heckhausen 1996). Obdobně Klinger (1977) a Brunstein (1995) hovoří o prožívání autodeterminovaného jednání. Klinger říká, že pokud člověk ztratí vlastní emocionální preference a pocit autodeterminace, nastupuje prázdno nebo odcizení.

Jeden ze starších výzkumů studující vnější a vnitřní motivaci (Deci 1977) dedukoval, že vnější motivace musí být v protikladu k autodeterminaci. Novější výzkumy už jemněji rozlišují vnější motivovanou jednání. Deci a Ryan (1985) postulovali celkem čtyři typy vnější motivace: externí, introjektovanou, identifikovanou, integrovanou. Navzájem se liší jak obsahem, tak rozsahem toho, jak je původně vnější regulace zvnitřňována. Rozdíl jsou též ve stupni integrace s vlastním „já“ (podrobnosti viz obr. 1).

Zvnitřňování, **internalizace** je proces, jehož prostřednictvím lidé transformují regulování pomocí vnějších prostředků do regulování vnitřními procesy (Schafer 1968). Internalizaci si můžeme ilustrovat čtyřmi příklady.

1. příklad: *Žák 7. třídy A. Z. má za úkol napsat slohovou práci o tom, co zajímavého prožil během víkendu. Ví, že slohová práce bude klasifikována. Vyprávění, které napsal, hodnotil učitel známkou výborně a do-*

poručil je k otištění ve školním časopise. Žák A. Z. může své další práce přinášet kdykoli přímo do redakce. Má příslib, že budou publikovány.

2. příklad: *Učitelka, která převzala novou třídu, zjistila, že žákyně X. Z. velmi špatně čte. K nácviku čtení přistupuje s velkou nechutí i doma. Rodiče jí slibili, že když se bude čtení víc věnovat, tak jí koupí psa. O tomto slibu informovali též paní učitelku. Učitelka žákyni navrhla, aby začala číst publikaci o chovu psů, protože tam najde důležité rady, které by jí mohly být užitečné.*

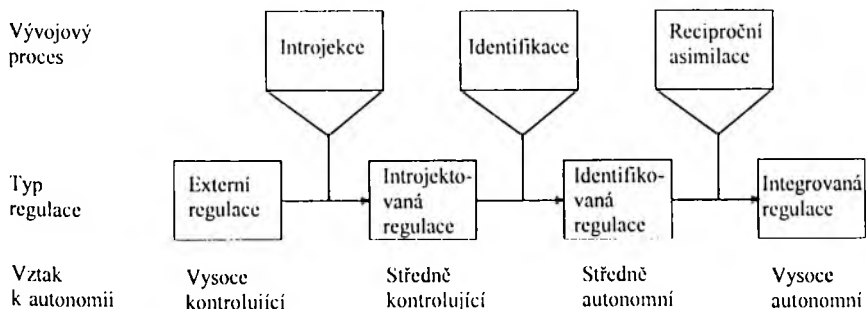
3. příklad: *Vedení školy uvolnilo určité finanční prostředky na nové vybavení tříd. Třídní učitelka, která ve třídě vyučuje matematiku, slíbila žákům, že budou věci do třídy vybírat sami. Nejdříve se ale musí na nákupy připravit a v rámci hodin geometrie vypočítat plochu podlahové krytiny, rozměry závěsů, velikost skříněk apod.*

4. příklad: *Student střední odborné školy se učí angličtinu, protože je to jeden z maturitních předmětů. Rodiče mu sdělili, že v dopise, který přišel od strýce z Kanady, je pro něj pozvání na prázdniny. Strýček předpokládá, že synovec umí natolik anglicky, že by se mohl bez něho obejít, kdyby musel občas služebně odcestovat.*

Ve všech čtyřech případech se situace pro aktéry změnila, takže vnější regulace (psát vyprávění kvůli známce, zlepšovat se ve čtení kvůli škole a rodičům, počítat kvůli matematice, učit se angličtinu kvůli maturitě) v původním rozsahu ztrácí na významu.

Internalizace je v autodeterminační teorii považována za motivační proces, jímž se vnější motivace čtyřmi odlišnými způsoby přibližuje motivaci vnitřní. Jde o čtyři typy vnější regulace, lišící se efektivitou výsledků i rozsahem možné internalizace (viz obr. 1).

Obr. 1: **Styly a popis regulace vyplývající z různých stupňů organismické integrace**
(podle Grolnick - Deci - Ryan in press)



Vnější regulace se vyznačuje takovým jednáním, jehož impulzem je jiná osoba, která člověku buď nabízí odměnu, nebo vzbuzuje strach z potrestání. Tato forma vnější regulace nedává prostor pro autodeterminaci. Jednání probíhá na základě vnější závislosti a ta je hlavním motivačním zdrojem regulace.

Introjektovaná regulace se projevuje tím, že člověk pověřený nějakým úkolem jej sice splní, ale regulaci vnitřně neakceptuje. Tento typ regulace jej nutí přijmout určitá pravidla chování nebo požadavky na výkon, neboť vnějšíkové přijetí je provázeno slibem odměn, za odmítnutí hrozí člověku sankce. Introjektovaná (vynucená) regulace se nedá ani dílčím způsobem integrovat s vnitřním „já“ osobnosti, takže takové jednání rovněž není považováno za autodeterminované.

Identifikovaná regulace se vyznačuje tím, že se člověk ztotožňuje s hodnotami žádoucího chování a sám akceptuje regulaci. Během identifikace se regulační proces stává postupně součástí jeho vlastního „já“, takže požadovanou aktivitu vykonává ochotněji. Tento typ regulace už otevírá jistý prostor pro autodeterminaci, pro autonomii. Tím, že se člověk začíná identifikovat s novými hodnotami a regulací, pociťuje více smysl vlastního výběru, může uplatnit vůli při svém jednání.

Konečně **integrovaná regulace** je vývojově nejvyšší a formou nejrozmanitější typ vnější motivace. Regulace je už plně integrována s koherentním smyslem jedinceva „já“. Osobnost se identifikuje s ostatními hodnotami a potřebami. Pokud jedinec integruje regulační proces, budou se v jeho jednání projevovat i preference a hodnoty, které uznává. Tento typ regulace vede k plné autodeterminovanosti, k autonomnosti jedince. Z vývojového pohledu lze říci, že se objevuje zpravidla až v dospělosti.

Čím se liší integrovaná (vnější) regulace od regulace vnitřní? Obě jsou formami autonomní regulace. Vnitřní motivace je charakterizována zájmem o vlastní činnost, zatímco integrovaná (vnější) regulace souvisí s aktivitami, které jsou sice pro člověka důležité, provádí je, ale nemusejí být pro něj osobně zajímavé.

Jak se dá vnější a vnitřní motivace ve škole diagnostikovat? Ryan a Connell (1989) vyvinuli posuzovací škálu pro žáky základní školy. Umožňuje rozlišovat a hodnotit čtyři regulační styly. Tři související s vnější motivací (vnější, introjektovaná, identifikovaná) a jednu související s vnitřní motivací. Integrovaná regulace se vzhledem nízkému věku žáků nezjišťuje.

Autoři zařazují např. položku typu *Dělám úkoly, protože:*

a) *měl bych problémy, kdybych je nedělal* (vnější motivace);

b) *měl bych divný pocit, cítil bych se špatně, kdybych je nedělal* (introjektovaná regulace);

c) *je pro mě důležité, abych dělal domácí úkoly* (identifikovaná regulace);

d) *docela mě baví dělat domácí úkoly* (vnitřní motivace).

Podobný dotazník zkonstruovali Vallerand et al. (1993) pro vysokoškolskou populaci.

Nyní se pokusíme shrnout některé myšlenky z výzkumů, jež se zabývají praktickou aplikací zmíněných dotazníků nebo analyzují experimentální východiska výzkumů studujících vztah mezi autodeterminací a výsledky učení.

Motivace a výsledky učení

Uvedený vztah se nyní zkoumá v delším časovém úseku, např. od zahájení školní docházky až po vysokoškolské studium. Zjistilo se mj., že studenti s autodeterminovanými formami motivace pro práci ve škole volí častěji delší vzdělávací dráhu (až po univerzitu) než studenti s nízkou autodeterminací (Vallerand - Bissonnette 1992). Jiní autoři konstatují, že vnitřní motivace a autonomní formy vnější motivace kladně korelují se školní úspěšností žáků (Grolnick - Ryan - Deci 1991). Zmínění autoři rovněž prokázali, že žáci základní školy, kteří se vyznačovali vyšší autonomní motivací pro školní práci, vykazovali vyšší úroveň pojmového učení i lepší zapamatování. Obdobné výsledky prokázali Benware a Deci (1984) u vysokoškoláků. Studenti, kteří se učili z textu a byli přesvědčeni, že je pro ně osobně využitelný, vykazovali více vnitřní motivace a větší porozumění pojmům než studenti, kteří se text učili jen pro zkoušku.

Podobné závěry uvádí Grolnick a Ryan (1987). Žáci prvního stupně základní školy byli požádáni, aby se naučili předložený text, protože z něho budou zkoušeni. Tento pokyn vedl k nižšímu zájmu o učení a projevil se i horšími výsledky v porozumění pojmům než v situaci, kdy se o zkoušení nemluvilo a žáci s ním dopředu nepočítali.

Jiné výzkumy se soustředily na emocionální aspekty učení. Vallerand et al. (1992) zjistili, že studenti s vyšší vnitřní motivací a identifikovanou (vnější) regulací vykazují více spokojenosti se studiem, prožívají ve třídě více kladných emocí, jsou se školou spokojenější než studenti s méně autonomním motivačním profilem. Ryan a Connell (1989) zjistili kladné korelace mezi autonomními regulačními styly a prožíváním radosti z toho, co se ve škole děje. Regulační styly více vázané na kontrolu se u zkoumaných žáků těsněji spojovaly s pocity úzkosti, horší adaptací, prožíváním neúspěchů a horším zvládním situace neúspěchu. Deci - Schwartz - Sheiman - Ryan (1981) našli rovněž kladnou korelaci mezi vnitřní motivací žáků a jejich příznivým sebepojetím.

Můžeme tedy shrnout: žáci, kteří jsou vnitřně motivováni pro práci ve škole a mají rozvinutější autonomní regulační postupy, budou hlouběji a kvalitněji zpracovávat informace, prokazovat vyšší úroveň porozumění pojmům v učivu, budou se více a snadněji angažovat ve školní práci, budou ve škole spokojenější a studijně úspěšnější, budou volit delší a náročnější vzdělávací dráhu a s velkou pravděpodobností studium dokončí.

Sociální a kontextuální vlivy

Hlavní hypotéza autodeterminační teorie předpokládá, že sociální kontext podporuje snahu člověka být kompetentní, autonomní a sounáležitý. Tyto potřeby

stimulují autodeterminované jednání. V sociálním prostředí, které dlouhodobě neumožňuje naplňování těchto tří psychologických potřeb, začne docházet ke snižování motivace, zhoršování kvality výkonu, zpomalování přirozených vývojových procesů (Deci - Eghari - Patric - Leone 1994).

Tato hypotéza byla testována jak v laboratorních podmínkách, tak v přirozeném prostředí školních tříd a dětských domovů. Některé výzkumy se zabývaly podrobněji účinky strukturálních faktorů nebo situací, jiné braly v úvahu pouze celkové sociální klima.

Většina zmiňovaných výzkumů pracuje s vnitřní motivací jako se závisle proměnnou, zajímá je, jak se sociální prostředí „podepisuje“ na vnitřní motivaci žáků. Novější výzkumy začíná studovat také identifikovanou či integrovanou regulaci jako výsledek působení sociálních vlivů.

Podpora kompetence a sounáležitosti

Řada výzkumů se soustředila na objasnění toho, jak podporování pocitu kompetentnosti a sounáležitosti ovlivňuje motivaci a internalizaci vnější regulace. Je známo, že kladná zpětná vazba zvyšuje vnitřní motivaci, neboť člověku je potvrzován pocit, že je kompetentní (Blanek - Reis - Jackson 1984). Vnitřní motivace se ovšem zvyšuje jen tehdy, když je zpětná vazba provázena autonomní kontrolou (Ryan 1982). Například projevíme-li studentům uznání za výborný výkon, kterého dosáhli díky sebevzdělávacím aktivitám, které sami iniciovali, pravděpodobně zvýšíme jejich pocit kompetentnosti i vnitřní motivaci. Když je budeme chválit za samotné sebevzdělávací *aktivitu*, můžeme v nich vyvolat tendenci tyto aktivity opustit, neboť někteří z nich začnou mít pocit, že to, co dělali sami a dobrovolně, se najednou stává předmětem vnější kontroly a hodnocení.

Záporná zpětná vazba, ať už ji sděluje někdo mimo žáka, nebo je konstatovaná žákem samotným na základě zjevného neúspěchu, obvykle snižuje vnitřní motivaci, neboť žák v obou případech vnímá, že jeho kompetentnost je snižována (Deci - Ryan 1991). Vallerand a Reid (1984) ukazují, že vyšší úroveň vnitřní motivace lze zaregistrovat spíše po kladné zpětné vazbě, která ovlivňuje i způsob žákova vnímání své kompetence.

V přirozených školních podmínkách je pocit kompetentnosti spojen nejen s vnitřní motivací, ale také s identifikovanou možností autoregulace (Grolnick et al. 1991). Platí to jak pro třídy s běžnými, zdravými žáky, tak pro třídy, které navštěvují žáci znevýhodnění (Deci - Hodges - Person - Tomassone 1992).

Vliv interpersonální angažovanosti nebo projevované sounáležitosti dospělých na vnitřní motivaci, autonomní autoregulaci dětí zjišťovalo jen málo studií. Studie probíhající v přirozených podmínkách využívaly především rozhovorů a dotazníků. Výsledky naznačují, že děti rodičů a žáci učitelů, kteří mají v dospělých příklad angažovanosti a podpory autonomie, bývají vnitřně motivovanější a vykazují vyšší míru autodeterminace (Grolnick et al. 1991, Deci et al. v tisku).

Podpora autodeterminace

Řada výzkumů srovnávala, co se děje s žákovským jednáním, když se uplatňují postupy, které podporují žákovu autonomii, anebo zvýrazňují jeho kontrolu. Výsledky ukazují, že kontext jednání, jak jej mění experimentátor svým interpersonálním stylem, může ovlivnit způsob, jímž jsou zprostředkovány vnější podněty. Konfigurace „po výkonu odměna“ nebo „po výkonu omezení něčeho“ budou mít různé účinky podle toho, zda jsou žákovi předkládány

stylem, který podporuje autonomii žáka, anebo žáka kontroluje, manipuluje s ním (Ryan - Deci 1995).

Působení vnějších situací

Odměny jsou incentivy, které se často používají ve školách i v rodinách proto, aby dítě motivovalo k požadovanému chování. Ve studiích, které se zabývají vlivem odměn, se ukazuje, že žáci, kteří za svou ochotu účastnit se zajímavých činností dostávají finanční odměnu, ztrácejí postupně zájem o tuto činnost a nejsou ochotni se jí účastnit bez dalšího finančního ocenění (Deci 1971, Deci - Ryan 1991). Stejně neradostné závěry platí i pro dobré sportovce (Lepper - Greene - Nisbett 1973), pro něž může být odměnou též udělení ceny (Harcackiewicz 1979). Podobná zjištění byla zaznamenána u lidí, kteří vykonávají zájmovou aktivitu, aby se vyhnuli špatným důsledkům (Deci - Casio - 1972, Deci - Ryan 1991).

„Rozdávání“ odměn a „ohrožování“ tresty můžeme označit za dvojznačné motivační strategie. Odměny a tresty mohou sloužit ke kontrole žákovy chování jen po určitou dobu, kdy jsou určující, ale i tak vedou postupně ke snižování vnitřní motivace. V systému školního hodnocení je kvalita žákovských výkonů vyjadřována známkami, body, ústní nebo písemnou zpětnou vazbou. Má-li toto hodnocení podobu jednoznačného soudu, obvykle snižuje úroveň vnitřní motivace (Smith 1974), úroveň pojmového myšlení (Benware - Deci, 1989) a tvořivost žáků (Amabile 1979). Stejným způsobem snižují vnitřní motivaci situace, které byly zdánlivě vytvořeny k motivování či kontrole žáků. Uvedme zejména „poslední možnost“ (Amabile - De Jong - Lepper 1976), „přiblížení se ještě k oří“ (Mossholder 1980), „soutěžení“ (cit. podle Deci - Ryan 1991).

Všechny dosud popsané přístupy působí specificky a souhrnně na myšlení, city a chování žáků. Naproti tomu můžeme uvést dvě kontextuální situace, které zvyšují prožitek autodeterminace, zvyšují vnitřní motivaci a usnadňují integrovanou internalizaci.

Výzkum proběhl u amerických vysokoškoláků, kterým byla dána možnost vybrat si z nabídnutých úkolů a současně si mohli sami stanovit časový limit na splnění úkolu. Tito studenti byli více vnitřně motivováni než jejich spolužáci, jimž byly stejně náročné úkoly prostě uloženy a čas jim byl určen (Zukerman et al. 1978). Obdobné výsledky, tentokrát u dětí, získali Swann a Pittman (1977). Deci se spolupracovníky (1994) při zkoumání internalizace zjistili, že možnost výběru žádoucích činností napomáhá subjektivnímu internalizování více než průběžné kontrolování. Z výzkumů rovněž vyplývá, že pokud jsou lidé žádáni o aktivitu při činnostech, které jim připadají nezajímavé, pak reagují negativně i na podněty, které směřují k tomu, aby měli pocit autodeterminace.

Můžeme tedy říci, že otevírání prostoru pro individuální rozhodování žáků během vyučovacího procesu napomáhá autodeterminované regulaci učení, což může postupně vyústit jak ve vyšší úroveň učení, tak v lepší osobní adjustaci na pedagogické situace.

Interpersonální kontexty

Zdá se, že většina standardně používaných pedagogických postupů vede u žáků spíše k pocitu neustálé vnější kontroly a komplikuje jim autoregulaci. Toto poznání by mělo být pro učitele značně zneklidňující. Jaké postupy tedy volit, aby byly pro motivaci žáka relevantní a neměly ony negativní důsledky?

Jádro odpovědi spočívá v konstatování, že interpersonální styl, používaný učitelem při

zadávání úkolu, ovlivňuje jak průběh řešení, způsob řešení, tak jeho dopady. V laboratorních výzkumech (Ryan 1982, Ryan - Mins - Koestner 1983, Koestner et al. 1984, Deci - Ryan 1991) se úkoly žákům zadávaly dvěma způsoby:

1. Kontrolujícím a nátlakovým stylem. Používaly se slovní formulace typu: *měl bys, musíš...*

2. Nekontrolujícím, výběrovým stylem.

Výsledky ukázaly, že právě způsob prezentování požadované činnosti byl důležitý. Ačkoli obě skupiny dostávaly kladnou zpětnou vazbu, která zpravidla zvyšuje vnitřní motivaci, u první skupiny zažívající nátlakový styl došlo ke snížení vnitřní motivace. I když je doloženo, že odměny často snižují vnitřní motivaci, u druhé skupiny, která zažila nenátlakový styl, uznávala se kompetence osob vybrat si, zůstala vnitřní motivace na stejné úrovni, nebo se ještě zvýšila. Nekontrolující, nemanipulující styl prezentování úkolů přispívá k vytváření internalizované regulace a poté k autonomní regulaci (Deci et al. 1994; Deci 1995). Nechceme tím říci, že by učitelé měli přestat s motivačními technikami navazujícími u žáků pocit kontroly a vnějšího řízení. Doporučujeme jen, aby se občas pokusili vžít do pocitů svých žáků a začali předkládat úkoly takovým způsobem, aby se žáci necítili „pěšáky“, s nimiž někdo pořád postrkuje, manipuluje a oni nemohou nic dělat (De Charms 1968; Nygard 1993; Hrabal - Man - Pavelková 1986).

Klima ve třídě

Sociální klima školní třídy je zajímavá proměnná, již začínají věnovat pozornost psychologové, pedagogové i učitelé v praxi. V zahraničí existuje k této tematice rozsáhlá literatura, z domácích přehledů viz např. Mareš - Křivohlavý (1995, s. 142-158). Pro náš problém je důležité, zda

učitel - jako spolutvůrce sociálního klimatu - podporuje autonomii žáků, anebo se snaží žáky stále kontrolovat a ve všem řídit (Deci - Schwatz - Sheinman - Ryan 1981). Bylo prokázáno, že ve třídách učitelů, kteří podporují žákovskou autonomii, žáci sami sebe vnímali jako kompetentnější, s vyšším sebepojetím a vykazovali vyšší úroveň vnitřní motivace. Opačné výsledky byly získány ve třídách, kde učitelé preferovali kontrolu žáků před autonomií.

V jiném výzkumu se sledovalo, jak žáci mladšího školního věku vnímají snahu učitele. Pokud žáci z jednání učitele nabyli dojmu, že podporuje jejich autonomii, vnímali sami sebe jako kompetentnější, měli vyšší sebepojetí i vyšší vnitřní motivaci. Žáci, kteří nabyli dojmu, že je učitel chce jenom kontrolovat, takových výsledků nedosáhli (Ryan - Grolnick 1986).

Učitel, který má zájem zdokonalit se v této oblasti, může projít výcvikovými kursy, kde ho naučí, jak má v hodině postupovat, aby svým jednáním posiloval autonomii žáků. Uvádí to ve svém starším výzkumu De Charms (1976), podrobnější údaje nalezne český čtenář v práci Hrabal - Man - Pavelková (1984).

Působení rodiny

Motivace žáka není samozřejmě ovlivňována jen školou. Důležitým, z časového hlediska primárním faktorem je rodina, v níž dítě vyrůstá. Výzkumy, které se opíraly o dotazníková šetření a rozhovory, ukázaly, že výchovné styly rodičů ovlivňují významně autonomní autoregulaci dětí. Rodiče mohou preferovat buď kontrolu, neustálé řízení, anebo u svých dětí pěstovat samostatnost, autonomii. Tím do jisté míry ovlivňují též jejich výkony ve škole. Rodiče, kteří z pohledu badatelů a/nebo z pohledu dětí samotných podporovali autonomii a anagažovanost dětí, dosáhli toho, že jejich

děti byli vnitřně motivovanější, samostatnější, dokázaly lépe řídit sami sebe (Grolnick - Ryan 1989; Grolnick - Ryan - Deci 1991). Tyto děti dosahovaly ve škole lepších výsledků než děti rodičů, kteří při výchově svých potomků dávali přednost stálé kontrole a vedli je k neangažovanosti v učení.

Vallerand a Bissonnette (1992) provedli u studentů gymnázia výzkum analogický tomu, který u dětí mladšího školního věku uskutečnil Grolnick se spolupracovníky (1991). Konstatovali, že dospívající, který své rodiče vnímá jako rodiče, kteří podporují jeho samostatnost, autonomii, se vyznačuje autodeterminovanou motivací. Dospívající, který vnímá své rodiče jako kontrolyjící, omezující, má svůj motivační profil výrazně méně autodeterminovaný (Grolnick - Deci - Ryan v tisku).

Kontexty rodiny jsou zřejmě srovnatelné s účinky školního kontextu na dítě.

Závěry

Při diskusích o autonomii našich škol a o autonomii učitelů nelze zapomenout na autonomii žáků. Podpora žákovské autonomie je důležitým vývojovým cílem i prostředkem při formování žákovské osobnosti. Příznivě ovlivňuje žákovskou tvořivost, flexibilitu poznávání a žákovské sebepečení. Autodeterminace v podobě vnitřní motivace a autonomní internalizace vede k takovým výsledkům, které pomáhají nejen jednotlivci, ale přinášejí prospěch i celé společnosti.

Podpora autonomie může začít už brzy v dětství. Snaha porozumět motivaci dítěte vede dospělého člověka k tomu, aby záměrně jednal s dítětem takovým způsobem, který podporuje jeho vnitřní motivaci pro angažované učení (Connell - Wellborn 1990).

Ke specifickým prostředkům, jak dospělí mohou dosažení vyšší úrovně autodeterminace iniciovat, patří:

1. poskytovat možnost výběru,
2. snižovat kontrolu a neustálé vnější řízení,
3. projevovat dítěti uznání,
4. umožnit žákům, aby jim byly dostupné informace, které jsou důležité pro žákovské rozhodování a řešení úkolů.

V rámci nově koncipovaných vzdělávacích postupů žák začíná rozumět učivu do té míry, že jednou získané vědomosti může pružně aplikovat v nových situacích. Porozumění vztahům mezi fakty, porozumění metodám jak nalézat či generovat nové skutečnosti dovoluje žákům řešit problémy, které dosud neřešili. Zapamatování faktů je sice důležité, ale primárním se stává žákovská schopnost porozumět postupům, jimiž se poznatky odvozují, a dovednost rozlišovat poznatky podle jejich relevantnosti. Nové vzdělávací postupy mohou zvyšovat autodeterminační motivaci žáků, podněcovat jejich osobnostní rozvoj.

Tato stat' představuje pokus popsat základní prvky autodeterminační teorie. Za klíčové pojmy této teorie považujeme: podpora žákovy kompetence, sounáležitosti, autonomie vzhledem ke vzdělávacímu a výchovnému úsilí. Když dospělí, na nichž dětem záleží (rodiče, učitelé), podporují autonomii dítěte, dá se předpokládat, že si děti déle udrží svou přirozenou zvědavost, vnitřní motivaci k učení.

Autodeterminační teorie v pojetí E. L. Deciho a R. M. Ryana se stává inspirativním podnětem pro nalézání konkrétních cest, jak přeměňovat vnější řízení žáků v účinnou autoregulaci. Autodeterminační směr uvažování není jen psychologickou záležitostí. Autodeterminace výrazně vstupuje do pedagogických inovací. Patří k nim otevřené vyučování (*open education, open classroom*), projektové vyučování, divergující vyučování (*confluent education*), do jisté míry i integrovaná tematická výuka (Kovalíková - Olsénová 1995).

Literatura:

- AMES, C. - AMES, R.: Competitive versus individualistic goal structures: The salience of past performance information for causal attributions and affect. *Journal of Educational Psychology*, 73, 1981, s. 411-418.
- APTER, M. J.: Reversal theory. Motivation, emotion, and personality. London, New York, Routledge 1989.
- BRUNSTEIN, J. C.: Motivation nach Misserfolg. Göttingen, Ban, Toronto, Seattle, Hogrefe 1995.
- BANDURA, A.: Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 1977, s. 191 - 215.
- BENWARE, C. - DECI, E. L.: Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 1984, s. 755-765.
- BLANCK, P. D. - REIS, H. T. - JACKSON, L.: The effects of verbal reinforcements on intrinsic motivation for sex-linked tasks. *Sex Roles*, 10, 1984, s. 369-387.
- CONNELL, J. P. - WELLBORN, J. G.: Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: GUNNAR, M. R. - SROUFE, L. A. (Eds.): *The Minnesota symposium on child psychology*. Vol. 22. Self-processes in development. Hillsdale, Erlbaum 1990, s. 43-77.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, Jossey-Bass 1975.
- DE CHARMS, R.: *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York, Academic Press 1968.
- DECI, E. L. - EGHRARI, H. - PATRICK, B. C. - LEONE, D. R.: Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 1994, s. 119-142.
- DECI, E. L. - RYAN, R. M.: *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum 1985.
- DECI, E. L. - RYAN, R. M.: A motivational approach to self: Integration in personality. In: R. Dienstbier (Ed.): *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press 1991, s. 237-288.
- DECI, E. L. - RYAN, R. M.: Human autonomy: The basis for the true self-esteem. In M. Kernis (Ed.) *Efficacy, agency, and self-esteem* (s. 31 - 49). New York, Plenum 1995, s. 31-49.
- DECI, E. L. - RYAN, R. M. - WILLIAMS, G. C.: *Need satisfaction and the self-regulation of learning*. University of Rochester 1996 (nepublikovaná zpráva).
- DECI, E. L. at all.: An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 1981, s. 642-650.
- DECI, E. L. at all.: Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 1991, s. 325-346.
- DECI, E. L.: Self-determination theory and education. *Československá psychologie*, 38, 1995, s. 420-426.
- DWECK, C. S.: Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1986, s. 1040-1048.
- ELLIOT, A. J. - HARACKIEWICZ, J. M.: Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1996 (v tisku).
- GROLNICK, W. S. - DECI, E. L. - RYAN, R. M.: Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In: GRUSEC J. E. - KUCZYNSKI, L. (Eds.):

- Parenting strategies and children's internalization of values: A handbook of theoretical and research perspectives. New York, Wiley 1996 (v tisku).
- GROLNICK, W. S. - RYAN, R. M.: Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 1989, s.143 - 154.
- GROLNICK, W. S. - RYAN, R. M. - DECI, E. L.: The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 1991, s. 508-517. .
- HARACKIEWICZ, J.: The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1979, s. 1352-1363.
- HELUS, Z.: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha, SPN 1982.
- HELUS, Z.: Dítě jako východisko školské reformy. *Výchova a vzdělávání*, 1, 1990/91, č. 6, s. 117-120.
- HRABAL, VL. jr. - MAN, F. - PAVELKOVÁ, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1984.
- KOVALIKOVÁ, S. - OLSENOVÁ, K.: Integrovaná tematická výuka. Kroměříž, Spirála 1995.
- KUHL, J. - HECKHAUSEN, H. (Eds.): Motivation, Volution und Handlung. *Enzyklopädie der Psychologie, C/IV/4*. Göttingen, Hogrefe 1996 (v tisku).
- KULIČ, V.: Psychologie řízeného učení. Praha, Academia 1992.
- LEPPER, M. R. - GREENE, D. - NISBETT, R. E.: Undetermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the „overjustification“ hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 1973, s. 129-137.
- LOCKE, E. A. - LATHAM, G. P.: A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, Prentice-Hall 1990.
- MAREŠ, J. - KRÍVOHLAVÝ, J.: Komunikace ve škole. Brno, Masarykova univerzita 1995.
- NYGARD, R.: Akt'r eller brikke? - om menneskers selvforståelse. Oslo, Notam 1993.
- RHEINBERG, F.: *Zweg und Tätigkeit*. Göttingen, Hogrefe 1989.
- RYAN, R. M.: Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1982, s. 450-461.
- RYAN, R. M. - CONNELL, J. P.: Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1989, s. 749-761.
- RYAN, R. M. - GROLNICK, W. S.: Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1986, s. 550-558.
- RÝDL, K.: Cesta k autonomní škole. Praha, Agentura Strom 1996.
- VALLERAND, R. J. - BISSONNETTE, R.: Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 1992, s. 599-620.
- VALLERAND, R. J. at all.: The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and a motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1992, s. 1003-1017.
- VALLERAND, R. J. at all.: On assessment of intrinsic, extrinsic, and a motivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1993, s. 159-172.

VALLERAND, R. J. - REID, G.: On the causal effects of positive of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 1984, s. 94-102.

ZUCKERMAN, M. at all.: On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 1978, s. 443-446.

Z NOVÝCH TITULŮ PORTÁLU:

Petty, G.: **Moderní vyučování.** Praktická příručka, která chce být srozumitelným a praktickým rádcem pro učitele základních, středních a vysokých škol. 380 s.

Henning, C. - Keller, G.: **Antistresový program pro učitele.** *Projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání.* Pedagogická praxe. Autoři chtějí dát všem učitelům a vychovatelům návod, jak si pomoci sám - tady a teď... 99 s.

Bruceová, T.: **PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA.** *Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi.* Výchova dětí od 3 do 8 let. Autorka podává v praktickém přehledu principy a teorie Froebela, Montessoriové, Brunera a Piageta a ukazuje jejich aplikace. 172 s.

Kyriacou, Ch.: **Klíčové dovednosti učitele.** *Cesty k lepšímu vyučování.* Pedagogická praxe. Stručné a přehledné shrnutí současných poznatků o dovednostech a technikách, bez kterých se úspěšný učitel neobejde. 155 s.