

KAPITOLA DESÁTÁ

MOTIVACE VE ŠKOLE

Čtvrtá kapitola se týká motivace, její funkce ve vztahu ke školnímu prostředí, jejích variant a strategií, které se určitým způsobem a za určitých podmínek uplatňují ve škole a ve vztahu ke vzdělávání. Obsah kapitoly vychází z předpokladu, že čtenář má základní znalosti o motivaci z předmětu Úvod do psychologie, případně že si je doplní ze základní literatury uvedené v anotaci předmětu.

1. ÚVOD K MOTIVACI

„*Motivací rozumíme soubor vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání.*“ (Mareš, 2013, s. 252.) Tento autor dále uvádí, že motivace:

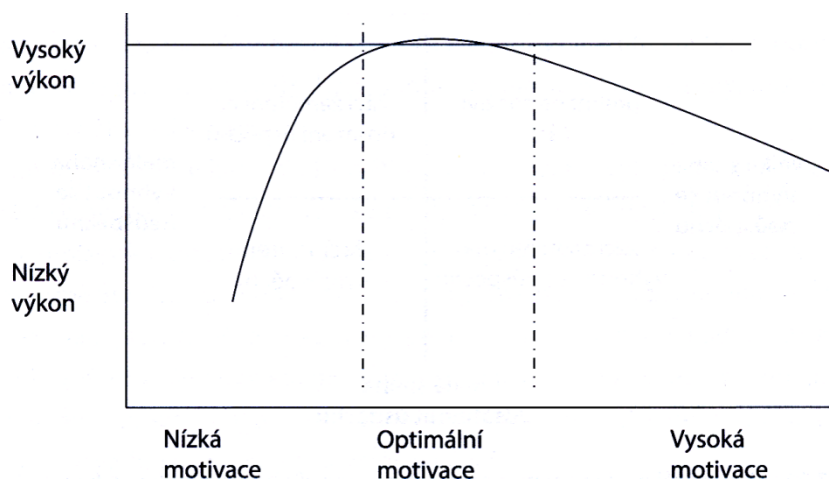
1. aktivuje jednání
2. navozuje určité očekávání,
3. zaměřuje jednání určitým směrem ke zvolenému cíli
4. dodává našemu jednání energii,
5. navozuje prožívání úspěchů a neúspěchů a hodnocení vlastního jednání (upraveno podle Mareš, 2013, s. 252)

Každý jedinec musí mít nějaký důvod, motiv k tomu, aby něco udělal. Obvykle bývá motivován nějakou **vnitřní potřebou**, nebo **vnějším podnětem** (*incentivou*). Potřebu je možné popsat jako vnitřní nutkání získat něco chybějícího, nebo se zbavit něčeho, co je nepříjemné, obtěžující. Potřeba vzniká narušením vnitřní rovnováhy nebo narušením vztahů s osobně významnými lidmi (tamtéž, s. 253). Ve škole vyplývá vnitřní potřeba učení ze zájmu o určitou učební činnost a z radosti, kterou mu přináší. Vnější podněty (*incentivy*) mívají buď negativní dopad na prožívání jedince (hrozící či reálné sankce), nebo pozitivní (ocenění, odměny). V tomto případě často žáka činnost vůbec nebaví a musí k ní být veden vnějšími podněty. Vnitřní a vnější motivace většinou se často vyskytují společně a vzájemně se propojují. Například složitější úkoly se skládají ze zajímavých a méně zajímavých dílčích činností (tamtéž). Mohou však být i v protikladu a pak působí **motivační konflikt**: Žák má nechuť psát domácí úkol, se kterým si neví rady, ale přitom ví, že za jeho nesplnění bude mít problémy ve škole a možná pak i doma. Obě varianty – psát i nepsat úkol – jsou pro něj spojeny s nepříjemným prožitkem.

Účinek motivace souvisí také s její intenzitou. Slabá pobídka (představa nezajímavé odměny či minimálního trestu) zpravidla nepůsobí příliš motivačně. Pobídka střední intenzity

má nejvyšší motivační potenciál: nabudí žákův zájem, může mírně stimulovat jeho nervozitu, ale nepůsobí mu přílišný stres. Naopak nadměrná motivace může žáka přemotivovat tak, že může podat slabší výkon, než jakému odpovídají jeho schopnosti (např. zkoušení u maturity a známé výpadky známých znalostí z paměti, tzv. okénka). (Mareš, 2013).

Obrázek 1. Vztah mezi motivací a výkonem (Mareš, 2013, s. 290).

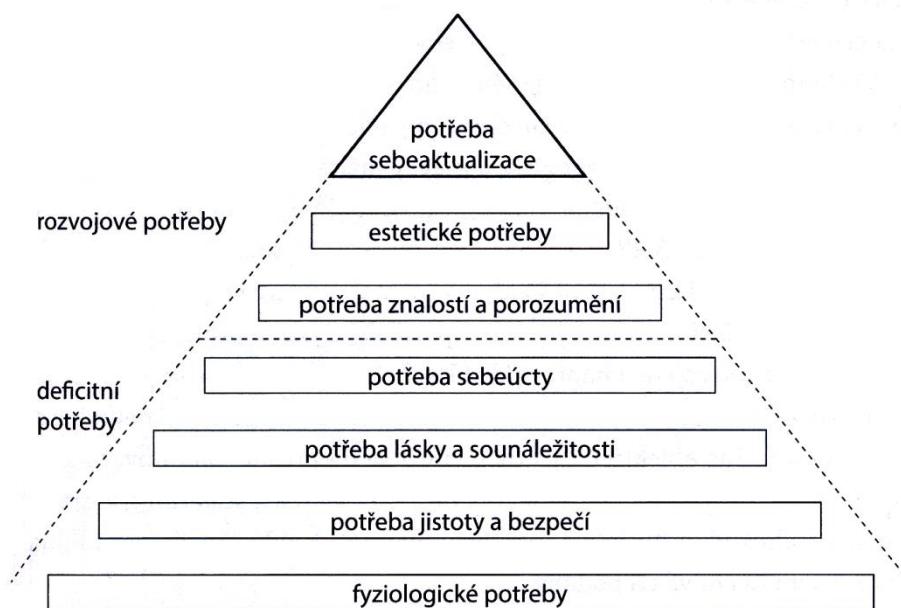


Motivace žáka či studenta závisí na mnoha okolnostech. Může ji zvýšit (nebo naopak ničit) představa učitele o osobnosti žáka, jeho kognitivních schopnostech a o jeho postoji k učení. Podobně může motivovat či demotivovat žákovu přesvědčení o vlastních schopnostech i o tom, jak je on sám vnímán učitelem. Pokud má například pocit, že si na něj učitel zasedl nebo že ho nepovažuje za dostatečně nadaného, může dojít k závažnému poškození jeho motivace i sebeúcty a ke změně v jeho dalších kariérních plánech. Motivaci může také výrazně ovlivnit komunikace učitele vůči žákovi. Těmto otázkám se bude v souvislosti s chybami ve vnímání druhých, sebenaplňujícím se proctvím, kauzálními atribucemi a nálepkováním jednotlivě věnovat jedna z dalších kapitol.

1.1 MASLOWOVA PYRAMIDA POTŘEB A ŠKOLNÍ MOTIVACE

Bylo vytvořeno mnoho teorií lidských potřeb. Z hlediska motivace ke školní práci je patrně jednou z nejprínosnějších pyramidová teorie potřeb A. Maslowa (1943). Maslow rozdělil lidské *potřeby* na *nedostatkové* (*deficitní*, D-potřeby) a na potřeby *rozvojové* (potřeby bytí, B-potřeby). Nedostatkové potřeby ještě rozdělil na *fyzilogické potřeby* (primární), s nimiž přicházíme na svět, a *psychické potřeby* (sekundární), které se vytvářejí během života a jsou podmíněny učením.

Obrázek 2. Maslowova pyramida potřeb (Mareš, 2013, s. 253).



Pro školní práci a vzdělávání je Maslowovo dělení potřeb užitečné, protože objasňuje mnoho případů, kdy žáci či studenti pracují pod úrovní vlastních schopností (podvýkonní žáci, *underachievers*). Pokud totiž nemá žák uspokojeny nižší, nedostatkové potřeby, nemohou se plně rozvinout ani potřeby vyšší. Jedná se např. o tyto žáky:

- Žáci ze zanedbávajících rodin, kteří nenosí svačiny a rodiče jim neplatí obědy (neuspokojení fyziologických potřeb)
- Žáci ze sociálně a ekonomicky slabých rodin, kteří si nemohou dovolit platit mimoškolní vzdělávací aktivity spojené se školní výukou (pocit studu a ohrožení sebeúcty).
- Strach ze školní šikany (ohrožení jistoty a bezpečí)
- Žáci, kteří se ve škole bojí posměchu spolužáků, kdyby odpověděli při zkoušení nesprávně (neuspokojení lásky a sounáležitosti).
- Ztráta kamarádů jejich odchodem na jinou školu, rozchod s přítelkyní (neuspokojení lásky a sounáležitosti)
- Žáci, kterých si ve třídě nikdo nevšímá a jsou v ní izolovaní (neuspokojení lásky a sounáležitosti)
- Domácí násilí (ohrožení jistoty a bezpečí)
- Časté hádky rodičů a obava z hrozícího rozvodu a případného stěhování (ohrožení jistoty a bezpečí, příp. i ohrožení lásky a sounáležitosti)
- Někteří žáci mají zvýšenou absenci docházky při psaní velkých písemek (ohrožení ztráty sebeúcty špatnou známkou) (volně podle Mareše, 2013).

2. VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVACE

2.1 VNITŘNÍ MOTIVACE

Pro školní úspěšnost je důležitá především vnitřní motivace. Žáci a studenti, které učební činnost zajímá, při učení častěji prožívají vnitřní uspokojení. I když na něj vynakládají víc úsilí, cítí se méně unavení. Lépe také rozumí učivu a jeho souvislostem, lépe se na něj soustředí a víc si z něj pamatují.

Podaří-li se u žáků a studentů navodit vnitřní motivaci, stává se často trvalou a provází i další institucionální či soukromé vzdělávání v následném profesním životě. Tito lidé si také obvykle volí náročnější vzdělávací dráhu. Jde vlastně o jeden z hlavních cílů výchovy a vzdělávání – aby žák postupně převzal svůj rozvoj do svých rukou (Pavelková, 2002).

Z hlediska vnitřní motivace je důležitá **naděje** žáka či studenta na úspěch, a to i v případě aktuálního neúspěchu. S nadějí se podle Snydera (2000 podle Mareše, 2013) pojí uvažování o cíli vlastního snažení a o cestě k němu a zaměření vlastní aktivity tímto směrem. Žáci, kteří naději ztratili, mají pocit, že nemá smysl se o něco snažit, „že to *stejně nemá smysl*“. Žáci, kteří naději neztrácejí:

- Pokračují ve svém úsilí často i po neúspěchu.
- Umí si také představit, že k jednomu cíli vede více cest a že situace má pravděpodobně více řešení.
- Umí sami sebe povzbuzovat a motivovat.
- Vydrží déle u úkolů a nenechají se odlákat momentálně zajímavějšími činnostmi.
- Umí si zajistit i zpětnou vazbu nebo kontrolu, aby věděli, že postupují správně.
- Umí si přizpůsobit prostředí tak, aby se jim dobře učilo
- Lépe odolávají negativním emocím i sebepodceňování (Mareš, 2013).

Ideálním stavem vnitřní motivace je tzv. **motivace flow** (plynutí). Objevuje se u lidí, kteří prožívají hluboké zaujetí řešením úkolů a poprvé byl zkoumán u vrcholových sportovců, umělců a chirurgů (Csikszentmihalyi, 1998, podle Pavelkové, 2002). Tato motivace nastupuje u vykonávání činností, které jsou pro dotyčného poměrně náročné, ale dotyčný si s nimi ví rady. Není stresovaný nejistotou, jak má postupovat a má pocit, že činnost dobře zvládne. Vykonávaná aktivita ve stavu flow „běží sama“, svým vlastním směrem a svou vlastní logikou. Dotyčný se dostává do stavu hluboké koncentrace. Mizí rušivé myšlenky a rozpouští se pocit vlastního „JÁ“. Existuje pouze daná aktivita, s níž dotyčný splývá. Mění se také vnímání času, který ubíhá mnohem rychleji (Mareš, 2013).

Zážitky „flow“ jsou přínosné nejen z hlediska výkonu určité činnosti, ale i pro duševní hygienu a obnovení sil, protože nejsou vyčerpávající a přinášejí hluboké uspokojení. Je pochopitelné, že ve škole se prožitky tohoto druhu vyskytují méně často (Pavelková, 2002). Ve výuce se objevují spíš při individuální či skupinové práci, málokdy však při hromadné výuce (výklad, zkoušení či promítání filmů; Mareš, 2013). Lze však předpokládat jejich nárůst ve vyšších stupních vzdělávání, kdy se studenti zbavili některých pro ně nezajímavých oborů a jejich výuka zahrnuje více samostatných činností (příprava seminárních prací, referátů apod.) a samostudium. Případný nárůst zážitků „flow“ může souviset také

s prohlubováním a prodlužováním koncentrace v souvislosti s pokračujícím zráním CNS i trénováním pozornosti díky studiu. Pomoci mohou např. i pravidelná meditační cvičení.

2.2 VNĚJŠÍ MOTIVACE

Vnější motivace může mít různé podoby, od krátkodobých odměn či sankcí (pochvala, dárek, jednodenní zákaz používání mobilu a PC) po ty dlouhodobé (získat vysněné zaměstnání). Obecně lze říci, že se vnitřní motivace postupně vyvíjí z té vnější. Předpokládá se však, že během studia a dalšího života lidé díky osobnostnímu zrání směřují od vnější motivace k motivaci vnitřní.

Mnoho lidí však přinejmenším v případě určitých činností zůstává motivovaných pouze vnějšími incentivy (např. při placení daní) nebo na určitém mezistupni mezi vnitřní a vnější motivací (např. při plnění nezajímavých domácích prací). Pro různé typy činností bývají tyto stupně „vnější=>vnitřní“ motivace různé. Podobné je to i u žáků a studentů:

- **Externí regulace** se týká jednoznačně vnější motivace. Jde o incentivy, o odměny a tresty.
- **Introjektovaná regulace** – žáka sice moc nepřesvědčuje, proč si musí osvojit určité učivo, ale ví, že je na místě se je naučit. Kdyby to neudělal, měl by nepříjemný pocit.
- Při **identifikované regulaci** – žák ví, že je potřeba si určité učivo osvojit a chápe i to, proč je to zapotřebí.
- **Integrovaná regulace** znamená, že se žák plně ztotožnil s požadavky. Nemá pocit vnějšího nátlaku, protože jeho vnitřní potřeby se s těmi vnějšími ztotožňují. Úkoly pak plní z vlastní vůle (Pavelková, 2002).

Také učitelé by měli u žáků a studentů rozvíjet vnitřní motivaci, protože pouhé odměny a tresty mají své limity. Po čase přestávají být účinné. V současnosti se také vede diskuse, zda vnější motivace vede či nevede k poškozování dětí (Mareš, 2013). Některé současné výchovné přístupy se snaží vyhnout se trestům. Některé považují dokonce i pozitivní ocenění dítěte za nebezpečnou nálepku, za určitou manipulaci, která může nepříznivě ovlivnit přirozený rozvoj sebepojetí dítěte. Teprve budoucí výzkumy pravděpodobně vnesou větší porozumění těmto výchovným vlivům. Je však zřejmé, že určitý typ rodičů inklinuje k určitému typu výchovy. Podobně lze také předpokládat, že dětem s různou osobnostní výbavou mohou vyhovovat odlišné výchovné přístupy.

3. POZNÁVACÍ, SOCIÁLNÍ A VÝKONOVÁ MOTIVACE KE ŠKOLNÍ PRÁCI

Důvody, proč se žáci učí nebo proč se snaží ve škole uspět, jsou velmi rozmanité. Učiníme sami vlastní inventuru všech svých dřívějších i současných motivů, na které si vzpomeneme, uvidíme i celou škálu rozmanitých motivačních zdrojů:

- *kvůli rodičům (potěšit je, nemít s nimi konflikty)*

- *chci být v pohodě s učiteli*
- *„musím“ (neprospěch by měl nepříjemné následky)*
- *selhal/a bych sám/sama ve svých očích*
- *chci být lepší než ostatní ve třídě (nechci patřit mezi nejhorší ve třídě)*
- *chci se něco dozvědět, může se mi to hodit*
- *některé věci, které ve výuce děláme, jsou zajímavé*
- *chci se dostat na dobrou střední (vysokou) školu*
- *chci na sobě pracovat, rozvíjet se*
- *... (doplňte sami)*

Většinu z těchto motivů je možné zařadit do tří motivačních oblastí: poznávací, výkonové a sociální. Učivo žákům zprostředkovává poznání a pomáhá jim orientovat se ve světě. Školní vzdělávání je zasazené do sociálního kontextu, zahrnuje interakce s druhými, hodnocení i představy o tom, jak jsme druhými vnímáni. Školní práce se navíc váže k požadavkům výkonu, který škola očekává.

3.1 POZNÁVACÍ POTŘEBY

Jak je zřejmé z Maslowovy pyramidy potřeb, poznávací potřeby patří mezi sekundární, rozvojové potřeby. Aby se mohly plně rozvinout, měl by být jejich rozvoj podporovaný už od prvních let základní školní docházky. Někteří rodiče však zážitek objevování u dětí rozvíjejí už v předškolních letech pomocí různých her, hlavolamů a skládaček.

Důležitou roli zde má učitel a jeho postoje ke vzdělávání. ***Učitelé, kteří jsou zapálení pro svůj obor***, pro něj mohou nadchnout určitou část žáků (Pavelková, 2002). Optimální by bylo, kdyby se každý žák během školní docházky setkal s větším počtem takových pedagogů a kdyby v nich pro svůj předmět vzbudilo zájem alespoň několik učitelů. Poznávací motivaci podporuje také ***problémové vyučování***, které provází zážitek objevování spojený s radostí (viz kap. 3).

3.2 SOCIÁLNÍ POTŘEBY

Mezi prvními potřebami, které se rozvíjejí již v kojeneckém věku, se objevují sociální potřeby, které se vztahují na interakce s nejbližšími osobami. Patří sem potřeba připoutání a mateřské lásky. V tomto vztahu dochází postupně k identifikaci s mateřskou osobou, poté i s dalšími členy rodiny. Během dětství se identifikační vzory proměňují a rozšiřují: žáci se často identifikují s nějakým idolem ze světa kultury nebo sportu a také se svými vrstevníky a později se svou partou. Potřeba identifikovat se s druhými alespoň v určitých oblastech (třeba v morálních zásadách) je celoživotní.

Při orientaci na vrstevnickou skupinu zpravidla u dětí může převládat potřeba vytvářet s nimi partnerské, symetrické, pozitivní vztahy s prvky porozumění, empatie, sounáležitosti a podpory. Jedná se o ***potřebu afiliace*** (tito žáci jsou svými spolužáky popisováni jako osobně

sympatičtí). U některých dětí převládá spíše asymetrická orientace na vztahy s vrstevníky, kteří pro ně představují spíš nástroj pro jejich uspokojení. Cílem tohoto uspokojení je **získat nad druhými vliv, anebo prestiž** (tito žáci jsou vnímáni jako vlivní či mocní, anebo jako populární – tzv. VIP skupinky ve třídách).

Žáci, kteří mají vysokou potřebu afiliace, bývají často ostatními dobře přijímáni. Není to však pravidlem, jak je zřejmé z případů odmítaných, vyčleňovaných či šikanovaných dětí. Roli v jejich začlenění hrají i jejich sociální dovednosti, případně i zájmy a další okolnosti, kterými se mohou podstatně lišit od ostatních. U žáků, kteří opakovaně zažívají nezájem spolužáků, se postupně vytváří **obava z odmítnutí**. Tito žáci touží získat ve třídě kamarády, ale zároveň se spolužáků obávají.

Uvedené sociální motivy hrají roli i ve školní motivaci. *Žáci s vysokou potřebou afiliace:*

- jsou ke školní práci motivováni touhou po ocenění od rodičů, učitelů a spolužáků,
- rádi pomáhají druhým,
- rádi soutěží uvnitř skupiny proti ostatním skupinám.

Žáci s nadměrnou obavou z odmítnutí:

- snaží se vyhnout negativní zpětné vazbě,
- mají zhoršený výkon při soutěži uvnitř skupiny proti ostatním skupinám.

Také žáci s potřebou mít vliv nad druhými se mezi sebou liší. **Vliv některých má negativní podobu** – jejich cílem druhé ovládat pro vlastní potěšení. Tito žáci bývají soutěživí a rádi jsou sami nejlepší. **Pozitivní variantou touhy po vlivu** je naopak motiv spolupráce s ostatními na společném cíli. Výhra v tomto případě výhrou celé skupiny. Za účelem naplnění cíle tito žáci spolužáky organizují, motivují je k dobrému výkonu a dovedou jejich snahu ocenit (Pavelková, 2002).

Vliv mohou žáci získat svými imponujícími kompetencemi, nebo žádoucí „image“. Někteří si svůj vliv ve skupině „platí“, tím že ostatním zprostředkují nějaké výhody nebo za ně platí útratu ve fast foodech apod. Další skupina žáků získává svůj vliv ve třídě prostřednictvím agrese – ať již jednoznačné šikany, nebo nepříjemnými legráckami na účet druhých (Janošová, 2016).

Aktivaci sociálních potřeb u většiny žáků mohou například napomoci soutěživé aktivity, pokud jsou splněny některé základní podmínky: každý musí mít možnost vyhrát, soutěžní aktivity je zapotřebí střídat a důraz má být kladen na to, aby žáci pracovali kvalitně, ne na to, aby se cítili být lepší než ostatní. Sociální potřeby jsou uspokojovány také skupinovými, kooperativními a týmovými formami vyučování, projektovým vyučováním, diskusí a herními aktivitami. **Učitelům s vysokou potřebou afiliace**, kteří mají vřelý zájem o své žáky, se většinou také lépe daří vytvořit podpůrné a tolerantní klima třídy. **U učitelů s vysokou potřebou vlivu** je však zapotřebí, aby byli zároveň i orientovaní pozitivním směrem (viz pozitivní varianta touhy po vlivu; Pavelková, 2002).

3.3 VÝKONOVÉ POTŘEBY

Lidé mají potřebu být v něčem kompetentní, něčemu rozumět a být někým, kdo něco umí. Výkonové potřeby se aktivují v každé situaci, kdy může být naše činnost někým hodnocena. Většina běžných škol je založená na výkonové orientaci alespoň do jisté míry, protože klade určité úkoly a požadavky. Výkon a jeho hodnocení se u každého člověka váže na sebehodnocení a na prožitek sebe, JÁ. S tím se pojí i zranitelnost a nepříjemné pocity, když se nám nedaří.

Zejména ve velkých městech dochází v posledních desetiletích k výrazné profilaci základních (a někdy i středních) škol. Existují **školy**, které se zaměřují na rozšíření výuky v určité oblasti, např. na rozvoj matematiky přírodních věd, cizích jazyků nebo výtvarné výchovy. Orientují se tedy **výkonově na rozvoj určitých schopností žáků** (Pavelková, 2002). Tyto školy zveřejňují svou úspěšnost v národním žebříčku škol a v různých celostátních soutěžích.

Na druhé straně jiné školy kladou větší **důraz na rozvoj osobnosti žáků**, na proces učení, na kultivaci jejich sociálních a komunikačních dovedností, porozumění sobě a svému prožívání.

Zaměření škol na výkonové cíle s sebou nese nejen tlak na srovnávání výkonnostních ukazatelů celé školy, ale i tlak na srovnávání žáků mezi sebou. To může u některých vyvolat pocit naučené bezmocnosti nebo vést k podvádění za účelem získání úspěchu (Mareš, 2013).

Školy orientující se na rozvoj osobnosti žáků je podporují ve zdokonalování zvládnutí určitých úkolů (*mastery goals*) žáků. Jde o individuální pokroky, bez vzájemného porovnávání žáků. Sebepojetí žáků není ohroženo, za těchto podmínek nemusí neustále obhajovat vlastní „image“ před ostatními. Případný neúspěch je žákům vysvětlován jako výzva k hledání nových možností a postupů. Žák je vedený k autodiagnostice: co si ještě musím osvojit, abych se dostal k vyšší úrovni učiva (Mareš, 2013).

3.3.1 Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu

Motivace zaměřená na výkon souvisí s dvěma základními potřebami: **potřebou úspěšného výkonu** a **potřebou vyhnout se neúspěchu**. Výkonová orientace se v určité míře začíná formovat už v prvních letech života. Většina rodičů na své děti klade určité požadavky („*obuj si botičky, odnes do koše papírek od bonbonu...*“). Většina rodičů také přinejmenším nějak reaguje na jejich plnění či neplnění (pochvalou, napomenutím). **Pro rozvoj dítěte je optimální, odpovídají-li nároky rodičů na výkon dítěte jeho vývojově podmíněným schopnostem**. Problém vzniká, jsou-li rodiče v nárocích příliš nároční. Pokud kladou na dítě požadavky v době, kdy ještě není schopno je splnit, zažívá dítě opakovaně neúspěch. Na druhé straně rodičovského spektra najdeme rodiče, jejichž požadavky na dítě jsou zcela minimální a to pak může v určitých osobnostních oblastech zaostávat.

Všechny tři výchovné přístupy se pravděpodobně odrazí i později ve výkonové orientaci dítěte ve škole (Pavelková, 2002). První dvě skupiny dětí budou mít výkonové potřeby aktivované silněji než skupina poslední. **U dětí, na které byly kladeny přiměřené nároky, se pravděpodobně bude vyvíjet potřeba úspěšného výkonu**. Jejich výkony v dětství byly provázeny úspěchem a oceněním, tedy příjemnými pocity. Ocenění blízkými lidmi přináší

také pocit přijetí („*mají mě rádi*“). Díky přiměřenému výchovnému přístupu si dítě vytváří také adekvátní úroveň nároků, které od sebe očekává (aspirační úroveň).

Děti, které *v důsledku nepřiměřených rodičovských nároků opakovaně selhávaly* a byly za to kritizované nebo trestané, často prožívaly při plnění úkolů nepříjemné pocity. S větší pravděpodobností *se u nich vytvoří obava z neúspěchu*, jemuž se budou snažit vyhnout. Snaha vyhnout se neúspěchu je obranným mechanismem před bolestivým zážitkem selhávání. Jejím fyziologickým doprovodným jevem je úzkost.

To, jaké strategie se u dítěte rozvinou, však závisí i *na výkonové orientaci rodičů*. Výkonově orientovaní rodiče vytvářejí doma atmosféru, v níž se dítě stává citlivé na své úspěchy a neúspěchy. Roli hraje i to, že jim jsou sami rodiče v této oblasti vzorem.

Je zřejmé, že dítě přichází do školy s určitým typem výkonové orientace. Škola navazuje na rodičovské přístupy, klade své vlastní požadavky a jejich výkon hodnotí. Tím, že jsou žáci hodnoceni podle požadavků, které jsou vesměs závazné pro všechny žáky, může škola do jisté míry měnit dosavadní výkonovou orientaci dítěte. Výkonové potřeby se během školní docházky ještě diferencují a specifikují. Často se např. vyvíjejí odlišné výkonové potřeby vůči různým školním předmětům a později i vůči jednotlivým učebním tématům či činnostem.

Je zapotřebí zmínit, že obě výkonové potřeby jsou na sobě nezávislé. Žák či student může být výrazně motivovaný jak touhou uspět, tak i obavou z neúspěchu. Existují však také žáci a studenti, kteří nemají rozvinutou ani jednu z těchto potřeb. Často se jedná o žáky z třetího typu rodin, které na ně v dětství kladly jen minimální nároky.

Zájemce o autodiagnostiku vlastních výkonových potřeb najde *Test školní motivace* v publikaci „*Jaký jsem učitel*“ (Hrabal, Pavelková, 2010). Výsledky v tomto testu mohou poukazovat na jednu ze čtyř variant výkonové motivace:

- Výrazná potřeba dosáhnout úspěšného výkonu (bez potřeby vyhnout se neúspěchu)
- Výrazná potřeba vyhnout se neúspěchu (bez potřeby úspěšného výkonu)
- Výrazná potřeba dosáhnout úspěšného výkonu i vyhnout se neúspěchu
- Nízká potřeba dosáhnout úspěchu a nízká potřeba vyhnout se neúspěchu.

(1) Žáci (studenti) s výraznou orientací na úspěšný výkon (bez potřeby vyhnout se neúspěchu):

- Jsou orientovaní na cíl své práce.
- Jsou pracovití, pracují kvalitně.
- Nevzdávají se, když se jim nedaří.
- Netrápí je úzkost ze selhání, takže se mohou lépe soustředit na učení.
- Rádi soutěží s rovnocennými partnery - neúspěch berou sportovně, netrápí se jím.
- Svůj úspěch přičítají svým schopnostem a úsilí, neúspěch pokládají za důsledek malé snahy.

- Některé tyto žáky či studenty je však nutné podporovat ve spolupráci s ostatními a v prosociálním jednání.

(2) Žáci (a studenti) s výraznou potřebou vyhnout se neúspěchu (bez potřeby úspěšného výkonu):

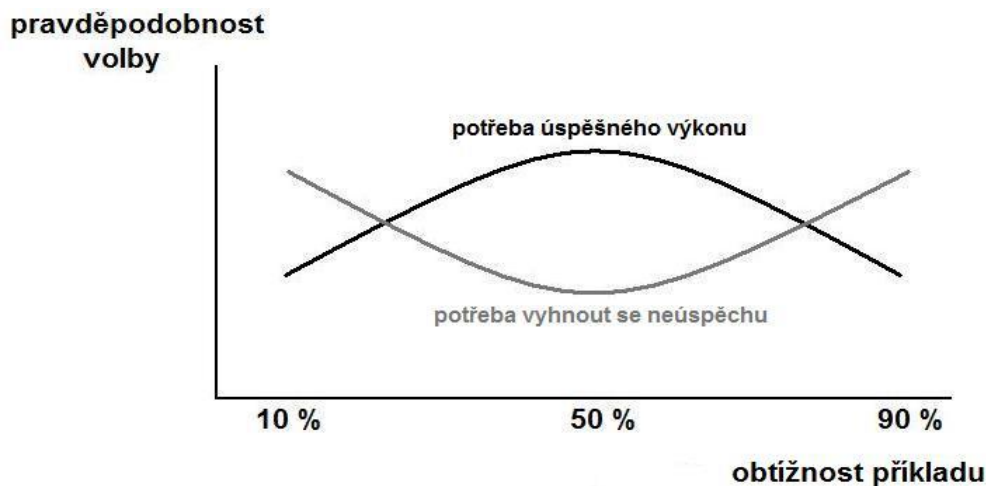
- Vyhýbají se výkonovým situacím. Někteří mají zvýšenou nemocnost v období psaní písemek a zkoušení, někteří podvádějí a opisují.
- Nemají rádi soutěžení.
- Škola je pro ně velmi stresujícím prostředím.
- Kvůli strachu z neúspěchu musí část své pozornosti vynakládat na zvládnání úzkosti.
- Jejich výkon může zhoršovat i jejich očekávání, že selžou (nízká self-efficacy).
- Svůj úspěch pokládají za náhodu, neúspěch je podle nich dokladem nedostatečných schopností nebo jiných těžko změníteelných příčin (volně podle Pavelkové, 2002).

Motivace podat dobrý výkon či vyhnout se neúspěchu se projevuje i v přístupu k učební látce. Mají-li si tito žáci vybrat jeden ze tří příkladů s různou mírou obtížnosti (extrémně snadný, středně těžký a extrémně těžký), zvolí si **žáci orientovaní na úspěšný výkon** středně těžký příklad. Příliš snadný příklad by nevedl ke skutečnému úspěchu a příliš obtížný příklad by jim poskytoval jen malou šanci na úspěch.

Strategie **žáků, kteří se snaží vyhnout neúspěchu**, bude častěji opačná: budou častěji volit buď ten nejsnazší, nebo naopak nejtěžší příklad. U nejllehčího příkladu je téměř vyloučené, že by neuspěli. Nevyřešení příliš obtížného příkladu ale také podle nich nelze považovat za neúspěch, protože by ho nevyřešila ani většina třídy. Středně těžký příklad však přináší riziko, že by ho nemuseli vyřešit, ale mnozí ano, což by pro ně znamenalo neúspěch (Pavelková, 2002).

Je zřejmé, že tyto strategie mohou mít dopad i na rozvoj znalostí a schopností žáků. Žák, který je orientovaný na úspěšný výkon, volí takové typy úloh, které odpovídají jeho schopnostem, a tím je dále rozvíjí. Naproti tomu volba příliš snadných či nadměrně obtížných úkolů nebude pro rozvoj znalostí a schopností optimální.

Obrázek 3. Projev motivace k úspěchu a vyhnutí se neúspěchu ve školních situacích (podle Pavelkové).



Úkolem školy by mělo být pomoci žákům a studentům **zmírnit strach z neúspěchu**. Učitel by měl u žáků také **podporovat potřebu úspěšného výkonu**. Vhodné je postupně navyšovat obtížnost úkolů tak, aby je žáci při určité snaze úspěšně zvládli. Následná pochvala může pomoci získat realističtější sebehodnocení a oslabit úzkost z neúspěchu. Na případný neúspěch není nutné poukazovat. Chybu by se měl žák naučit brát především jako pomůcku, která má informační význam a je příležitostí pro další rozvoj. Hodnocení by mělo být založené spíše na individuální vztahové normě, která vychází z porovnání současných výkonů žáka s výkony z předchozího období.

Žáci, kteří mají obavu z neúspěchu, se nadměrně soustředí na hodnocení své činnosti. Jejich zaměření je tedy zapotřebí přesměrovat **na činnost samotnou**. Je zapotřebí snížit úzkost z chyby, protože úzkost při školní práci snižuje nejen výkon, ale i žákovy rozumové schopnosti: pozornost, uvažování, paměť, blokuje i jeho tvořivost, nápaditost a chuť něco dělat.

(3) Existují také **žáci, kteří silně touží po úspěšném výkonu a zároveň se také velmi obávají neúspěchu**. Tyto žáky učitelé jen nesnadno rozeznají od žáků, kteří touží po úspěšném výkonu, ale nemají strach z neúspěchu. Úkoly a soutěživé situace jsou totiž pro obě skupiny žáků výzvou, protože nabízejí možnost uspět. Žáci, kteří touží po úspěchu a zároveň se bojí neúspěchu, ze soutěživých situací neunikají, ale prožívají je velmi úzkostně a s nadměrným stresem.

(4) **Poslední variantou jsou žáci, kteří netouží po úspěšném výkonu, ale ani se nesnaží vyhnout se neúspěchu**. Jedná se o žáky, kterým na známkách příliš nezáleží. Nepocítují potřebu vynakládat úsilí, v úkolech a písemkách neprojevují nasazení. V tomto případě je na místě postupovat podobně jako u žáků obávajících se neúspěchu. Je však u nich nutné víc zdůrazňovat obtížnost úloh a význam školní práce. Jejich zdařilé výkony je zapotřebí ocenit a tím podporovat, aby si tito žáci spojili vlastní výkon s příjemným zážitkem pochvaly.

Jak jsou na tom učitelé? Také výkonová motivace každého pedagoga odpovídá některému ze čtyř výše uvedených kombinací. Učitelé, kteří mají zvýšené obavy z neúspěchu, třeba i v kombinaci s touhou po úspěšném výkonu, většinou dobře rozumí, jak jsou na tom s výkonovou motivací jejich žáci. Učitelé, kteří nemívají obavy z neúspěchu, by měli pracovat na zvýšení empatie vůči úzkostnějším žákům (Pavelková, přednášky z pedagogické

psychologie, 2001).

Nabízí se otázka, jestli mohou existovat i **žáci, kteří mají potřebu vyhnout se úspěchu**. Takové situace ve škole nepochybně vznikají. Může k tomu například dojít v případě učitele, který je silně neoblíbený celou třídou. Pokud takový učitel nějakého žáka například pochválí před ostatními ve třídě, může mít žák strach z následného posměchu.

Snaha vyhnout se neúspěchu se může týkat i studentů (např. na některých učňovských školách), v jejichž třídách panují normy, podle nichž mají větší prestiž studenti se slabým prospěchem a repetenti. Snaživým studentům se může třída posmívat „za šprtání“.

Naprosté většině žáků i studentů na prospěchu alespoň nějak záleží. V dospívání se někteří chlapci a dívky snaží demonstrovat svou nezávislost na škole a školním hodnocení. Při neúspěchu během zkoušení mohou dávat najevo, že jim špatná známka vůbec nevádí. Často je to ale spíš póza před spolužáky než skutečná lhostejnost.

3.3.2 Aspirační úroveň

S výkonovou motivací se pojí také aspirační úroveň. Jde o očekávání žáka či studenta, jaké cíle podle vlastních představ dokáže naplnit (Mareš, 2013). Aspirační úroveň ovlivňuje také výkonové potřeby. Žáci s potřebou úspěšného výkonu aspirují na vysněné, často i prestižnější profese, zatímco žáci s potřebou vyhnout se neúspěchu se prestižnějším a velmi žádaným profesím spíše vyhýbají.

Jestliže žák či student vytýčených výsledků dosáhne, je se sebou spokojený. Pokud se mu vytýčený výkon nedaří splnit, prožívá pocit neúspěchu. Tato situace je pro dotyčného velmi náročná, protože může narušovat jeho sebeúctu. U žáka či studenta se za těchto okolností aktivují nevědomé obranné mechanismy, které mu pomáhají **udržet pozitivní sebeobraz**. Mohou unikat do fantazie a skutečnost ignorovat. Někteří (často vlivem názoru rodičů) mají tendenci hledat viníka ve škole a odmítají připustit, že by neuspokojivé hodnocení odpovídalo jejich výkonu. Pocity ukřivdění, nespravedlnosti se v této souvislosti nazývají **afekt neadekvátnosti**. Jinou formou obrany je změna žáka či studenta ve vztahu ke škole a vzdělávání. Školu i učitele začne vnímat negativně, probírané učivo jako nesmyslné, zbytečné („*učíme se pořád takový blbosti...*“). Úsilí dotyčného polevuje, může se objevovat podvádění. Za této situace může dojít k narušení vztahů k ostatním lidem, ke konfliktům a k prohlubování vzájemné nedůvěry mezi žákem a učitelem.

4. KRÁTKODOBÁ A PERSPEKTIVNÍ ORIENTACE NA BUDOUCNOST

Během dětství v průběhu celého dospívání se u dětí vyvíjí vztah k vlastní budoucnosti. Na začátku školní docházky jsou žáci orientováni spíše na to, co se děje v jejich přítomnosti. Jsou také schopni předvídat události v nejbližší budoucnosti.

Podle rozvrhu například vědí, že dnes mají určitý počet vyučovacích hodin, poslední hodinu bude tělocvik, pak půjdou na oběd, do družiny a potom si pro ně přijde babička. Mají tedy zpočátku přehled jen o základní struktuře času.

Jedná se o **krátkodobou orientaci**, která se váže na dosahování bezprostředních cílů, popudů a přání a na uspokojování aktuálních potřeb či cílů v blízké budoucnosti. Je typická pro děti mladšího věku. Lidé, kteří v této orientaci setrvávají i v pozdějším věku, si představují svůj život jako sled okamžitých, příjemných požitků, které přicházejí „zvenčí“. Tato orientace jim pravděpodobně nebude stačit k tomu, aby dosáhli nějakých dlouhodobých, složitějších životních cílů.

V dalších letech se jedinec začne v časových souvislostech lépe orientovat a dokáže plánovat určité aktivity v dlouhodobějším horizontu. *Ví například, že se v pátek píše náročnější písemka. Odhadne, že se bude muset předem omluvit se ze čtvrtečního fotbalového tréninku.*

Během středního školního věku a v dospívání se tato perspektiva začne prodlužovat do delších časových úseků a plány postupně začínou sahát až do dospělosti. Hovoříme o rozvoji **perspektivní orientace na budoucnost**. Při této perspektivě si jedinec začíná uvědomovat své vzdálenější cíle, které jsou zároveň hodnotnější. Uvědomuje si také, že tyto cíle mají z hlediska dlouhodobé životní spokojenosti větší význam než cíle, které se vážou na přítomné potřeby. Aby se jedinec rozhodl naplňovat dlouhodobější a náročnější cíle a v tomto rozhodnutí setrval, je zapotřebí, aby si vytvořil určitou míru tolerance k oddálení odměny.

Perspektivně orientovaný jedinec si představuje svou profesní budoucnost více v souvislosti se seberozvojem a se seberealizací vlastního potenciálu. Nečeká „od života“ okamžitou odměnu. Pokud tato orientace vznikne, bývá většinou dlouhodobá či celoživotní. **Perspektivní orientace umožňuje aktivní převzetí vlastního života a jeho průběhu do vlastních rukou.** Jde o volbu cílů i o hledání postupů a strategií k jejich dosahování. Žáci s potřebou prestiže si díky perspektivní orientaci zpravidla volí i prestižní povolání a mohou začít podnikat kroky k jeho dosažení. Pokud si zvolí například nějaký přírodovědný obor, zaměří se ve své domácí přípravě více na přírodovědné předměty. Při volbě perspektivních cílů jedinci umí vzít v potaz i další okolnosti, jako jsou osobní zájmy, hodnotová orientace, postoje, sebehodnocení, šance na úspěch a různé možné překážky.

Český systém vzdělávání předpokládá, že na konci základní školy již mají žáci stanoveny realistické kariérní cíle i základní strategie k jejich dosažení a že také začínou dostupovat určité kroky k jejich naplňování. Ve skutečnosti této fáze perspektivní orientace dosáhne jen určitá část žáků. Někteří žáci zůstávají nadále zaměřeni na spíše na krátkodobé cíle. Příčinou může být osobnostní nevyzrálost. Často však jde o žáky, u kterých tuto perspektivu nerozvíjeli jejich rodiče.

Vytvoření perspektivní orientace vůči budoucnosti však také není vždy v souladu s možnostmi a podmínkami. V této skupině se vyskytují i žáci, jejichž cíle nejsou zcela realistické. Další podskupinu tvoří žáci, jejichž cíle by byly v případě zvýšeného úsilí dosažitelné, ale žáci je oddalují a setrvávají u svých plánů pouze ve své fantazii.

Patrně nejsmutnější skupinou těchto žáků, která však vyžaduje o to větší pomoc pedagogů, kariérních poradců či školních psychologů, jsou žáci, u kterých se vytvořil pocit **předčasně uzavřené perspektivní orientace**. Tito žáci přestávají vidět smysl školní práce, protože už u nich nevede k vytoužené profesi (viz výše „aspirační úroveň“). Důvodem mohou být špatné školní výsledky, diagnostikované nedostatečné schopnosti nebo zdravotní problémy, které jim

zhatily jejich kariérní plány. Je proto důležité, aby byli žáci v rozvrhování svých cílů vedeni k variantnímu uvažování. Jde o to, aby měli vytýčené dosažitelné cíle, které je možné dosahovat různými cestami, případně aby měli v záloze i další cíle. Takovýto **alternativní obraz budoucnosti** lépe odolává různým životním komplikacím a překážkám, které život přináší. Má větší šanci, že by byl traumatizovaný tím, že se mu jeho jediný cíl zablokuje (Pavelková, 2002).

5. NUDA VE ŠKOLE

Při výuce zákonitě dochází k situacím, kdy se žáci nudí. Učivo je pro ně nezáživné, nemají pocit, že by jim někdy k něčemu bylo, výuka učitele je monotónní. Nuda se podle žáků (Pavelková, 2010, podle Mareše, 2013) pojí se situacemi, když:

- (1) Žáci nemají nic na práci,
- (2) to, co mají ve škole dělat, je nebaví nebo se jim do toho nechce,
- (3) ve škole není sranda.

Nuda není neutrální stav prázdnoty, ale stav, který je nepříjemný. Organismu chybí podněty, neurofyziologicky strádá. (Nudu lze dokonce měřit snímáním neurofyziologických ukazatelů, jako je odpor kůže, aktivace určitých částí mozku apod.). Při nudě vzniká pocit neuspokojení, který se projevuje:

- Útlumem, únavou a ospalostí.
- Pocit prázdnoty se pojí s nepříjemnými pocity a žák ztrácí chuť ke školní práci.
- Čas jako by se zastavil, výuka se z pohledu žáka neskutečně vleče.
- Žák „vypíná“, přestává se soustředit na výuku, myšlenkami se toulá jinde. Tomu odpovídá i nepřítomný výraz v obličeji.
- Žák volí uvolněnou polohu (položí si hlavu na lavici, podepře si ji loktem)
- Někteří nudící se žáci začnou „zlobit“ – cvakat tužkou, obtěžovat sousedy, nebo si kreslí apod.

Není pochyb o tom, že výuka některých učitelů je častěji nudná než výuka jiných učitelů. Také některé školní předměty obecně považované za zajímavější a některé části učiva za poutavější. Nudu žáci spojují i s příliš snadnými činnostmi, nebo naopak s příliš náročnými, se kterými si nevědí rady.

Existují však i faktory nudy na straně žáků, protože někteří žáci jsou k nudě osobnostně více disponovaní než jiní. Značný vliv zde však má i sociální klima třídy a třídou sdílené přesvědčení o tom, který předmět či učitel je nudný.

Je zapotřebí uvést, že větší počet nudících se žáků je silným zdrojem učitelovy frustrace. Tyto situace u něj vyvolávají pocity vyčerpanosti, ztrátu psychických sil a marnost. Příčinu nudy zpravidla hledá u sebe a není spokojený se svým učitelským výkonem (Pavelková, 2010,

podle Mareše, 2013).

6. STRATEGIE K ROZVOJI ŠKOLNÍ MOTIVACE

6.1 PODPORA ŠKOLNÍ MOTIVACE VE VYUČOVÁNÍ

Školní třída by neměla být zatížena neustálým vyrušováním a hlukem (vrzáním židlí, hlukem zvenčí apod.)

Učitel by měl zůstat trpělivý. Pokud žáci chybují, neměl by je svou reakcí přivádět do rozpaků. Žáci prožívají komentáře učitelů často jako ponižující a necítí se dobře mezi spolužáky (Woolfolk, 2016). Ohrožení potřeby sounáležitosti komplikuje jejich školní práci (viz výše Maslowova pyramida potřeb).

- Podobné výroky se také spojují s rizikem vyčleňování a šikany dotyčného žáka. (Janošová, 2016).

Učitel by měl projevovat žákům a studentům uznání.

Je zapotřebí zajistit žákům zdroje informací, které jsou důležité pro řešení úkolů.

Chceme-li, aby studenti ocenili, že se něco naučili, můžeme zadávané úkoly propojovat s jejich potřebami a zálibami. Pokud jsou žáci konkrétní třídy zaměřeni na sport nebo hudebně, je možné na tato témata navázat, zakomponovat je do úloh apod. Motivaci může napomoci, pokud se učivo (úkoly) vztahuje k jejich kultuře.

Motivaci zvyšuje vzbuzení zvědavosti. Před zahájením nové látky je možné vést s žáky diskusi o nějakém zajímavém problému, který se jí týká. Když žáci zjistí, že se v něčem mylili nebo že něco zásadního z dané oblasti nevědí, budou zpravidla zvědaví, co jim k tomu učitel sdělí.

Motivaci pomáhá zábavnost výuky, pokud je to možné. Osvědčují se aktivity a hry, které učivo rozvíjejí. Zároveň je však potřeba neskouzávat k aktivitám, které jsou sice zábavné, ale u žáků žádné kutikulární cíle nerozvíjejí.

Zajímavost vyučování zvyšuje také široký repertoár výukových metod a jejich obměňování.

Někdy mohou motivaci pomoci i incentivy v podobě odměny za vykonanou práci (např. společná zajímavá hra za odměnu na konci hodiny). Pokud však výuka studenty zajímá, mohou být další motivační podněty neúčinné nebo dokonce kontraproduktivní.

Pokud to jde, měli by žáci mít možnost své úkoly dokončit. Jestliže se to ve vymezeném čase nezdaří, měli by o tom být informováni předem.

6.1.1 U obtížného učiva je zapotřebí podpořit pozitivní očekávání, naději a sebedůvěru

Významným úkolem školy je žákům zajistit, aby se přesvědčili, že dosáhnou úspěchu, budou-li využívat vhodné výukové strategie. Pokud se žákům nedaří, je zapotřebí vést je k tomu, aby ve snaze úkol splnit setrvali. Je zapotřebí je povzbudit, aby přestali mít obavy a „nezamrzli“ v obraně před ztrátou sebeúcty.

Úlohy by měly být náročné tak, aby žáky rozvíjely, ale měly by být zvládnutelné. Jednou z možností je začít s žáky pracovat na úrovni, které odpovídá jejich možnostem. Do testu například zařadit i nějaké otázky, které zvládne každý žák ze třídy, pokud se bude na test připravovat. Pak nemůže být nikdo úplně neúspěšný.

Motivaci velmi snižují těžké úkoly, kde je velké riziko neúspěchu, a následky neúspěchu jsou velké. Pro těžké a složité úkoly je zapotřebí studentům poskytnout dostatek času, podpory, informačních zdrojů, pomoc a také možnost úkol opravit.

U nové látky, která je obtížná, je zapotřebí co nejdříve zkontrolovat, jestli jí žáci dobře porozuměli, aby se předešlo zafixování chyb.

U abstraktnějších předmětů je na místě vysvětlovat žákům, k čemu budou potřebovat to, co se právě učí.

Žákům může také pomoci, když uvidí svůj pokrok. Proto je dobré rozčlenit dlouhé projekty do menších kroků.

Učitelé by měli učit žáky učební strategie, kterými žáci mohou postupně nahrazovat paměťové verbální učení. Tím také mohou posílit jejich sebedůvěru.

Z hlediska zvládnání obtížných situací s učením může být učitel pro žáky vzorem. Může jim vyprávět o svých zájmech a také o tom, jak se i on setkával s těžkostmi s učením a jak je překonával (Woolfolk, 2016).

6.1.2 Určitá úroveň úspěšnosti musí být dosažitelná pro všechny žáky (studenty)

Je-li to možné, je na místě nabídnout úkoly s různou mírou obtížnosti, aby si žáci vybrali tu, na kterou podle svých představ stačí (Pavelková, 2002). Tímto způsobem by se žáci postupně naučili odhadovat své možnosti a vyzkoušet si v případě zájmu i náročnější úkoly. Při případném selhání je zapotřebí dobrý rozbor chybného řešení, které může žáka posunout k úlohám vyšší úrovně. Nemotivující a zároveň i nerozvíjející je učení, kdy učitelé nedají žákům možnost vybrat si z různě náročných úkolů a schopnější žáky zaměstnávají místo toho větším počtem úloh, které snadno zvládají (Mareš, 2013).

Učitelé by měli klást důraz na porovnání výkonů žáka s předchozími výkony a na postupné zlepšování. Žáky bychom neměli porovnávat mezi sebou. (Žáci většinou podle známek vědí, jak na tom jsou ve srovnání s ostatními, není zapotřebí o tom hovořit.)

- Žáci však potřebují zpětnou vazbu v tom, co se jim podařilo a v čem a proč chybovali. Občas by měli dostat nějaký úkol, který by kdysi patrně nevyřešili a nyní ho díky znalostem zvládnou. Na toto zlepšení je zapotřebí poukázat.

Učitelé by se měli vyhnout tomu, aby příliš hovořili o známkách. Důraz na hodnocení vede k tomu, že žáci usilují o dobré výkony, ne o vzdělávání. Důraz na známky navíc poškozuje úzkostné žáky.

Žáci a studenti by měli od učitelů slyšet, že jejich schopnosti se mohou zlepšovat.

- Schopnosti něco se naučit nebo něčemu porozumět se vztahují specificky k určitým předmětům a tématům v nich. Jestliže někomu příliš nejde algebra (nebo ekonomie), tak to nemá žádný vliv na to, jestli jim půjde geometrie (nebo filozofie).

Učitelé by neměli používat komentáře týkající se větší či menší vhodnosti učiva pro chlapce či dívky. Nevhodné jsou např. výroky: „*Tohle asi bude bavit hlavně vás, kluci*“ nebo „*To bys měla jako dívka znát*“. Takové komentáře většinou nevědomky snižují sebedůvěru a motivaci k učení u jedné z genderových skupin žáků. Mohou být také zahanbující a ponižující (Janošová, 2010).

6.1.3 Podpora žákovské (studentské) autonomie

Školní prostředí, které podporuje žákovskou autonomii, je spojeno s jejich větším studijním zaujetím a zvědavostí, s pocitem kompetence, tvořivostí, s rozvojem pojmového myšlení, s lepším prospěchem, s rozvojem učebních strategií, odvahou a pocitem pohody. Mají-li studenti při výuce možnost určité volby, považují takovou práci za důležitou a zajímavou. Pokud naopak jsou do něčeho tlačeni, často hledají nejkratší a nejprimitivnější způsoby řešení.

Podle **kognitivně evaluační teorie** (Deci, Ryan, 2002, podle Woolfolk, 2016) mají všechna sdělení, jako jsou pochvaly, kritiky, připomínky termínů k odevzdání domácích prací a připomínky pravidel chování dva aspekty: **informační** a **řídící (autoritativní)**. Pokud je sdělení učitelů hodně direktivní, necítí žáci či studenti, že by mohli sami proces nějak ovlivnit a jejich vnitřní motivace se vytrácí. Pokud má sdělení především informační charakter, cítí se studenti jako více kompetentní a vnitřně motivovanější.

Příklad komunikace s vysokou mírou řízení (autoritativnosti) ze strany učitele: Svou seminární práci byste měli odevzdat v pondělí. Dnes nás čeká návštěva školní knihovny. V knihovně najdete informace z knížek a internetových stránek, jak máte zpracovat svou práci. Neztrácejte čas a soustředte se na její dokončení. Ujistěte se, že jste vše dokončili. V knihovně můžete pracovat samostatně, nebo ve dvojici (Reeve, 2009, s. 169, podle Woolfolk, 2016).

Příklad komunikace s důrazem na poskytnutí informací: Svou seminární práci byste měli odevzdat v pondělí. Jako jeden z prostředků, který vám může pomoci napsat kvalitní práci, je místo, kam můžeme jít pro informace - školní knihovna. Důvodem, proč se do ní vydáme, je, že v ní najdeme informace, které potřebujeme z knížek a internetových stránek. Možná vás to tam bude lákat, abyste se zabývali něčím jiným, ale studenti, kteří už tuhle seminárku psali, zjistili, že výlet do knihovny byl pro napsání jejich vynikající práce tím rozhodujícím krokem. Abyste napsali tu nejlepší možnou práci, můžete pracovat, jak vám vyhovuje - samostatně, anebo ve dvojici (Reeve, 2009, s. 169, podle Woolfolk, 2016).

Stojí za povšimnutí, že výše uvedená komunikace učitele s vysokou mírou řízení (první příklad) se od komunikace s důrazem na informování (druhý příklad) liší ve formulacích i v používání určitých tvarů sloves. V prvním příkladu najdeme častěji rozkazovací způsob. Druhou osobou slovesa („najdete“, „neztrácejte“ apod.) se také učitel víc vymezuje od svých žáků. Ve druhém příkladu nenajdeme řádné rozkazovací formulace. Učitel hovoří s žáky v první osobě, je tedy součástí své skupiny. Místo toho, aby žáky varoval, co v knihovně nemají dělat (první příklad), jim poskytuje tip strategie, která se již dříve osvědčila. Tím podporuje pozitivním způsobem vnitřní motivaci.

- Učitelé by měli připravit několik různých způsobů jak učit určité učivo či téma (napsat seminární práci, porovnat několika rozhovorů, získávat informace z televizních zpráv apod.). Měli by nechat žáky, aby si vybrali a také aby pak zdůvodnili svou volbu.
- Tam, kde to jde, je na místě nechat studenty, aby si sami stanovili cíle, jichž chtějí v daném předmětu dosáhnout. Tyto stanovené cíle je zapotřebí zaznamenat a společně kontrolovat posuny.
- Je na místě vést studenty k tomu, aby byli zodpovědní za následky své volby: pokud studenti nestihnou včas dokončit práci, protože si vybrali pracovat ve dvojici a čas promarnili povídáním, je zapotřebí je oznámkovat podle jejich výsledků. Zároveň je zapotřebí jim pomoci, aby pochopili, že nepříznivé ohodnocení je důsledkem jejich promarněného času.
- Pokud si studenti zvolí nějaké učební téma, které je příliš fantazijní, je možné s nimi diskutovat o časové náročnosti plnění jejich vymyšleného cíle a tím, co jim nakonec jejich práce reálně přinese.

Vhodné je používat nedirektivní, pozitivní zpětnou vazbu:

- Slabý výkon nebo problémy v chování by měly být řešeny. Neměly by být předmětem kritiky.
- Omezit direktivní a rozkazovací formulace i věty typu „měli byste“, „je potřeba, abyste“, „musíte“.
- Motivačně účinné je takové ocenění, které je neočekávané, originální a spontánní.

Žáci a studenti potřebují být včas obeznámeni s pravidly, možnostmi a omezeními či zákazy, které se vztahují ke školní práci.

- Pravidla je zapotřebí žákům zdůvodnit
- je také zapotřebí, aby je dodržovali i učitelé.

Žáci a studenti by měli vědět, že negativní emoce jsou přiměřenou reakcí na některé výukové situace. S žáky je možné např. hovořit o tom, že:

- když čekají na to, až na ně dojde řada při nějakém cvičení v učebnici, že se nudí;
- učení se důležitým poznatkům s sebou někdy přináší pocity nepochopení látky, frustraci a únavu;

- Učitel by měl nahlas uznat žakovu situaci: „*máš pravdu, tenhle úkol je opravdu složitější*“ nebo „*myslím, že vím, jaké to teď pro tebe možná je*“ (volně podle Woolfolk, 2016).

6.2 PODPORA ŠKOLNÍ MOTIVACE V RODINNÉM PROSTŘEDÍ

Výše uvedené přístupy a strategie je zapotřebí také pomoci aplikovat i v domácím prostředí žáků (či studentů). Také rodiče by měli být povzbuzováni k tomu, aby se zaměřovali na rozvoj svého dítěte a klasifikaci brali spíše jako zdroj informací o aktuální situaci. S některými ambiciózními rodiči je na místě mluvit o tom, že nadměrný důraz na výkon může dítě naopak v seberozvoji a vzdělávání zabrzdit. Klasifikace na základní škole mívá často jen minimální vliv na úspěšnost jedince v pozdějším životě.

Rodiče, kteří jsou naopak příliš benevolentní ke vzdělávání svého dítěte, je možné upozornit, že školní práce je přípravou i na pracovní návyky. Motivace dítěte z jejich strany je tedy důležitá, bez ohledu na to, jakou profesi bude jejich dítě později vykonávat.

Dítě by mělo opakovaně zažívat ocenění od rodičů za školní práci. Ocenění je důležité zejména v prvních letech školní docházky a pomáhá mu adaptovat se na školní požadavky. Pokud však jeho školní úsilí nikdo neocení, dostává signál, že tato činnost nemá žádnou zvláštní hodnotu.

K podpoře školáka ze strany rodiny patří i ***vhodně uzpůsobené prostředí pro učení:***

- Jde o vymezený prostor i přibližně pravidelný čas k učení (může jít např. o dohodu, že si dítě vypracuje úkoly hned poté, co se rodiče vrátí z práce, nebo že to bude nejpozději do určité večerní hodiny).
- Rodiče by z nastoleného pravidla neměli běžně slevovat. Jakmile se z uvedeného požadavku stane zvyk, dítě jej přijímá a vykonává bez velkých těžkostí a prokrastinací. Každodenní „nahánění“ dětského školáka k plnění povinností je ubíjející a vysilující pro dítě i rodiče.
- Dítě by mělo mít na učení klid, mít možnost se učit samo, ale i možnost se v případě potřeby obrátit na dospělého s dotazem.
- Příprava do školy by měla být rodinou považována za něco podobně důležitého a hodnotného jako jakákoli jiná práce (ale zase ne nějak fatálně smrtelně vážného)– dítě by mělo vědět, že není jedno, jestli se učí, nebo ne. Tomu pomáhá i vhodně, ergonomicky přizpůsobený prostor k učení (psací stůl s židlí, osobní prostor pro školní pomůcky, učebnice apod.)

6.3 MOTIVAČNÍ STRATEGIE ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM:

Na začátku není tolik důležitá výslovnost v novém jazyce, jako porozumění obsahu. Motivace

těchto dětí se zvyšuje, když jsou podporováni, aby písemné úkoly vypracovávali v obou jazycích. Pokud to je možné, může jejich motivaci zvýšit, budou-li mít k dispozici texty v obou jazycích, aby rozuměli obsahu (aby si mohli snadněji vyhledávat slovíčka apod.).

KONTROLNÍ OTÁZKY:

1. Vyjmenujte druhy potřeb podle Maslowovy pyramidy, které mohou v případě nenasycenosti blokovat motivaci žáka (studenta) k učení.
2. Jak se ve školních situacích projevuje žák, který cítí, že ztratil naději a sebedůvěru? Jaké motivační strategie ze strany učitele a rodičů by mu mohly pomoci?
3. Jak byste charakterizovali zážitek „flow“? K jakým výukovým situacím se může vztahovat?
4. Jakými fázemi prochází proces změny motivace z vnější na vnitřní?
5. Jaké tři základy motivační oblasti se týkají školy?
6. Zkuste popsat dvě základní složky sociální motivace
7. Zkuste popsat, jak se od sebe liší čtyři typy žáků z hlediska konfigurace jejich výkonových potřeb.
8. Jakým způsobem je možné snížit u žáků potřebu vyhnout se neúspěchu?
9. Co je to aspirační úroveň?
10. Co je to „afekt neadekvátnosti“ a jak je možné mu předejít?
11. Co to znamená, když je žák orientován na krátkodobou budoucnost? Jaká rizika z této orientace plynou pro jeho rozvoj?
12. Jak byste v roli učitele mohli u žáků (studentů) podpořit jejich perspektivní orientaci na budoucnost?
13. Jak je možné zamezit tomu, aby u hůře prospívajících žáků nedošlo k vytvoření předčasně uzavřené perspektivní orientaci?
14. Jak se projevuje ve škole nuda? Jakými cestami je možné jí z pozice učitele předcházet? Zkuste vyjmenovat i konkrétní zásady a formy výuky, které by měla být zajímavá.
15. Jakými cestami je možné podpořit motivaci žáků (studentů) u zvláště náročného učiva?
16. Proč je podle Vás důležité podporovat autonomii žáků (studentů)? Jak je možné ji z pozice učitele podpořit? Jaký způsob komunikace učitele je pro ni naopak kontraproduktivní?

OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ:

Zažili jste někdy při nějaké vzdělávací činnosti zážitek „flow“? Jaké jste měli tenkrát pocity?

Vzpomenete si na nějaký obzvlášť zraňující komentář Vašeho učitele na Vaš nepříliš zdařilý školní výkon? Jak jste se tehdy cítili? Jak jste se cítili, když nějaký učitel sdělil něco ponižujícího Vašemu spolužákovi?

Vzpomenete si na nějaké povzbuzení, které Vám dal některý z učitelů? Pomohlo Vám v něčem?

Vzpomenete si na to, kdy jste si začali tvořit realistické plány o své budoucnosti? Pamatujete si, jaký podnět Vás k tomu přivedl?

U jaké učební látky jste v minulosti prožívali nejvíc beznaděje a nízké kompetence? Vzpomenete si na to, jak jste se přitom cítili?

U jaké učební látky jste v minulosti se cítili nejvíc kompetentní? Vzpomenete si na to, jak jste se přitom cítili?

U kterého předmětu na ZŠ Vás nejvíc bavila jeho výuka? Co bylo na jeho výuce jiné, v čem se lišila od výuky jiných předmětů?

Stalo se Vám, že Vaše školní výkony rodiče (učitelé) srovnávali s výkony ostatních vrstevníků (sourozenců)? Jaké to tehdy pro Vás bylo? Jak to vnímáte nyní, s odstupem let?

SEZNAM LITERATURY:

Hrabal, V., Pavelková, I. (2010): Jaký jsem učitel. Praha: Portál.

Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. (2016): Psychologie školní šikany. Praha: Grada.

Janošová, P. (2010): Gender v práci se školními dětmi. Liberec: Centrum celoživotního vzdělávání, TU.

Mareš, J. (2013). Pedagogická psychologie. Praha: Portál.

Pavelková, I. (2002). Motivace žáků k učení. Praha: UK, PedF.

Woolfolk, A. (2016): Educational psychology. 13th ed. Boston: Pearson.