

Podíl rodiny a školy na motivaci školního výkonu žáků

Orientační srovnávací
výzkum na
budapešťské a pražské
škole

Dr. VLADIMÍR HRABAL, CSc., ml.,
Pedagogický ústav J. A. Komenského
ČSAV, Praha

Dr. BÉLA KOZÉKI, CSc.,
Psychologický ústav Maďarské
akademie věd, Budapešť

V rámci jednoho z témat vzájemné spolupráce akademií socialistických zemí probíhal orientační srovnávací výzkum, na kterém se podílela oddělení pedagogické psychologie Psychologického ústavu Maďarské akademie věd a Pedagogického ústavu J. A. Komenského Československé akademie věd.

Cílem výzkumu bylo zjistit, existují-li rozdíly ve struktuře motivace ke školnímu výkonu mezi žáky z vybrané budapešťské a pražské školy, a pokud existují, nakolik jsou ovlivněny odlišnostmi rodinné atmosféry u zkoumaných vzorků.

Výzkum měl také umožnit interpretovat některé rozdíly v podílu vlivu rodiny a školy na utváření motivace školního výkonu ve sledovaných vzorcích a přispět k diskusi o efektivitě výchovně vzdělávacího procesu v obou zemích. Výzkum byl realizován dotazníkovou formou.

STRUČNÁ ANALÝZA MOTIVACE KE ŠKOLNÍMU VÝKONU A JEJICH RODINNÝCH ZDROJŮ

Základním vnitřním zdrojem motivace ke školnímu výkonu je sféra potřeb žáka, a to především potřeb sekundárních.¹⁾ Podmínky pro jejich rozvoj vytváří především rodina — vztah rodičů k dítěti a celková rodinná atmosféra. V těchto podmínkách se utváří základ obecných potřeb dítěte s možností značné generalizace do všech sfér činnosti dítěte. Dalším vývojem a zkušenostmi s konkrétními podmínkami se vnitřní struktura sféry potřeb dítěte diferencuje do řady specifických potřeb, vázících se ke konkrétním činnostem a podmínkám, v kterých jsou tyto činnosti realizovány.²⁾ V období povinné školní docházky je to právě škola, která vedle rodiny do značné míry ovlivňuje další rozvoj motivační sféry dítěte, a ta je především v jejich základních dimenzích, ve sféře:

- a) potřeb týkajících se jedincova Já,
- b) sociálních potřeb,

c) kognitivních potřeb.³⁾

Ve škole a školním prostředí se rozvíjejí specifické potřeby, které jsou v menším či větším vztahu ke školnímu výkonu žáků. Oddiferencování podílu vlivu školy a rodiny na utváření motivační sféry dítěte je značně obtížné zejména proto, že v individuálních případech existuje rozsáhlá řada variant spolupůsobení těchto prostředí.

V našem výzkumu jsme zvolili cestu analýzy rodinného prostředí a již vytvořených specifických potřeb ve snaze oddiferencovat cestou statistické analýzy vliv školy. V dalším textu uvádíme popis sledovaných potřeb a typů rodinné atmosféry, které dávají možnost jejich vzniku a utváření s ukázkami otázek dotazníků, které byly k těmto účelům vytvořeny a předvýzkumy prověřovány.

a) Potřeby týkající se jedincova Já

V souvislosti s rozvojem osobnosti dítěte se často setkáváme s úvahami týkajícími se vzniku a utváření dětského Já.⁴⁾ Současně se vznikajícím Já se však také utvářejí potřeby, které jsou zdrojem činnosti a chování směřujícího jednak k jeho osamostatnění, potvrzení a prosazení, jednak sloužícího k obraně jedincova Já, je-li podstatně ohroženo.⁵⁾ Ze skupiny potřeb plnících tuto funkci jsme se pro náš výzkum zaměřili na často uváděné potřeby výkonové,⁶⁾ z nichž první — potřebu úspěšného výkonu — řadíme mezi potřeby potvrzení vlastního Já, druhou — vyhnutí se neúspěchu — do skupiny potřeb obrany jedincova Já.

Obecný základ, a tím i přístup žáků k úkolové situaci zakládá již rodinná výchova, či vztah rodičů k výkonovým situacím a reakce na konkrétní výkony dítěte. V rodinách, v kterých převažuje orientace na úspěšný výkon dítěte, kde je dítě vedeno k adekvátnímu hodnocení vlastních schopností⁷⁾ a oceňováno za dobrý výkon, jsou mu kladeny přiměřené úkoly, přičemž rodiče vyjadřují sympatizující postoj, vzniká u dítěte potřeba úspěšného výkonu. V našem výzkumu jsme se zaměřili především na zjišťování percepce rodinné atmosféry dítětem. Dotazník zaměřený do oblasti výkonové atmosféry rodiny zjišťoval především vztah rodičů k výkonům dítěte a vlastní výkonovou orientaci rodičů.

Reprezentativní otázky:

— Rodiče doma:

- a) mluví většinou o tom, co se jim podařilo,*
- b) někdy mluví o tom, co se jim nepodařilo,*
- c) mluví pokaždé o něčem jiném.*

— Když se nad tím zamyslím, tak vlastně:

- a) rodiče ve mně vypěstovali velkou důvěru v to, že se mi věci budou dařit,*
- b) rodiče ve mně vypěstovali spíše důvěru, že se mi věci budou dařit, než nedůvěru,*
- c) nemyslím si, že by ve mně rodiče vypěstovali velkou důvěru, že se mi věci budou dařit.*

Adekvátní výkonová orientace rodičů a pozitivní postoj k výkonům dítěte dává vzniknout obecnému, generalizovanému základu potřeby

úspěšného výkonu, která se projevuje v celkovém přístupu dítěte k úkolovým situacím, charakteristickým primárním očekáváním dobrého výkonu, perzistencí v úkolové situaci a adekvátním stanovováním vlastních cílů.

Dotazník, který byl zaměřen do této oblasti, obsahoval otázky typu:

- *V životě bych:*
 - a) *to chtěl dotáhnout co nejdále,*
 - b) *chtěl být hlavně spokojený,*
 - c) *vlastně ani nevím, co bych chtěl.*
- *Když něco dělám, věřím:*
 - a) *většinou již předem tomu, že se mi to podaří,*
 - b) *někdy, že se mi to podaří, někdy, že nepodaří,*
 - c) *většinou o tom neuvažuji.*

S příchodem dítěte do školy se v oblasti výkonů dostává do popředí pozornosti dítěte-žáka školní výkon. Žákova úspěšnost v učební činnosti, která zaujímá vůdčí postavení mezi ostatními činnostmi,⁸⁾ pozitivní hodnocení učitelem a sama úroveň školního výkonu přispívá k diferenciaci sféry výkonových potřeb ve smyslu vzniku specifické školní výkonové potřeby,¹⁰⁾ která se projevuje v adekvátním sebehodnocení v oblasti školního výkonu, snahou dosahovat úspěšných výkonů perzistentních v oblasti učebních činností.

Reprezentativní otázky dotazníku:

- *Dobré známky pro mě mají:*
 - a) *velmi vysokou hodnotu,*
 - b) *dost vysokou hodnotu,*
 - c) *někdy mají, někdy nemají hodnotu.*
- *Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku:*
 - a) *vždycky se přihlásím na opravu,*
 - b) *někdy se přihlásím na opravu,*
 - c) *většinou se nepřihlásím na opravu.*

Druhou oblastí, kterou jsme zahrnuli do našeho výzkumu v rámci sledování potřeb vázících se k jedincovu Já, je oblast potřeb vyhnout se neúspěchu. Z teoretického modelu¹¹⁾ vyplývá, že potřeby vyhnout se neúspěchu obdobně jako potřeby úspěšného výkonu jsou u dítěte vytvářeny již v rodině. Úzkostný přístup k výkonům dítěte, charakterizovaný obavou rodičů, že dítě bude neúspěšné, zdůrazňování neúspěchů a nedoceňování úspěchů dítěte vytváří obavu dítěte z neúspěchu. V dotazníku jsme se snažili zahrnout jednak to, jak dítě percipuje vlastní postoj rodičů k výkonovým situacím, a jednak percepci tlaku rodičů na dítě ve smyslu odrazování a přenášení vlastních obav na dítě.

Reprezentativní otázky:

- *Moji rodiče:*
 - a) *mají většinou obavu, že se jim věci nepodaří,*
 - b) *někdy mají obavu, že se jim věci nepodaří,*
 - c) *nemají mnoho obav, že se jim věci nepodaří.*
- *Rodiče mě:*
 - a) *spíše potrestali za to, co jsem udělal(a) špatně,*
 - než pochválili za to, co jsem udělal(a) dobře,*

- b) trestali a chválili asi stejně,*
- c) rodiče mě spíše pochválili než potrestali.*

Obdobně jako u potřeby úspěšného výkonu předpokládáme, že rodinná výchova vytváří obecný základ pro potřebu vyhnout se neúspěchu, která se projevuje úzkostností ve výkonové situaci, nízkou aspirační úrovní a zvláště obavou před špatným výkonem.¹²⁾ Část dotazníku zjišťující generalizovanou potřebu vyhnout se neúspěchu obsahovala otázky typu:

- *Když mi na něčem hodně záleží,*
 - a) většinou to pokazím,*
 - b) udělám to stejně jako jindy,*
 - c) udělám to lépe než jindy.*
- *Své cíle si kladu:*
 - a) raději nižší, abych jich dosáhl(a),*
 - b) průměrně obtížné,*
 - c) různě obtížné.*

Na základě obecné potřeby se ve škole vytváří v nepříznivých podmínkách specifická potřeba vyhnout se školnímu výkonu. Projevuje se obavou ze selhání v učebních činnostech a je aktualizována v podmínkách hrozícího neúspěchu. Charakteristickým znakem pro žáky, u kterých se tato potřeba vytvořila, je, že pracují pod úrovní svých intelektových schopností, což je způsobeno mírnějším sebehodnocením v oblasti schopností a nedůvěrou v možnost vyvinout patřičné úsilí. Tito žáci převážně připisují — často neprávem — vlastní úspěch náhodě a neúspěch nedostatku schopností.¹³⁾

Reprezentativní otázky:

- *Když ve škole píšeme nějakou písemnou práci:*
 - a) raději předem počítám s tím, že dostanu horší známku,*
 - b) většinou dostanu takovou známku, jak jsem si myslel,*
 - c) někdy dostanu lepší známku, jindy horší, než jsem si myslel.*
- *Když jsem zkoušený (á) a přfliš neumím:*
 - a) mívám pocit, že bych se nejraději sebral(a) a odešel (odešla), abych neviděl(a), jak to dopadlo,*
 - b) vadí mi to, ale snažím se dál,*
 - c) moc mi to nevadí.*

b) Sociální potřeby

Problematika sociálních potřeb člověka je v současnosti široká a jistě ne uzavřená. Některé přístupy jistě neprávem považují sociální potřeby za základ motivační sféry jedince. V některých sovětských pracích^{14), 15)} je považována za základní potřebu člověka potřeba komunikace (obščeníja), která prochází několika vývojovými stadii, přičemž ve své základní podobě se projevuje ve vyhledávání kontaktu s druhým člověkem proto, abychom ho poznali a prostřednictvím tohoto poznání formovali poznání sebe sama. Škála sociálních potřeb je však značně širší a v její hierarchii můžeme uvažovat jak o potřebách týkajících se čistě afektivně kognitivního vztahu k druhému jedinci (potřeba pozitivních vztahů), tak i o potřebách širších, týkajících se vztahu Já — sociální skupina. V rámci těchto potřeb považujeme za reprezentativní potřebu prestiže. V kontextu výchovně vzdělávacího procesu může hrát tato po-

třeba významnou roli, zvláště ve vztahu k soutěživému chování jedince. V úkolové situaci může být potřeba prestiže zdrojem vnější, velmi silné motivace žákovy školního výkonu. Její aktualizace a utváření jsou značně závislé na uspořádání vnějších podmínek, kterými jsou v tomto případě osobní přístup učitele k žákům a sociální klima třídy. Na nejvyšší místa v hierarchii sociálních potřeb bývají kladeny potřeby morální.¹⁶⁾ Afektivní základ těchto potřeb se vytváří v rodině emotivním přisvojováním morálních postojů rodičů. Kognitivní zpracování a diferenciací těchto potřeb však nastává později, když je dítě schopno racionálně zpracovat intuitivní principy vlastního chování. Facilitující podmínky v tomto smyslu by měla vytvářet právě škola a zejména učitelé. Vnitřní afektivně kognitivní přijetí morálních norem pak zakládá relativně stabilní potřebu chování v souladu s těmito normami, přičemž její uspokojení je relativně nezávislé na vnějším hodnocení. Při vytváření této potřeby dostává školní práce a práce v úkolových situacích subjektivní smysl totožný s jejím společenským významem.

V rámci našeho výzkumu jsme se zaměřili na zjišťování potřeb: pozitivních vztahů, prestiže a souladu chování s morálními normami.

Potřeba pozitivních vztahů se vytváří u dítěte v rodině pod vlivem pozitivní atmosféry, porozumění a vzájemného respektování. Takové klima vytváří základ pro další rozvoj této potřeby.

Reprezentativní otázky dotazníku:

- *Rodiče vždy pochopí mé touhy a obavy.*
- *Rodiče mi často říkají, že jiné děti jsou lepší než já (skórující odpověď: souhlasím).*
- *Rodiče jsou ke mě milí, pokud je to jenom možné, pochválí mě, jsem-li smutný, utěší mě.*

Specifická situace nastává ve škole, zde pozitivní sociální vztahy jsou vázány na osobu učitele a spolužáků. Předpokládáme, že úroveň učebních činností a školních výkonů má svou motivační dimenzi také v této potřebě. Při zjišťování úrovně potřeby pozitivních vztahů jsme se proto zaměřili na úroveň jejího uspokojení u žáků v podmínkách školy.

Reprezentativní otázky dotazníku:

- *Mám-li výsledek horší než obvykle, pak mě to mrzí i proto, že jsem způsobil zklamání.*
- *Mnoho užítku z toho nemám, když některý učitel posoudí mou práci (skórující odpověď: nesouhlasím)*
- *Umím-li něco dobře, mám z toho radost i proto, že mohu pomoci svým spolužákům.*

Jde tedy především o úroveň potřeby pozitivních vztahů projevovanou ve škole.

V oblasti potřeby prestiže jsme doposud nevypracovali koncepci zjišťování rodinného vlivu na vytváření této potřeby. Do vlastního výzkumu jsme však přesto alespoň orientačně zařadili dva bloky otázek, které se týkaly zjišťování:

- a) úrovně potřeby prestiže,
- b) úrovně obavy ze ztráty prestiže.

Toto pojetí je přímou aplikací modelu výkonové motivace do oblasti potřeb prestiže.¹⁷⁾ Předpokládali jsme přitom, že obě složky jsou na sobě relativně nezávislé, přičemž obě jsou ve vztahu k úrovni školního výkonu žáka. Otázky zjišťující míru potřeby prestiže se týkaly především prestiže mezi spolužáky, chápané jako touhu být percipován pozitivně výkonově jako schopný.

Reprezentativní otázky:

- *Chtěl bych, aby:*
 - a) *většina spolužáků dala na mé slovo,*
 - b) *několik kamarádů dalo na mé slovo,*
 - c) *nevadilo by mi, kdybych ve třídě neměl žádné slovo.*
- *Když něco dělám ve společnosti kamarádů:*
 - a) *snažím se o hodně víc, než když to dělám sám,*
 - c) *někdy se snažím, někdy nesnažím.*

Obava ze ztráty prestiže se projevuje obavou z negativního mínění spolužáků o vlastní osobě, a to především v oblasti schopností a výkonů. V našem případě jsme se zaměřili především na školní výkon, rozumové schopnosti a úroveň učební činnosti žáků.

Reprezentativní otázky:

- *Když je nás ze třídy více pohromadě, tak se:*
 - a) *často bojím promluvit, abych si nepřipadal hloupý,*
 - b) *někdy bojím promluvit, abych si nepřipadal hloupý,*
 - c) *mluvím, kdy chci.*
- *Mám-li být upřímný, tak se:*
 - a) *často obávám toho, co si o mně myslí spolužáci,*
 - b) *někdy obávám toho, co si o mně myslí spolužáci,*
 - c) *neuvažoval jsem o tom.*

Oblast potřeby souladu chování s morálními normami V bloku otázek zjišťujících rodinné podmínky vzniku této potřeby jsme se zaměřili především na to, zda rodiče vedou své dítě ke svědomitosti v práci, zda je výchova v rodině systematická a jsou-li dítěti předkládány jednoznačné normy chování, které jsou závazné jak pro ně, tak pro rodiče.

Reprezentativní otázky:

- *Rodiče požadují, abych znal(a) své povinnosti a abych je také plnil(a).*
- *Rodiče jsou spravedliví, i když mě trestají.*
- *Rodiče přehlížejí, že jsem nevychovaný (skórující odpověď: nesouhlasím).*

V oblasti úrovně potřeby souladu chování s morálními normami jsme zjišťovali míru interiorizace morálních norem dítětem a tendenci k morálnímu chování zvláště ve škole. Otázky se týkaly toho, zda svědomitá práce přináší dítěti uspokojení ve formě sebeúcty, přináší-li mu uspokojení řád a pevné normy a je-li dítěti vlastní přejímání odpovědnosti, jehož důsledkem je sledování jeho schopností s vyššími sociálními a morálními normami.

Reprezentativní otázky:

- Mám-li pocit, že ve škole mohou právem od každého očekávat, aby vždy pořádně pracoval.*
- *Dostanu-li horší známku, stydím se i sám před sebou.*

– *Od dítěte by se nemělo požadovat, aby se zabývalo látkou i tehdy, když ho nezajímá (skórující odpověď: nesouhlasím).*

c) Kognitivní potřeby (potřeby poznání) se projevují aktivním poznávacím zájmem dítěte, projevujícím se v poznávacích činnostech. Aktualizují se v situacích, které jsou svým obsahem nebo formou nové,¹⁸⁾ nebo obsahují protirečící si informace, mezi kterými je nutné rozhodnout. Prvotním základem těchto potřeb jsou funkční potřeby¹⁹⁾ mozkové aktivity, projevující se v raném dětství orientačně pátracím reflexem. Na vyšším stupni vývoje dítěte se utvářejí potřeby poznání, které představují snahu o rozšíření zkušenosti, rozšiřování znalostí a zájmu o nové informace. Kognitivní potřeby se rozvíjejí ve dvou základních dimenzích. V dimenzi receptivního poznávání, v kterém je aktivita subjektu zaměřována spíše na získání a systematizaci poznatků, dále pak v dimenzi aktivního zájmu o řešení problémů, a tím obohacování struktury znalostí o nově vytvořené poznatky.²⁰⁾

Blok otázek týkajících se rodinné atmosféry je zaměřen především na vnímavost rodičů k formovacím aktivitám dítěte, podporování dětské zvědavosti a množství impulsů, které dítěti dávají pro rozvoj kognitivních potřeb. Zjišťovali jsme především takové postoje rodičů k dítěti, které utvářejí u dítěte hodnotu poznávání, zpevňují u dítěte aktivní přístup, hledání vlastních cest a vlastních řešení.

Reprezentativní otázky:

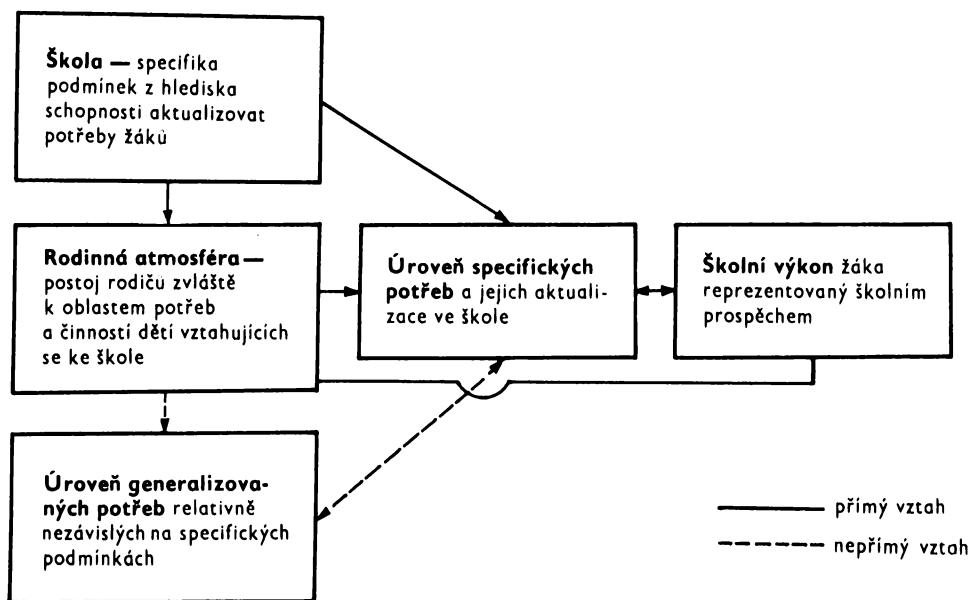
- *Rodiče mi ochotně vysvětlí všechno, ať jde o školní věc, či o něco jiného.*
- *Rodiče jsou rádi, když mě všechno zajímá a chci všechno vyzkoušet.*
- *Rodiče si myslí, že vždycky vědí, co mají dělat, a podle nich dítěti stačí, když se podle toho řídí (skórující odpověď: nesouhlasím).*

Blok otázek týkajících se úrovně kognitivních potřeb a jejich uspokojování ve škole byl také konstruován především v souvislosti s učební činností žáků. Otázky byly zaměřeny takto, protože škola dotváří kognitivní potřeby žáků a zvláště na ní záleží, nakolik bude dítě v dalším životě orientováno do sféry poznání.

Reprezentativní otázky:

- *Je lepší takový úkol, při kterém sám(a) musím přijít na to, jak se má řešit, než takový, ve kterém je již řečeno, jak se má dělat.*
- *Učím se rád(a) proto, že mě všechno zajímá a ve škole nalézám mnoho zajímavého.*
- *U mnoha školních úkolů nevidím žádný smysl (skórující odpověď: nesouhlasím).*

Shrneme-li předchozí rozbor, můžeme názorně naznačit sledované závislosti takto:



Záměrem našeho orientačního výzkumu bylo pokusit se o oddiferencování vlivu rodinného prostředí a v případě výkonových potřeb jejich generalizovanou úroveň, abychom mohli srovnat vliv školy na utváření sféry potřeb žáků u maďarského a českého vzorku. Současně jsme se pokusili o zjištění rozdílů v úrovni vlivu rodinného prostředí v obou vzorcích a zjištění míry vztahu jednotlivých sledovaných potřeb ke školnímu výkonu žáků.

Abychom mohli odpovědět na položené otázky, bylo nutné nejprve zjistit:

- existuje-li výrazný rozdíl mezi atmosférou ve vzorku budapeštských a pražských rodin tak, že ji percipují budapeštské a pražské děti,
- existují-li výrazné rozdíly v úrovni sledovaných potřeb zkoumaných vzorků,
- jaký je vztah sledovaných potřeb ke školnímu výkonu žáků obou vzorků.

VZOREK, METODY A SLEDOVANÉ PROMĚNNÉ

Vzorky žáků byly vybrány z budapeštské a pražské školy (64 a 120 žáků) ve věku 13–14 let. Byla použita dotazníková metoda, přičemž jednotlivé bloky otázek se týkaly popsaných oblastí. (Viz následující přehlednou tabulku.)

Výsledky výzkumu byly počítány na počítači IBM — 370. Statistické zpracování dat provedl J. Hájek.

Tab. č. 1: Tabulka proměnných zahrnutých do výzkumu.

Oblast potřeb	Rodinné klima	Úroveň generalizované potřeby	Aktualizace potřeby ve škole
Potřeby Já	výkonové postoje v rodině (RVý)	generalizovaná potřeba úspěšného výkonu (GPVý)	specifická potřeba školního výkonu (SPVý)
	obava z neúspěchu v rodině (RNe)	generalizovaná potřeba vyhnout se neúspěchu (GPNe)	specifická potřeba vyhnout se neúspěchu ve škole (SPNe)
Potřeby sociální	pozitivní, afektivně emotivní klima v rodině, pozitivní postoje ke škole (RAf)		potřeba pozitivních, afektivně emotivních vztahů, aktualizovaná ve třídě jako sociální skupině (Paf)
			potřeba dosáhnout prestiže mezi spolužáky (PPr)
			obava ze ztráty prestiže mezi kamarády (OPr)
	úroveň morálních hodnot, postojů a požadavků v rodině (RMo)		potřeba souladu chování s morálními normami a školním řádem (PMo)
Kognitivní potřeby	pozitivní vztah k poznávacím zájmům dítěte (RKO)		potřeba kognitivní aktivity realizovaná v učebních činnostech (PKo)

(Zkratky uvedené v tabulce budou užívány v dalším textu při popisu výsledků.)

Jako kritérium školního výkonu byl brán průměrný prospěch žáků na vysvědčení.

VÝSLEDKY VÝZKUMU

a) Rozdíly v rodinné atmosféře u budapešťského a pražského vzorku jsme zjišťovali T-testem.

Výsledky uvádíme v tabulce:

Tab. č. 2: Rozdíly rodinného klimatu budapešťského a pražského vzorku

	RVý	RNe	RAf	RMO	RKO
t	6.81 ++	-1.62	0.67	0.54	0.32

++ $p < 0.01$; $N_1 = 65$; $N_2 = 120$

(Plné znění zkratk je uvedeno v úvodní tabulce.)

Maďarské rodiny v našem vzorku jsou více výkonově orientované a více zpevňují pozitivní školní výsledky svých dětí. V ostatních oblastech však nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.

b) Další tabulka se týká rozdílu úrovně specifických a dvou generalizovaných potřeb žáků v budapešťském a pražském vzorku.

I v tomto případě jsme použili — T-test.

Tab. č. 3.: Rozdíly v úrovni potřeb sledovaných vzorků

	GPVý	GPNe	SPVý	SPNe	PAf	PPr
t	3.73 ++	-13.46 ++	3.65 ++	-4.79 ++	8.01 ++	8.29 ++

	OPr	PMo	PKo
t	-16.00 ++	0.28 ++	0.41

++ $p < 0.01$; $N_1 = 65$; $N_2 = 120$

(Plné znění zkratk je uvedeno v úvodní tabulce.)

Výsledky ukazují, že u budapešťského vzorku je úroveň a aktivace sledovaných potřeb vyšší v případě: generalizované potřeby úspěšného výkonu, specifické potřeby školního výkonu, potřeby pozitivních vztahů a potřeby souladu chování s morálními normami.

V pražském vzorku je vyšší úroveň u generalizované potřeby vyhnout se neúspěchu a obavy ze ztráty prestiže. Nebyl zjištěn rozdíl v úrovni kognitivních potřeb.

c) Třetí tabulka se týká vztahu sledovaných potřeb ke školnímu výkonu reprezentovanému průměrným školním prospěchem. Vztah byl zjištěn Pearsonovým korelačním koeficientem.

Tab. č. 4: Vztah sledovaných potřeb ke školnímu výkonu ve sledovaných vzorcích

	GPVý	GPNe	SPVý	SPNe	PAf
Č	.28 + +	-.30	.47 + +	-.49 + +	.53 + +
M	.21 +	-.22 +	.40 + +	-.26 +	.22 +

	PPr	OPr	PMo	PKo
Č	.16 +	-.22 + +	.29 + +	.43 + +
M	.23 +	-.29 + +	.25 +	.21 +

+ $p < 0.05$; + + $p < 0.01$; $N_1 = 64$, $N_2 = 120$

(Plné znění zkratk je uvedeno v úvodní tabulce.)

Výsledky v tabulce ukazují, že vybrané potřeby mají vztah ke školnímu výkonu v obou vzorcích na statisticky vysoce významné a významné úrovni. Záporný vztah byl zjištěn u potřeb vyhnout se neúspěchu a obavy ze ztráty prestiže v obou vzorcích. Při dalším zpracování údajů jsme zjistili, že není rozdíl ve výši vztahu jednotlivých potřeb ke školnímu výkonu kromě potřeby pozitivních vztahů, kde je statisticky významně vyšší vzájemná závislost s prospěchem u pražského vzorku.

DISKUSE K VÝSLEDKŮM

Pokusíme se nyní zrekapitulovat získané výsledky pod zorným úhlem výzkumného záměru, tj. zjistit rozdíly ve vlivu sledovaných škol na utváření vybraných potřeb. Analýzu nám usnadňuje fakt, že české a maďarské rodiny v našich vzorcích se v průměru výrazně liší pouze vyšší výkonovou orientací.

Jestliže tedy rozdíly ve výši potřeb úspěšného výkonu můžeme vysvětlit rozdílnou rodinnou atmosférou sledovaných vzorků, u ostatních potřeb tomu tak není. U těchto potřeb lze předpokládat, že zjištěné rozdíly jsou způsobeny především rozdílným vlivem sledovaných škol.

Uvažujeme-li takto, potom můžeme budapeštskou školu oproti pražské charakterizovat jako prostředí, které více aktualizuje potřebu pozitivních vztahů, vytváří výhodnější podmínky pro utvoření potřeby souladu s morálními normami a aktualizuje více potřebu prestiže. Oproti tomu pražská škola působí silněji ve smyslu vzbuzování obavy z neúspěchu a obavy ze ztráty prestiže. Rozdílné působení obou prostředí se však neodráží v rozdílné úrovni kognitivních potřeb žáků sledovaných vzorků.

Celkové výsledky tedy naznačují, že existují některé významné rozdíly mezi přístupem k žákům ve sledovaných školách. Nelze však zjistit, zda se tyto rozdíly projevují v celkové úrovni vědomostí a dovedností žáků, protože jediným kritériem byl průměrný prospěch žáka, který je v rámci daných populací měřítkem relativním. Za zmínku však stojí dvě další zjištění: Statisticky význam-

ný rozdíl mezi vzorky ve vztahu potřeby pozitivních vztahů k prospěchu a statisticky významný rozdíl v rozptylu průměrného prospěchu mezi vzorky. Z prvního výsledku zjištěného slabšího vztahu prospěchu a aktualizace potřeby pozitivních vztahů ve škole vyplývá, že děti s horším prospěchem se v budapeštské škole cítí z hlediska sociálních vztahů častěji dobře než děti v české škole a naopak u žáků s dobrým prospěchem je v budapeštské škole častější negativní emotivní vztah než u žáků v pražské škole. Z druhého výsledku vidíme, že učitelé v budapeštském vzorku využívají více celé prospěchové stupnice než učitelé v českém vzorku, což může vytvářet jednu z možností silnějšího motivování žáků školní známkou.

Naše analýza, byť provedená na omezených vzorcích, ukazuje, jaký vliv může mít různé školní prostředí na rozvoj motivační sféry žáků. Ačkoliv zatím nelze výsledky výzkumu generalizovat na celou maďarskou a českou populaci, lze předpokládat (což potvrzují i dílčí sondy, které autoři článku prováděli na různých vzorcích), že existují určité rozdíly v pojetí výchovně vzdělávacího procesu v obou zemích. Tyto rozdíly však nejsou postižitelné pouze pedagogickopsychologickým přístupem. Postižení celé problematiky by vyžadovalo doplnění výzkumu řadou pedagogických údajů, od analýzy průběhu vyučovacích hodin až po baterii didaktických testů, které by umožnily zjistit míru efektivity vyučovacího procesu v obou zemích. Přes tato omezení však předpokládáme, že naše výsledky přinesly určitou orientaci pro možný pedagogický srovnávací výzkum.

Z Á V Ě R

Naše studie je pokusem o metodologický vstup do problematiky srovnávacího výzkumu v oblasti motivace ke školnímu výkonu.

Výsledky orientačního výzkumu ukazují, že jde o přístup, který je využitelný jako jedna z možných forem zjišťování efektivity výchovně vzdělávacího procesu, umožňující odhalit některé rezervy, které by jinak — při běžném přístupu v rámci jedné země — zůstaly neodhalené.

POZNÁMKY

¹⁾ Helus, Z. — Hrabal, V. — Kulič, V. — Mareš, J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha, SPN 1980, 263 s.

²⁾ Myšlenka diferenciací osobnostní sféry potřeb jedince úzce souvisí s pojetím této sféry u řady sovětských autorů navazujících na myšlenky Vygotského o utváření psychologických novotvarů. Viz např. L. I. Božovičová: *K razvitiju affektivno-potrebnostnoj sfery čeloveka*. In: *Problemy obščej, vozrastnoj i pedagogičeskoj psichologii*, (red.) Davydov, V. V. Moskva, Pedagogika 1978.

³⁾ Hrabal, V.: *Příspěvek k rozboru motivace školního výkonu žáka z hlediska pedagogické psychologie*. Pedagogika, 28, 1978, č. 2, s. 195—208.

⁴⁾ Analýzu sebepojetí žáků můžeme u nás najít u: Bláha, K.: *Sebepojetí žáka a účinnost výchovně vzdělávacího působení*. Pedagogika 1981, č. 2, s. 161—174.

⁵⁾ Helus, Z. — Hrabal, Vl.: *Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*. Praha, SPN, učební texty pro vysoké školy, v tisku.

⁶⁾ Viz poznámku č.1

⁷⁾ Božovič, L. I. — Blagonadežina, L. V. (ed.): *Izučeníje motivacii povedenija detej i podrostkov*. Moskva, Pedagogika 1972.

⁸⁾ Leont'jev, A. N.: *Činnost, vědomí, osobnost*. Praha, Svoboda 1978.

⁹⁾ Leont'jev, A. N.: *Problémy psychického vývoje*. Praha, SPN 1964.

¹⁰⁾ Hrabal, Vl.: *Motivace a školní výkon*. Kandidátská disertace. Praha, PÚ JAK ČSAV 1978. 163 s..

¹¹⁾ Atkinson, J. W. — Raynor, J. O. : *Motivation and Achievement*. New York, 1974.

¹²⁾ Hrabal, Vl. — Krykorková, H. — Pavelková, I.: *Mimoschopnostní činitelé ovlivňující žákov školní výkon*. Praha, PÚ JAK ČSAV 1980. 147 s.

¹³⁾ Weiner, B.: *Human Motivation*. New York, Holt, Rinehart and Winston 1980. 480 s.

¹⁴⁾ Lisina, M. I.: *Issledovanija po problemam vozrastnoj i pedagogičeskoj psichologii*. Moskva, APN 1980. 167 s.

¹⁵⁾ Orlov, J. M.: *Potrebnosti i motivy učebnoj dejatel'nosti studentov medvuza*. Moskva 1976. 115 s.

¹⁶⁾ Kozéki, B.: *A motiválás és motiváció*. Budapest, Akadémiai Kiadó 1980. 301 s.

¹⁷⁾ Jistý problém se zde naskýtá při snaze zařadit potřebu prestiže do jedné z uváděných skupin potřeb. V našem pojetí se přikláníme k zařazení této potřeby sociální, ačkoliv by nebylo bezdůvodné zařadit tuto potřebu vážící se k jedincovu Já; což ostatně je pojetí A. Maslowa.

¹⁸⁾ Day, H. I. — Berlyne, D. E.: *Intrinsic Motivation*. In: Lesser, G. S. (ed.): *Psychology and Educational Practice*. London 1971.

¹⁹⁾ Madsen, K. B.: *Teorie motivace*. Praha, Academia 1972. 381 s.

²⁰⁾ Zajímavé pojetí kognitivních potřeb můžeme také najít v publikaci Ausubel, D. P. — Novák, J. D. — Hanesian, H.: *Educational Psychology a Cognitive View*. New York, Holt Rinehart and Winston 1978.

ВЛАДИМИР ГРАБАЛ, мл. – БЕЛА КОЗЕКИ

Доля бездействия семьи и школы на мотивировку школьной работы учащихся

Очерк разбит на две части. Первая часть содержит теоретикометодологическое введение в проблематику мотивировки школьной работы. Абторы анализируют воздействие семьи и школы на формирование общих и специфических потребностей в области:

- а) потребностей, касающихся «Я» индивида,
- б) общественных потребностей,
- в) потребностей познания.

Вторая часть очерка содержит результаты ориентировочных сравни-

тельных исследований, проведенных в одной будапештской и одной пражской школах. Результаты исследований свидетельствуют о наличии некоторой разности в отношении уровня исследуемых потребностей у подопытных учащихся, которую можно объяснить различием школьной среды – в отношении социальных потребностей – и семейкой среди в отношении потребностей успешной работы в школе (успеваемости).

The Share of the Family and School in the Motivation of Pupils' Achievement at School

This study is divided into two parts. The first part contains a theoretical methodological introduction to the problems concerning school achievement motivation. It analyses the relation of family and school to the formation of general and specific needs in the following areas: a) the needs concerning the individual's Ego, b) the social needs, and c) the cognitive needs.

The second part of the study contains

the results of an orientation comparative research carried out at one school in Budapest and one in Prague. The results of the research have shown some differences in the level of the needs investigated in the samples of the pupils concerned, which may be attributed to different school environments in the case of social needs, and to family environments in the case of the needs successful achievement.