

Příspěvek k rozboru motivace školního výkonu žáka z hlediska pedagogické psychologie

PhDr. VLADIMÍR HRABAL jr.,
Pedagogický ústav Jana Amose Komenského ČSAV,
Praha

Jedním ze zdrojů vývoje pedagogické psychologie jakožto specifické vědní disciplíny je její tvořivá konfrontace s konkrétními požadavky naší pedagogické teorie a praxe, s úkoly naší socialistické školy. To platí nejen pro pedagogickou psychologii jako celek, ale i pro její jednotlivé oblasti a problémové okruhy. Mezi nimi zaujímá stále významnější místo problematika motivační. V tradičních učebnicích pedagogické psychologie bývá tato problematika obcházena buď výkladem obecných poznatků psychologie osobnosti, popřípadě obecné psychologie, jejichž možnosti aplikace v pedagogické praxi jsou malé, nebo výkladem „všeobecně známých pravd“ o tom, jak se má učitel k žákům chovat, aby povzbudil jejich zájem o učení. Při hlubším pohledu zvláště do zahraniční literatury, a to jak socialistické, tak západní, však zjišťujeme, že existuje řada pedagogicko-psychologických poznatků z oblasti motivace, které naše pedagogika doposud nezabudovala do vlastních teorií a nepřepřepočovala je v účinné faktory efektivního řízení činnosti žáka. Cílem této stati je proto syntetizovat některé již známé a některé novější poznatky z oblasti motivace školního výkonu žáka a podat jejich pedagogickopsychologický výklad.

O motivaci obecně lze uvažovat jako o souhrnu faktorů, které energizují a řídí průběh chování.¹⁾ Energizující funkce motivace spočívá v uvedení organismu do stavu aktivity, při kterém jsou mobilizovány vnitřní síly (energie) umožňující organismu realizovat určitou činnost. Řídící funkce dává chování určitý směr.

Jak intenzita, tak směr motivačního působení je výsledkem vzájemné interakce jedince a prostředí. K tomu, aby bylo motivované chování realizováno, je tedy nutná existence jednak vnitřních motivačních dispozic jedince, potřeb, jednak podnětů, které by tyto potřeby aktualizovaly, incentiv. Vzájemnou interakci potřeb a odpovídajících incentiv vzniká motiv. „Jedinec se vyznačuje množstvím motivů, i když nejsou všechny plně vyjádřeny; jsou nazývány motivačními dispozicemi a jsou to stále charakteristiky vrozené nebo získané předešlou zkušeností nebo obojím. Můžeme mluvit o vzbuzených motivech, jestliže se tyto

¹⁾ V této stati se nebudeme podrobně zmiňovat o obecných problémech motivačních teorií. Jejich řešení je však naznačeno v těchto publikacích: Homola, M.: *Otázky motivace v psychologii*. Praha, SPN 1969; Madsen, K. B.: *Teorie motivace*. Praha, Academia 1972.

dispozice projeví v aktuálním chování.“²⁾, ³⁾ Podobný princip platí také pro motivaci učební činnosti a s ní spojeného školního výkonu žáka. Efektivní motivace se však u žáka většinou nevytváří spontánně.⁴⁾ Aby bylo dosaženo optimálního výkonu, je nutné žáky motivovat, tj. na základě znalosti obecných motivačních principů a individuálních zvláštností v motivační sféře žáka vytvářet takové podmínky, které by měly pozitivní incentivní hodnotu vzhledem k jeho učební činnosti. Školní situace je však velmi komplexní a vedle již existujících nebo nově navozených pozitivních incentiv se mohou ve školním prostředí a v celém výchovně vzdělávacím procesu vytvářet negativní motivační mechanismy. Mohou se projevovat ve vnitřních konfliktech a frustracích žáka, které vedou zpočátku ke ztrátě zájmu o učení, popřípadě k „nudě“ ve vyučovacích hodinách, jak o tom referují někteří autoři.⁵⁾, ⁶⁾ Dalším stadiem zvýšení intenzity negativní motivace k učení bývá negativní postoj k učení,⁷⁾ který posléze vyústí u některých žáků v tendenci co nejdříve školu opustit.⁸⁾ V tomto smyslu se vyjadřuje také Skalková.⁹⁾ Zatímco znalost skutečné motivace, jejího zaměření, popř. individuálních zvláštností jednotlivých žáků umožňuje citlivé a adekvátní výchovné působení, vyvolává neznalost skutečného stavu nebo jeho nesprávná interpretace často pravý opak výchovných intencí. Osobní neúčast subjektu, který vnitřně nepřijímá podněty vyplývající z látky či činnosti učitele, vede nutně k lhostejnému chování a v krajních případech k vnitřnímu odporu.

Tímto zřetelem je také veden náš příspěvek, který chce podat syntézu některých dílčích pedagogickopsychologických poznatků o vztahu motivace a školního výkonu žáka. Jde o tři základní okruhy, které jsou často diskutovány v pedagogickopsychologické literatuře:

- a) Potřeby jako zdroj vnitřní motivace školního výkonu.
- b) Incentivy jako zdroj vnější motivace školního výkonu žáka.
- c) Motivační činitelé negativně ovlivňující školní výkon žáka.

I. POTŘEBY JAKO ZDROJ VNITŘNÍ MOTIVACE ŠKOLNÍHO VÝKONU ŽÁKA

Nebudeme se zabývat potřebami fyziologickými, které ovlivňují žákův školní výkon pouze zprostředkovaně, ale zaměříme se na potřeby sekundární, tj. na ty, které se v plné míře rozvinuly nebo byly získány až během života jedince, v procesu jeho interakce se sociálním a kulturním prostředím. Jak uvádí J. Švancara,¹⁰⁾

²⁾ Hilgard, E. R.: *Introduction to psychology*. New York 1962.

³⁾ Problematiku vývoje potřeb a motivů u nás podává Janoušek, J.: *Dynamika lidské motivace v podmínkách vědeckotechnické revoluce*. Čs. psychologie, 19, 5, 1975.

⁴⁾ Zákonitosti vývoje učebních potřeb a motivů z hlediska obecných motivačních principů může čtenář najít v publikacích: Leontjev, A. N.: *Problémy psychologického vývoje*. Praha, SPN 1966; Božovičová, L. I. — Blagonadždina, L. V. (ed.): *Izučeniye motivacii povedeniya detej i podrostkov*. Moskva, izd. „Pedagogika“ 1972, s. 349.

⁵⁾ Robinson, W. P.: *Boredom at school*. Br. J. Educ. Psychology, 45, 1975, s. 141 - 152.

⁶⁾ Mager, R. F.: *Rozvíjanie postojov k učeníu*. Bratislava, SPN 1971.

⁷⁾ Babanskij, J. K.: *Optimalizacija processa obučeniya*. Rostov na Donu, Gos. Ped. Institut 1972.

⁸⁾ Brüggemann, W.: *Über Motive zum Abbruch der Lehre*. Münster, Westfälische Wilhelms-Universität 1974.

⁹⁾ Skalková, J.: *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha, SPN 1971, s. 89.

¹⁰⁾ Švancara, J.: *Motivace*. In: Švancara, J. a kol.: *Diagnostika psychologického vývoje*. Praha, Avicenum 1974.

mají tyto potřeby rozhodující úlohu v motivaci ke školnímu výkonu. Mezi nejzávažnější v tomto smyslu patří: kognitivní potřeby (nebo též potřeby poznávání), potřeby výkonu a sociální potřeby.

1. Kognitivní potřeby

V komplexu vnitřních faktorů ovlivňujících žákův školní výkon a současně i celý životní styl jedince mají nejdůležitější úlohu potřeby kognitivní. Ačkoli tyto potřeby mají některé společné rysy s potřebou explorační a orientační pátrací reflexem, dochází zde ke zřejmému kvalitativnímu vývojovému skoku. Tento skok se projevuje v jejich perspektivním zaměření. Kognitivní potřeby se rozvíjejí zároveň s vývojem rozumových schopností jedince a jsou ovlivňovány jak hmotným, tak sociálním prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Kognitivní potřeby, které jsou někdy ztotožňovány s poznávacími zájmy, nemají homeostatický charakter.¹¹⁾ Začínají se vytvářet v pravé podobě až ve školním věku. Dojde-li k jejich patričnímu rozvinutí, stávají se nejkvalitnějšími pohnutkami učební činnosti. Pro žáky se silně vyvinutými kognitivními potřebami se školní činnost stává samoučelnou v tom smyslu, že uspokojení nepřináší pouze cíl — nové poznatky a nové řešení, ale již sama činnost, která k němu vede.

Jednu z možných klasifikací kognitivních potřeb uvádí například D. P. Ausubel,¹²⁾ který rozlišuje:

- a) potřebu receptivní — přijímat nové poznatky,
- b) potřebu získávat nové poznatky řešením problémů.

Obě uvedené potřeby mohou aktivovat učební činnost, jejich působení je však kvalitativně různé.

Některé nedostatky v práci učitelů, projevující se v nedostatečné aktualizaci kognitivních potřeb žáků, můžeme ilustrovat na výzkumu, který provedla J. Skalková.¹³⁾

Sledovala v průběhu týdne činnost učitele a žáků, přičemž zaznamenávala žákovskou aktivitu, kterou posléze kategorizovala. Vzniklo tak 7 stupňů, které zkráceně uvádíme:

1. projevy naprosté nevyjasněnosti cíle vlastní činnosti, časté projevy nezájmu a lhostejnosti; chybí vlastní úsilí v učební činnosti; trpné přejímání učiva; plnění úkolů jen za detailního vedení;
2. chybějící znalosti cíle vlastní činnosti; žáci sledují vyučování bez patričního zájmu; na výzvu ke spolupráci váhavá reakce; receptivní přijímání učiva s nízkou úrovní formovacích složek činnosti;
3. vědomí cíle činnosti, který stanoví učitel nebo který vyplývá z předchozích činností; žáci sledují vyučování s občasnými projevy zájmu; spolupráce na popud prostým plněním úkolů apod.;
4. vědomí cíle činnosti, zájem projevující se v živých reakcích; pohotová ochota ke spolupráci; trvalé myšlenkové úsilí při řešení úkolů;
5. vědomí cíle činnosti; trvalý zájem vyvolávaný působením učitele; samostatné plnění úkolů stanovených učitelem;

¹¹⁾ Nejmarková, M. S.: In: Božovičová, L. I. — Blagonaděžinová, L. V. (ed.): *Izučeniye motivacii povedeniya detej i podroshkov*. Moskva, izd. Pedagogika 1972, s. 349.

¹²⁾ Ausubel, D. P.: *Psychologie des Unterrichts (Band 2)*. Basel 1974.

¹³⁾ Skalková, J.: *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha, SPN 1971, s. 102.

6. činnost usměrňovaná vědomím cíle, který klade učitel; vlastní zájem o činnost; samostatná volba vlastních prostředků při řešení problémů stanovených učitelem;
7. žáci si sami určují cíl činnosti; vnitřní trvalý zájem o činnost samu; spontánní snaha o činnost spojenou s vlastním úsilím.

Autorka také zjišťovala, v kolika procentech časového úseku, který sledovala, se který stupeň vyskytoval. Optimální sedmý stupeň byl zjištěn ve třech procentech. Z rozboru vyplývá, že vyučování, které neaktualizuje poznávací potřeby žáků, pokud nejsou přítomny jiné, ve většině případů však méně hodnotné motivy, nutně vede k nudě a nezájmu.¹⁴⁾

2. Potřeby výkonu

Každá situace, ve které lze dosáhnout hodnotitelných výsledků, má schopnost aktualizovat na sobě nezávislé potřeby: potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu.¹⁵⁾ Obě potřeby se vyvíjejí u člověka již od dětství, jakmile je dítě schopno provádět jakoukoli cílově zaměřenou činnost, a stává se předmětem hodnocení ostatních. Jestliže je hodnocení ve většině případů kladné, vytvářejí se vhodné podmínky pro vznik potřeby úspěšného výkonu. Síla potřeby úspěšného výkonu je individuálně odlišná a závislá na dvou faktorech.¹⁶⁾ Jsou to výkonová orientace rodičů a osobní zkušenosti jedince s úspěchem.

Výkonová orientace rodičů. V rodinách, kde oba rodiče jsou výrazně orientováni na úspěšný výkon, se většinou vytváří atmosféra, ve které se dítě již velmi brzy stává citlivým na vlastní úspěchy a neúspěchy. Očekává se od něho, že bude vynikat nad ostatními dětmi a že bude hodnotit vlastní činnost z hlediska úrovně dosaženého výkonu, zvláště z jeho kvantitativní stránky.

V těchto rodinách se dítě orientuje na výkon do té míry, nakolik se ztotožňuje s rodiči. Ztotožňování s rodiči se promítá v přání dítěte dosáhnout totéž nebo ještě více než oni, a tím splnit jejich očekávání. Postupem času, jak se dítě osamostatňuje, začíná být potřeba úspěšného výkonu na rodičovských přáních nezávislá a získává autonomní postavení ve struktuře ostatních potřeb.

Osobní zkušenosti jedince s úspěchem. Protože pocit vlastní úspěšnosti se vytváří v závislosti na hodnocení člověka jeho sociálním prostředím a srovnáním vlastního výkonu se společensky uznávanými normami, je vývoj potřeby úspěšného výkonu závislý na zkušenosti s odměnou (pochvalou) či trestem. Jedinci se silně vyvinutou potřebou úspěšného výkonu bývali v dětství za úspěšné výkony většinou patřičně odměňováni nebo chváleni.

Ti, kteří neměli takové podmínky, v nichž by bylo docházelo k ocenění za dobrý výkon nebo u nichž se naopak okolí zaměřovalo spíše na kritiku neúspěchů, mívají nižší potřebu úspěšného výkonu nebo se u nich vytváří potřeba vyhnout se neúspěchu. Tato potřeba bývá také označována jako strach z neúspěchu a je podmíněna častou zkušeností s neúspěchem, který vyplývá primárně z postoje okolí k jednatelci. Vývoj obou potřeb v jednotlivých oblastech činnosti je však závislý i na schopnostech, které má jedinec pro určitou činnost.¹⁷⁾

¹⁴⁾ Rosina, J. a kol.: *Psychológia*. Vybrané kapitoly. Bratislava, SPN 1973.

¹⁵⁾ Atkinson, J. W.: *Introduction to motivation*. New York 1964.

¹⁶⁾ Argyle, M. — Robinson, P.: *Two origins of achievement motivation*. Brit. J. Soc. and Clin. Psychology, 1962, 1, s. 107—120.

¹⁷⁾ V novější literatuře bývá někdy uváděna ještě další potřeba týkající se výkonové orientace. Je to „potřeba vyhnout se úspěchu“. Ačkoliv se na první pohled zdá paradoxní, že by existovali jedinci vyhýbající se úspěchu, ve skutečnosti tomu někdy tak je. Bylo zjištěno, že v jistých situacích

Celková orientace člověka závisí na převaze jedné nebo druhé potřeby. Převládá-li potřeba dosáhnout úspěšného výkonu, bude výsledná tendence směřovat k cíli. Převládá-li potřeba vyhnout se neúspěchu, bude výsledná tendence orientovat chování směrem z výkonové situace ven — vyhnout se úkolu.

Popsané chování se projevuje velmi markantně právě ve školní situaci, a proto může být vodítkem k rozlišení dvou odlišných typů žáků podle toho, která z tendencí u nich převažuje:

a) Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu jsou cílově orientováni s tendencí nevzdat se před značně obtížnými úkoly. Mají-li možnost vybrat si, nevybírají ani úkoly příliš obtížné, ani příliš snadné. Příliš obtížné úkoly nevyhledávají proto, že realisticky oceňují vlastní schopnosti. Příliš snadné úlohy pro ně nejsou zajímavé. Rádi se zúčastňují soutěží s rovnocennými partnery. Neúspěch u nich většinou vyvolává vlastní korekci — úspěch působí silně motivačně. Pracují plánovitě, bez zbytečné úzkostlivosti.

b) Žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu jsou jedinci, u nichž každá situace, ve které je možno dosáhnout nějakého hodnotitelného výsledku, vyvolává tendenci uniknout. Ve třídě, kde se stále nabízí možnost srovnávání vlastního výkonu s výkonem ostatních žáků, se cítí neustále ohroženi. Na toto ohrožení mohou reagovat několika způsoby, které jsou vždy podmíněny obavou z neúspěchu:

— tendence uplatňovat se pouze v těch případech, kdy je úspěch jistý. Takoví žáci se např. hlásí ve třídě jedině tehdy, když učitel položí velmi snadnou otázku, nebo se přihlašují do soutěže, kdy je jasné, že všichni zúčastnění soupeři jsou mnohem slabší apod.;

— tendence vyhledávat pouze takové situace, kdy se úspěch zaručeně nemůže dostavit. Většina učitelů má zkušenost s žáky, kteří se hlásí pouze tehdy, je-li otázka tak obtížná, že ani nejschopnější spolužáci nereagují. Navíc bývá odpověď žáka, který se přihlásil, většinou špatná. Toto zdánlivě nevysvětlitelné chování můžeme pochopit tehdy, jestliže na ně pohlédneme z hlediska jeho potřeby vyhnout se neúspěchu. V podmínkách, kdy nikdo nedokáže podat patřičný výkon, pro něj subjektivně neexistuje neúspěch. Odpoví-li nesprávně, není to selhání, neboť nikdo ve třídě nedokázal odpovědět správně. Podaří-li se mu odpovědět, je úspěch o to větší;

— tendence uniknout ze situace, která může být realizována např. krátkodobými absencemi v období písemných prací, v den zkoušení apod.

Jak pro žáky s převažující potřebou úspěšného výkonu, tak pro žáky s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu je silným motivačním činitelem úspěch.

3. Sociální potřeby

Mohli bychom mluvit o celé škále sociálních potřeb člověka, od nejjednodušších elementárních, připomínajících stádní pud u zvířat, až po velmi složité, v průběhu

někteří žáci úmyslně nepodávají takový výkon, jaký by mohli podat. Takové chování je vysvětlitelné. Dochází k němu v případě, kdy by úspěšný výkon mohl mít negativní vliv na vztahy spolužáků k tomuto žákovi. V praxi lze toto chování ilustrovat tehdy, když ve třídě existuje skupina kamarádů s průměrnými nebo horšími schopnostmi. Patří-li do této skupiny nadaný, sociálně citlivý žák, nebude podávat takové výkony, jaké by mohl. Nebude je podávat proto, aby se neodlišoval od spolužáků v oblasti, kde oni nemohou vyniknout, takže by se od nich citově neoddálil. Takové chování však nebývá ve všech případech plně uvědomělé.

života jedince získané potřeby, které se týkají zájmů celé společnosti a morálních hodnot ve vztahu k ostatním jedincům společnosti.¹⁸⁾ Naším cílem však není podat výklad celé široké problematiky sociálních potřeb. Soustředíme se pouze na dvě z nich, které mají vztah ke školnímu výkonu tím, že podmiňují kooperativní nebo soutěživé chování. Je to potřeba pozitivního vztahu (afiliace) a potřeba prestiže.

Potřeba pozitivního vztahu je charakteristická hledáním těsných, vřelých mezilidských vztahů, fyzického a percepčního kontaktu. Je uspokojována citovými vztahy, jako jsou přátelství, láska k partnerovi apod. Ve škole se projevuje pozitivními vztahy ke spolužákům a učitelům. Pro jedince se silně vyvinutou potřebou pozitivních vztahů je charakteristické vyhledávání takových situací, v kterých mohou uplatnit kooperativní chování.

Potřeba prestiže se projevuje tendencí dosáhnout vysokého sociálního hodnocení. Často bývá spojována s potřebou dominance. Žáci, kteří mají tuto potřebu silně vyvinutou, snaží se vyniknout mezi spolužáky jak v prospěchu, tak v ostatních školních i mimoškolních činnostech. Jsou-li ve svém chování podporováni, projevuje se u nich často nadměrná soutěživost a rivalita vůči ostatním žákům.¹⁹⁾

Učitel vlastním přístupem k žákům do značné míry ovlivňuje sociální atmosféru ve třídě, příznivou buď pro uspokojování potřeby pozitivních vztahů, nebo potřebu prestiže. Ačkoli oba uvedené přístupy mají svůj pozitivní vliv na žákův výkon, nelze přehlížet ani jejich negativní působení, jsou-li uvedeny do extrému.

Stává-li se pozitivní vztah učitele a žáků cílem učitelova působení, může docházet (zvláště u žáků se silně rozvinutou potřebou pozitivního vztahu) k nekritickému přejímání všeho, co učitel žákům předává, které může vyústit ve značnou nesamostatnost, zvláště u žáků nižších tříd. Přínosem takového přístupu však může být navození ovzduší spolupráce a přátelství mezi žáky.

Jestliže učitel vytváří takové podmínky, které umožňují soutěživou atmosféru ve třídě, podporuje vznik a uspokojování potřeb prestiže a soupeření. Ani v tom případě, kdy se soutěžení rozumně využívá pro motivační účely, nemělo by se zapomínat na jeho celkový efekt, který má své negativní i pozitivní stránky.²⁰⁾

Ačkoli aktivace každé z dříve popsanych potřeb má za následek výraznější či méně výrazné zvýšení výkonu podle míry rozvinutí dané potřeby u jednotlivých žáků, je z pedagogického hlediska neefektivnější motivace, která vzniká na základě aktualizace kognitivních potřeb. Taková motivace je někdy označována jako kontinuální²¹⁾ a je předpokladem dalšího sebevzdělávání i po opuštění školy.

¹⁸⁾ Božičová, L. I. — Blagonaděžinová, L. V. (ed.): *Izučeniye povedeniya detej i podrostopkov*. Moskva 1972.

¹⁹⁾ Také Ausubel, D. P. (*Psychologie des Unterrichts — Band 2*, Basel 1974) rozlišuje dvě komponenty motivace k výkonu plynoucí ze sociálních potřeb: „sebeprosazující“ (ich erweiternd) a afiliativní. První komponenta souvisí s orientací na okamžitý školní výkon a na prestiž. Základem je strach z ohrožení statusu a sebehodnocení, které by plynulo ze školního selhání. Uspokojení přináší schválení výkonu učitelem, protože potvrzuje získaný status. Druhá komponenta souvisí s pozitivním vztahem, který je odměnou za dobrý výkon. Výkon v tomto případě zajišťuje přízeň nadřízené osoby (učitele) nebo skupiny, s níž se žák závislým způsobem identifikuje.

²⁰⁾ Bliže viz: Sawrey, J. M. — Telford, Ch. W.: *Educational psychology*. London 1973.

²¹⁾ Maehr, M. L.: *Continuing motivation: An analysis of a seldom considered educational outcome*. Rex. Ed. Research, Summer, 1976, Vol. 46, No. 3.

II. INCENTIVY JAKO ZDROJ VNĚJŠÍ MOTIVACE ŠKOLNÍHO VÝKONU ŽÁKA

Díky dialektickému vztahu vnějších a vnitřních činitelů vytvářejících motivy lidského chování nebylo možno už v části zabývající se potřebami nezmínit se o některých incentivách, které automaticky vytváří školní situace. Patří mezi ně úkol se všemi svými charakteristikami, jako jsou obtížnost a obsah, učitel jako lidský jedinec nebo žákovský kolektiv. Dále se však budeme zabývat pouze těmi incentivami, které jsou pro práci učitele nejtypičtější. Nejprve se zmíníme o školních známkách jako o velmi komplexních incentivách, které mohou aktivovat a zároveň uspokojovat velkou část žákovských potřeb včetně těch, které jsme popsali jako nejvztaženější ke školnímu výkonu. Některé z nich aktivují zprostředkovaně, jiné bezprostředně. Dále se zmíníme o dvou dalších incentivách, které zaujímají ve výchovně vzdělávacím procesu zvláště důležité místo. Jsou to odměna a trest. Širokou bázi mezních incentiv aktivizujících motivaci školního výkonu tím sice na jedné straně zúžíme, na druhé straně však poukážeme na to, že i v těchto obvyklých dimenzích podněcování žáka je stále ještě mnoho nevyužitých rezerv i úskalí.

1. Incentivní hodnota školních známek

Školní známky získávají již krátce po vstupu dítěte do školy značnou motivační hodnotu. Stávají se incentivami, které jsou pro žáka prostředkem uspokojení takových potřeb, jako je potřeba úspěchu, prestiže, lásky rodičů apod. U některých žáků jsou na ně dokonce zprostředkovaně vázány i další hmotné odměny od rodičů.²²⁾

Vliv známek na činnost žáka však nemusí být pouze pozitivní. V některých případech nabývají známky naopak velmi záporné incentivní hodnoty, protože jejich prostřednictvím jsou všechny uvedené potřeby frustrovány. Přestože existuje obecná snaha učitelů klasifikovat co možná objektivně, je působení klasifikace na žáky a její motivační hodnota velmi individuální a závisí na mnoha faktorech.

Uvedme některé z nich:

— Obtížnost předmětu — vztah mezi hodnotou známky a obtížností předmětu je v podstatě lineární. Čím je předmět pro žáka subjektivně těžší, tím větší váhu má pro něj známka. Je známo, že si žáci více cení dobré známky z matematiky, která je obecně pokládána za obtížný předmět, než např. známky z tělesné výchovy, kdy bývá snazší dosáhnout lepšího prospěchu. Individuálně však tomu může být i opačně, pokud jde např. o žáka velmi schopného v matematice, ale velmi neobratného. Váha známky na základě obtížnosti předmětu je tedy v podstatě žákovým odhadem vlastních schopností vzhledem k požadavkům určitého předmětu.

— Zájem o předmět — vztah motivační hodnoty známky a zájmu o předmět není naprosto jednoznačný. Platí sice obecně, že čím větší je zájem o předmět, tím větší subjektivní hodnotu má pro dítě známka, avšak v některých případech je zájem sám natolik motivující, že se stává téměř nezávislým na prospěchu.

²²⁾ Školní známka by však neměla být pouze prostředkem k uspokojování uvedených potřeb. Měla by se v první řadě stát objektivním ukazatelem žákovy výkonu a teprve ve spojení s ním odměnou. „Školní prospěch může mít vliv na rozvoj žákovy osobnosti jen tehdy, když svoji výkonnost v učení, učební výsledky bude hodnotit a subjektivně prožívat jako úspěch nebo neúspěch.“ (Hvozdič, J.: *Psychologický rozbor neúspěchů žáků*. Bratislava, SPN 1970, s. 14.)

— Postoj rodiny ke klasifikaci, který se přenáší ve větší či menší míře na dítě. V rodinách, kde jsou rodiče zjevně ke klasifikaci lhostejní, lze těžko předpokládat, že pro dítě bude školní výkon vyjádřený v klasifikaci životně důležitou hodnotou. V rodinách, kde vzdělání samo o sobě představuje důležitou hodnotu, musí k němu dítě vyjádřit také vlastní postoj, který je ve většině případů pozitivní. Může se ovšem stát, že žák navzdory rodičovskému působení zaujímá postoj negativní. V takových případech to většinou nebývá proto, že by pro něj prospěch neměl hodnotu, ale protože tak manifestuje odpor vůči rodičům.

— Vztah ke známkujícímu učiteli — pedagog sám má možnost ovlivňovat motivační hodnotu známky v podstatě dvěma způsoby: přísností klasifikace a vlastní oblibou u žáků.

Přísnost klasifikace se odráží v subjektivním prožitku obtížnosti předmětu u žáků s tím rozdílem, že klasifikuje-li učitel naprosto odlišně, než bývá v daném případě zvykem, může navodit naprosto opačné reakce žáků. V podstatě je však přísnost klasifikace vnímána jako obtížnost předmětu.

Vztah k učiteli, jak již bylo uvedeno, může být chápán jako sociální motiv. Oblíbenější učitel dodává známce váhu tím, že ji žáci chápou jako osobní odměnu anebo trest.

Vzájemným prolínáním těchto a ještě dalších, naprosto individuálních vlivů a zkušeností vzniká osobní orientace žáka na prospěch. Pro žáky se silnou orientací na prospěch má známka velikou komplexní motivační hodnotu. Dobré známky je povzbuzují k dalšímu úsilí, špatné známky nesou těžce, ale snaží se je napravit. Jsou velmi citliví na klasifikaci a každý neúspěch berou velmi osobně. Na rozdíl od nich žáci se slabou orientací na prospěch neprožívají špatné známky příliš jako neúspěch, a proto jsou jimi velmi málo motivováni. Větší motivační hodnotu pro ně mají dobré známky, které mohou postupně orientaci změnit. Ve školách však ve skutečnosti existuje jen velmi málo žáků, kteří by byli vnitřně k prospěchu lhostejní. Většinou jde pouze o povrchní postoj zakrývajícím následky předešlých dlouhodobých neúspěchů.

2. Incentivní hodnota odměn

Motivační hodnota odměny spočívá v tom, že určitá činnost jedince (v našem případě učební činnost) je spojována s prožitkem uspokojení některých z jeho potřeb.²³⁾ Spojením činnosti s uspokojením potřeb vede k jejímu opakování na základě očekávaného nového uspokojení a odměna se stává incentivou tuto činnost vyvolávající a zpevňující. Pro tuto vlastnost jsou odměny nejúčinnějším prostředkem řízení a kontroly lidského chování. Využití odměn v práci se žáky má svá úskalí. Odměna způsobuje i některé vedlejší produkty chování žáků, které jsou závislé na její formě, velikosti a četnosti. Zmíníme se o nejběžnějším typu odměn, kterého učitelé užívají, o pochvale.

Pochvaly patří mezi odměny uspokojující především sociální potřeby žáka. Pochvala však také poskytuje žákovi pocit sebeuplatnění a dává mu možnost prožitku úspěchu. Při uplatňování pochval jako odměn za dobrý výkon by mělo být dbáno pravidel, která přispívají k optimalizaci jejich působení. Prvním, obecně známým pravidlem je bezprostřední spojování pochvaly s provedenou činností. Experimentálně bylo zjištěno, že oddálená pochvala (odměna) má menší účinnost než bezprostřední. Platí to především pro mladší a méně inteligentní děti, pro něž

²³⁾ Rosin a, J. a kol.: *Psychológia: Vybrané kapitoly*. Bratislava, SPN 1973.

je oddálením přerušen spoj mezi činností a pochvalou.²⁴⁾ Druhé pravidlo, které bylo nejvíce zkoumáno v experimentech zjišťujících vliv odměn na učení zvířat a které je možné aplikovat i při užívání pochval, se týká jejich frekvence. Zvláště u takových činností, při kterých se celkový výkon skládá z mnoha dílčích částí (jako je tomu v každém vyučovacím předmětu), není optimální strategií stále chválit každý dílčí úspěch žáka. Nejúčinnější postup spočívá v tom, že zpočátku jsou intervaly za sebou následujících pochval minimální a postupně se prodlužují tak, aby si udržely původní přitažlivost. Frekvence odměn (pochval) také souvisí s jejich velikostí. Každý učitel má svůj vlastní „repertoár“ pochval, který se může pohybovat od pouhého souhlasu vyjádřeného prostým „ano“ přes „dobře“ nebo „správně“ až po vysoké ocenění žákovy výkonu. Forma je tu závislá na osobnostních charakteristikách učitele. Jestliže je učitel zvyklý chválit žákovy výkony velmi často, musí zvyšovat jejich intenzitu, aby si udržely dostatečnou incentivní hodnotu a nezevšedněly, co prakticky není možné. Učitel by si proto měl udržet širokou škálu pochval — pokud jde o jejich intenzitu — tak, aby měl možnost diferencovat jednotlivé výkony žáků podle jejich úspěšnosti.

Zmínili jsme se také o negativních vlivech, které mohou mít odměny na žákovy chování při neuvážené aplikaci. Uvedeme namátkou některé případy. Přílišným zaměřením žáka na odměnu, které bývá vytvářeno většinou již v rodině, se může formovat specifický postoj vedoucí ke snaze získat odměnu (pochvalu) za každou cenu bez ohledu na to, jakou formou byla dosažena — čím snáze, tím lépe. V jiných případech se vytváří rivalský postoj vůči spolužákům a snaha dosahovat odměny (pochvaly) bez ohledu na druhé. Přílišná závislost žáka na pochvalě, která může být vytvořena neuváženým postojem učitele, může odvádět žáka od původního úkolu, kterým je učební činnost, místo toho, aby byla prostředkem k jejímu plnění. K uvedeným negativním vlivům nedochází tehdy, je-li pochvala udělována s ohledem na základní popsání principy a osobnost žáka. V takovém případě je jedním z nejúčinnějších prostředků, kterými učitel disponuje.

3. Incentivní hodnota trestu

Trest je co do možnosti nepříznivých efektů mnohem složitější než odměna. Mnozí učitelé ho však užívají často, častěji než odměny.

Obecná představa o účinnosti trestu je taková, že donutí žáka, aby prováděl činnost, kterou od něho učitel nebo rodiče očekávají, tím, že trestem vyloučí nevhodnou činnost. Trestu k těmto účelům skutečně využít lze. Spojení trestu s nežádoucí činností způsobuje zmenšení frekvence výskytu nevhodného chování.²⁵⁾ Při užívání trestu jako motivačního prostředku je však třeba si uvědomit, jaké vedlejší následky může trest mít, a to jak krátkodobé, tak dlouhotrvající, odrážející se ve formování žákovy osobnosti. I. Barkoczy a J. Putnoky²⁶⁾ shrnují charakteristické vlastnosti trestu při jeho aplikaci v pedagogické praxi takto: (volně uvedeno):

- je-li trest dostatečně silný, vzniká strach, který se může vázat na celou situaci, ve které je žák trestán — strach ze školy;
- trest může způsobovat u žáka pro učitele nepochopitelné a trvalé vyhýbavé chování;

²⁴⁾ Sawrey, J. M. — Telford, Ch. W.: *Educational psychology*. London 1973.

²⁵⁾ Angermeier, W. F.: *Kontrolle des Verhaltens (Das Lernen am Erfolg)*. Berlin, Springer-Verlag 1972, s. 205.

²⁶⁾ Barkoczy, I. — Putnoky, J.: *Učenie a motivácia*. Bratislava, SPN 1972, s. 185.

- není-li trest v dost jednoznačném vztahu k trestané činnosti, bude se žák zdržovat i takových činností, ve kterých by měl pokračovat;
- trestem vytvořené konfliktní situace mohou vytvořit takový úzkostný stav, který může kromě dezorganizujícího vlivu na chování a učení vyvolat i neurotická onemocnění;
- jestliže se trestem nesnižuje přitažlivost původního cíle, je chování potlačeno jen dočasně. Žák si navykne chování opakovat, jakmile má možnost nebo příležitost se trestu vyhnout;
- podaří-li se žákovi strach před trestem a jeho následky potlačit, pozbývá trest účinnosti.

Negativní důsledky trestu se však mohou odrážet a fixovat v osobnosti žáka ve formě trvalejších rysů:

- trest sám může žák chápat jako projev agrese vůči němu. Jestliže je častý, může jej žák chápat jako běžný mezilidský vztah, který přenáší na jedince ve svém okolí. V tom případě se žáci, jakmile k tomu mají příležitost, chápou role trestajícího sami;
- v jiných případech se může žák naučit využívat trestu ve svůj prospěch a s jeho pomocí uspokojovat potřebu prestiže ve třídním kolektivu. Přejímá na sebe roli „hrdiny“ a sám situace, kdy může být trestán, vyhledává. U takových žáků trest nejen pozbývá účinnosti, ale může navíc přispívat k vytváření obdobné životní role;
- podobně jako malé děti, které na sebe upoutávají pozornost rodičů křikem bez ohledu na to, zda se projevuje laskavým přístupem nebo trestem, mohou se chovat i někteří žáci se silnou potřebou sociálního kontaktu. Nemají-li jinou možnost, upoutávají na sebe pozornost učitele takovým chováním, které obvykle trestá. Trest je v tom případě jakousi vnitřní odměnou, která uspokojuje potřebu kontaktu.

Jsou-li odměny a tresty uděleny v přítomnosti ostatních žáků, nezůstávají bez specifického působení na přihlížející. G. Mietzel²⁷⁾ uvádí experiment Harlockové z r. 1925, v němž srovnávala 4 skupiny žáků, které měly 5 dnů po sobě vždy čtvrt hodiny řešit početní příklady. První skupina byla každý následující den za svůj výkon pochválena, druhá vždy pokárána. Třetí skupina žáků nebyla ani chválena ani kárána, ale pracovala ve stejné místnosti jako dvě předcházející skupiny a její žáci tak měli možnost slyšet hodnocení prvních dvou skupin. Čtvrtá skupina pracovala samostatně bez hodnocení. Výsledky ukázaly statisticky významné rozdíly mezi výkony jednotlivých skupin, a to v tom pořadí, ve kterém byly skupiny uváděny.

Uvedená fakta, která si učitel nemusí vždy uvědomit, mohou značně pozměnit účinek jeho výchovného působení, a je proto nutné je mít na zřeteli.

Předchozí rozbor motivačního působení odměn a trestů by mohl být shrnut tak, že daleko vhodnějším prostředkem s menším nebezpečím vedlejších negativních vlivů je odměna než trest. Využití těchto poznatků by se mělo odrážet v tom, že se učitel bude snažit motivovat žáka tak, aby k trestům nemuselo docházet. Je-li trest nezbytný, měl by být použit uvážene a s přiměřenou intenzitou.

²⁷⁾ Mietzel, G.: *Pädagogische Psychologie (Einführung für Pädagogen und Psychologen)*. Göttingen 1973.

III. MOTIVAČNÍ ČINITELÉ NEGATIVNĚ OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ VÝKON ŽÁKA

Ve smyslu úvodního rozboru se dále zmíníme o základních negativních motivačních činitelích inhibujících žákův školní výkon. Jejich závažnost je o to větší, že při dlouhodobém působení ovlivňují negativně nejen školní výsledky žáka, ale také celkový vývoj jeho osobnosti. Má-li učitel pracovat s motivačními činiteli tak, aby realizoval žádoucí výchovně vzdělávací cíle, musí si být vědom i toho, že motiva může sehrát i roli negativní. Může nejenom otevřít jednu z hlavních přístupových cest k úspěchu žáka, ale může být i hlavním faktorem neúspěchu, selhání. Zaměříme se proto na tři oblasti motivační problematiky, které jsou nečastějším zdrojem potíží, což je frustrace, motivační konflikty a nadměrná motivace.

1. Frustrace

Přechod dítěte z rodinného prostředí do školy s sebou přináší radikální změny v jeho životě. Škola mu dává možnost rozvinout některé z jeho potřeb. U mnoha z nich však možnost uspokojení blokuje — vytváří frustraci.

Jako frustrující, a tím i záporně působící na výkon žáka můžeme definovat všechny podmínky, které způsobují fyzické nebo psychické „nepohodlí“ žáka.²⁸⁾ Jsou to podmínky, které vytvářejí negativní postoj žáka ke škole, působí-li dlouhodobě. Charakteristické pro vznik takových podmínek bývají:

- a) situace ohrožující pocit fyzického bezpečí, které mohou být vytvářeny buď fyzicky trestajícím učitelem, nebo silnějšími agresivními spolužáky;
- b) situace ohrožující pocit psychického bezpečí žáka, vznikající tehdy, je-li žákovi nějakým způsobem zdůrazňována jeho snížená schopnost;
- c) situace bránící žákovi dosahovat určitých, byť i dílčích úspěchů, která může vzniknout při nadměrných požadavcích, které na něj učitel klade;
- d) situace snižující pocit vlastní hodnoty a přiměřené sebeúcty, vznikající necitlivým přístupem učitele k žákovi;
- e) situace omezující aktivitu a zvědavost, které vznikají zvláště u nadanějších žáků, nejsou-li na ně kladeny takové nároky, které by plně aktivizovaly jejich schopnosti.

Dlouhodobá a opakující se frustrace má za následek vytváření stavů vnitřní neuspokojenosti a napětí. Každý jedinec si proto na základě vlastních zkušeností vytváří repertoár ochranných reakcí, kterými podobným stavům čelí. Smyslem takových reakcí je odstranění tenze, která vzniká nahromaděním energie původně určené k uspokojování aktivované potřeby. V psychologické literatuře se setkáváme s výčtem nejtypičtějších reakcí na frustraci, které jsou v zásadě dvojího druhu: zaměřené proti frustrujícím podmínkám, nebo únikové, vedoucí pryč z frustrující situace. V konkrétních případech bývají nejčastější:²⁹⁾, ³⁰⁾

- a) agresivní reakce — je považována za nejčastější reakci na frustraci. Může probíhat buď formou fyzického nebo slovního napadení toho, kdo je považován za

²⁸⁾ Mager, R. F.: *Rozvíjanie postojov k učeniu*. Bratislava, SPN 1971.

²⁹⁾ Woodworth, R. S. — Schlosberg, H.: *Experimentálna psychológia*. Slovenská akadémia vied 1960.

³⁰⁾ Hyhlík, F. — Nakonečný, M.: *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha, SPN 1973, s. 287.

zdroj frustrace (učitel, spolužáci, rodiče apod.), nebo být obrácen proti frustrovanému jedinci ve formě sebeobviňování anebo proti jiným frustrujícím okolnostem;

- b) kompenzační reakce — vyhledávání náhradních cílů. Tato reakce může mít mnoho konkrétních forem. Jednou z nejznámějších je například kompenzace malé úspěšnosti ve škole aktivní činností v mimoškolních partách apod.;
- c) únik do fantazie — je jednou z pasívních forem reakcí na frustrující podmínky. Fantazijní představa vlastní úspěšnosti dítě natolik uspokojuje, že reálná činnost a reálné výsledky se pro ně stávají více či méně nepodstatné;
- d) racionalizační reakce — pro určitý typ žáků je obvyklé pseudorozumové vysvětlení neúspěchů. V některých případech se stává, že zaujatí rodiče skutečně přistoupí na žákovy argumenty, brání ho proti učitelům a škole. Jestliže jsou racionalizace pro žáka subjektivně uspokojující, získává dítě pocit, že skutečně „za nic nemůže“, a vidí-li navíc ve svém prostředí souhlas, získává nezvratný dojem jejich pravdivosti;
- e) reakce bagatelizující cíl — projevuje se například snahou zlehčovat školní výsledky v případech, že jsou nedostačující. Žáci, pro které je tato reakce typická, se snaží přesvědčit jak sami sebe, tak své okolí o tom, že jim vlastně na výsledku vůbec nezáleželo;
- f) regresní reakce — učitel se s ní může setkat u některých žáků při zkoušení. Vyvoláním ztrácí jistotu a jestliže jejich znalosti nejsou takové, jaké by si přáli, dostávají se do frustrační situace, kterou řeší na nižší intelektové úrovni než obvykle;
- g) úniková reakce — stává-li se školní prostředí pro žáka z hlediska možnosti realizace vlastních potřeb nesnesitelné, může dojít k otevřeným únikovým reakcím. Bývá to záškoláctví, krátkodobé absence, popřípadě u velmi labilních dětí útěk do nemoci;
- h) represivní reakce — bývají nejčastěji u žáků se silně vyvinutou sebekontrolou, kterou obracejí proti uvědomění si nepříjemností formou potlačení nebo nepřiznání si nezdaru. Při dlouhodobé frustraci může dojít k vytvoření neurotických reakcí, popřípadě ke vzniku neurozy.

Popsané frustrační mechanismy a typické reakce na frustraci mají negativní vliv na výkon a chování žáků ve škole. Jejich znalost pomáhá pedagogovi odlišit chování, ke kterému je žák frustrujícími okolnostmi dohnán, od takového, které má své příčiny v trvalejších rysech dítěte nebo ve špatných návycích.

2. Motivační konflikt

Dalším faktorem, který negativně ovlivňuje žákův školní výkon, je vnitřní motivační konflikt. Je-li řešen bezprostředně, jde pouze o běžné životní situace, v kterých se jedinec musí rozhodovat mezi dvěma nebo více možnými alternativami. V některých případech však vznikají konflikty dlouhodobé nebo neřešitelné, které jsou považovány za jednu z nejzávažnějších příčin vzniku neurotických poruch.³¹⁾ K takovým konfliktům může docházet např. v rozvrácené rodině, kde otec i matka zakazují dítěti komunikaci s druhým partnerem, nebo u žáků ve vztahu k učiteli, jestliže je na jedné straně pro dítě váženou osobností a na druhé straně ho rodiče před dítětem znevažují apod.

³¹⁾ Čulen, J.: *Psychické poruchy detí ako problém vzdelávacieho procesu*. In: Rosin, J. a kol.: *Psychológia*. Vybrané kapitoly pre postgraduál. stud. učiteľov 1.—5. a 6.—9. roč. ZDŠ. Bratislava, SPN 1973.

Základní typy konfliktů ve škole se mohou projevovat např. takto:

- a) Konflikt dvou pozitivních sil. Do takové těžko řešitelné situace se může dostat žák, který má zájem o učení a zároveň by chtěl zaujímat dobrou sociální pozici v očích svých kamarádů, kteří tvoří typicky nestudijní skupinu, ve které je dobrý prospěch k jejímu dosažení překážkou. Řeší-li vzniklý konflikt ve prospěch skupiny, musí nutně snížit svůj školní výkon. V opačném případě je ze skupiny vyloučen nebo se stává jejím okrajovým členem.
- b) Konflikt dvou negativních sil. V tomto případě je žák postaven před dvě alternativy, obě pro něj subjektivně odpudivé, přičemž jediné východisko je vybrat si jednu z nich. Tato situace je do jisté míry typická pro neprospívající žáky: buď se budou lépe učit, nebo jsou trestáni. Jedině možná je taková úprava podmínek, aby se učivo pro tyto žáky stalo přitažlivým, čímž je jedna negativní síla odstraněna a konflikt mizí.
- c) Konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly. V pedagogické praxi může takový případ nastat, stojí-li žák před úkolem, který ho silně odpuzuje, ale čeká-li na něj za jeho splnění přitažlivá odměna. Opačně dochází k situaci, že např. dítě přitahuje zakázaná činnost, za jejíž provádění ho čeká trest. Tento typ konfliktů je většinou značně komplikovaný, zvláště týká-li se vztahů k blízkým osobám ve spojení s učební činností. Příčinou bývají buď velmi vysoké testy za neodpovídající výkon, nebo vysoké požadavky na dítě, které je nemůže splnit.
- d) Konflikt několika pozitivních a negativních sil. Takovéto konfliktní situace vyplývají z ambivalentního vztahu žáka k jeho okolí. Mohou vzniknout v třídním kolektivu, ve vztahu k učivu a k učitelům nebo v rodině. Jejich podstatou je rozporuplný vztah ke skutečnosti.

Aby pedagog mohl předcházet objevení se vážnějších poruch plynoucích z dlouhotrvajících konfliktních situací, které mají negativní vliv nejen na výkon, ale i na celkový vývoj žákovy osobnosti, měl by si všimnout zvláštností v chování žáků, v nichž se konfliktní stavy projevují.

3. Nadměrná motivace

Vhodnou kombinací motivačního působení má učitel možnost ovlivňovat aktivaci žáků, a to jak při vyučování, tak při domácí přípravě. Bylo by však mylné se domnívat, že optimální výkon nastane při maximalizaci všech motivačních sil vzbuzujících učební činnost. Experimentálně bylo zjištěno, že motivace a výkon nejsou na sobě přímo úměrně závislé. Optimální motivace, při které je výkon nejvyšší, je střední. Při malé motivaci nejsou dostatečně využity žákovy schopnosti, při nadměrné motivaci dochází k přemotivovanosti. Mnozí učitelé vědí z vlastní zkušenosti, že pro žáka, který je nadměrně motivovaný z rodiny a má zájem o předmět, je naprosto neúnosné, snaží-li se motivaci ještě zvýšit tím, že dítě při zkoušení nadměrně povzbuzují. Vytvářejí tak silnou motivaci, že působí spíše destruktivně. Žák je nervózní, zapomíná, říká tu, co by za normálních okolností korigoval, apod. V takovém případě je nejvhodnější přístup nezaújatý, bez přílišného povzbuzování, kombinovaný s působením na rodiče, kteří si mnohdy vlastní vliv na dítě neuvědomují. Obecně platí zákon: čím snadnější úkol, tím větší motivace je potřebná k optimalizaci aktivace, čím obtížnější je úkol, tím menší motivace vede k optimálnímu výkonu.³²⁾ Totéž by mělo platit i pro učitelovo působení na žákovu školní motivaci. Každý úkol sám o sobě vyvolává v žákovi určitou úroveň vnitřní motivace, způsobenou zájmem o tuto činnost a svou obtížností (čím větší obtížnost, tím větší je incentivní hodnota

úkolů). Učitelem „přidaná“ vnější motivace může způsobit, že celková suma přesáhne optimální úroveň aktivace a očekávaný výkon se nedostaví. Je na učiteli, aby v konkrétním případě poznal, jakou a jak intenzivně působící motivaci je třeba vyvolat, aby individuální výkon žáka dosáhl požadované úrovně.

ZÁVĚR

Otázky motivace školního výkonu žáka se stávají jedním z velmi závažných problémů, kterými se musí zabývat pedagogická teorie i praxe. To se odráží i v novém projektu ministerstev školství, zajišťujícím další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy, ve kterém je za základní rys výchovně vzdělávacího procesu považována „cílevědomá, náročná učitelova práce, která podněcuje, navozuje a usměrňuje tvořivou a samostatnou činnost žákovu“.³³⁾

Takové podmínky však nelze navodit bez důkladné znalosti motivačních mechanismů a jejich individuálních zvláštností u jednotlivých žáků. Pro tyto účely jsme se pokusili syntetizovat některé novější a některé již tradiční poznatky z oblasti motivace vztahující se ke školnímu výkonu tak, aby byl umožněn diferencovanější přístup k jednotlivým žákům. Kromě možnosti facilitačního působení na základě vlastního motivování žáků jsme upozornili na některé negativní motivační vlivy, které naopak mohou školní výkon snižovat a kterým by měl pedagog zabránit. Naznačená klasifikace motivačních činitelů ovlivňujících žákův školní výkon je nutně simplifikací celého širokého problému, a tím také pouze jedním z možných přístupů. Z hlediska obecných psychologických teorií a z hlediska aplikačních možností se však jeví jako perspektivní.

ВЛАДИМИР ГРАБАЛ МЛ.

К АНАЛИЗУ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩЕГОСЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В современной психологической литературе существует множество разных теорий мотивации стремящихся объяснить основные принципы мотивации поведения человека. Однако целесообразное применение этих теорий в области педагогической психологии не было до настоящего времени надлежащим образом разработано. Поэтому автор задался целью провести хотя бы частичный синтез некоторых новейших и некоторых уже общеизвестных познаний в области мотивации школьной работы ученика с тем, чтобы их можно было использовать как для педагогической теории, так и на школьной

практике. Факторы мотивации обуславливающие школьную работу ученика (успеваемость), подвержены здесь классификации в отношении внутренних и внешних аспектов (условий), в рамках которых школьная работа осуществляется.

В дальнейшем автор в сжатой форме отмечает некоторые отрицательные факторы мотивации, которые понижают школьную работу (успеваемость) ученика. Основными внутренними переменными мотивации обуславливающими школьную успеваемость ученика считаются потребности познавательные, социальные и исполнительные.

³²⁾ Uvedená závislost byla experimentálně prokázána a bývá uváděna jako Yerkes-Dodsonův zákon. (Viz: Nuttin, J.: *Motivácia*. In: Fraisse, E. (ed.): *Kapitoly experimentálnej psychológie*. Bratislava, SPN 1967.

³³⁾ Ministerstvo školství ČSR: *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy, II*. 1976, s. 11.

В этой стадии внешние условия сводятся к школьным отметкам, наградам и наказаниям. Последний раздел статьи посвящен фрустрации, психическим конфликтам и чрезмерной мотивировке. Независимо от того, что здесь мы имеем дело с очевидным сокраще-

нием широкой шкалы факторов мотивировки, все же вышеприведенная классификация позволяет более глубоко проникнуть в обсуждаемую проблематику и осуществить более дифференцированный подход к отдельным учащимся.

VLADIMÍR HRABAL, jr.

A CONTRIBUTION TO AN ANALYSIS OF THE MOTIVATION OF THE PUPIL'S SCHOOL PERFORMANCE FROM THE VIEWPOINT OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

In present-day psychological literature there is a number of various motivation theories aiming to clarify the basic principles of the motivation of human behaviour. A useful application of these theories in educational psychology, however, has not yet been adequately elaborated. Therefore it is the aim of this article to give at least a partial synthesis of some of the latest and some of the traditional findings in the field of the motivation of school performance so that they can be used both in theory of education and in school practice. Motivation factors influencing the pupil's school performance are classified here from the viewpoint of internal and external conditions under which the school performance takes place. The author goes on

to mention briefly some negative motivation influences which have an adverse effect on the pupil's school performance. The basic internal motivation variables influencing the pupil's school performance are considered to be the needs, especially cognitive, social and achievement. External conditions in this phase are reduced to school marks and rating, rewards and punishments. The concluding part of the article deals with frustration, psychological conflict and excessive motivation. Although this is an obvious reduction of a broad scale of motivation influences, this classification enables us to penetrate more deeply into the problems involved and thereby to adopt a more differentiated approach to individual pupils.