

5. Motivácia ako činiteľ učenia a školského výkonu

V predchádzajúcich kapitolách bol opísaný proces učenia a pamäťové procesy, ktoré s učením bezprostredne súvisia. Neučí sa však mozog, resp. pamäť, ale učí sa konkrétny jedinec, žiak, učiteľ, technik atď. Poznanie mechanizmov učenia a pamäti nepostačuje na to, aby sme vedeli dostatočne vhodne organizovať tento proces, aby sme ho vedeli riadiť tak, aby jeho efekt bol pre konkrétného jedinca primeraný. V prípade školského učenia sa na jeho účinnosti podieľa niekoľko činiteľov, ktoré je možné klasifikovať do niekoľko skupín: činitele súvisiace so žiakom, činitele súvisiace s učiteľom a činitele súvisiace so školou (pozri napríklad Ďurič, Grác a Štefanovič, 1991). Tento učebný text si nekladie za cieľ analyzovať všetky činitele učenia a dôraz je v ňom položený iba na jeden činiteľ, ktorý súvisí s osobnosťou žiaka – na motiváciu (niektorí autori považujú motiváciu za natoľko dôležitú, že hovoria v tejto súvislosti o zákone motivácie).

Gage a Berliner (1986) uvádzajú, že keď sa overoval vzťah inteligencie ako všeobecnej rozumovej schopnosti k školskému výkonu (školským známkam), bola zistená priemerná korelácia $r = .45$. Táto korelácia je dostatočne nízka na to, aby sme medzi žiakmi s dobrými známkami našli takých, ktorí majú relatívne nízke schopnosti a zároveň takých, ktorí majú veľmi vysoké schopnosti. Korelačný koeficient, ktorý je mierou vzťahu medzi dvoma premennými, je možné umocniť a takto získaný koeficient (tzv. koeficient determinácie) potom vyjadruje percento vplyvu (variance), ktoré je schopná na zmenách v školských známkach vysvetliť inteligencia. V našom prípade je to 20%. Čo tvorí zvyšných 80%, aké činitele sú to, ktoré sa na školských známkach podieľajú takým významným podielom? Veľkú časť týchto zmien má „na svedomí“ motivácia. Výskumy potvrdili, že žiaci s rovnakou inteligenciou majú preto odlišné známky, lebo je za ich výkonom ukrytý rozdielny stupeň ich motivácie. Tí žiaci, ktorí dosahujú lepšie školské známky, akoby sme vo vzťahu k úrovni ich inteligencie očakávali, boli vo výskumoch označení „nadvýkonoví“ žiaci (overachiever), tí žiaci, ktorí dosahujú vo vzťahu k ich inteligencii horšie známky, boli označení „podvýkonoví“ žiaci (underachiever). A aké je vysvetlenie tejto skutočnosti? Podvýkonoví žiaci vynakladajú pravdepodobne menej úsilia a nadvýkonoví viac úsilia.

Pojmom **motivácia** sa označuje aktuálny stav, ktorý pozostáva z emocionálnych a kognitívnych procesov, ktoré podnecujú (energetizujú) a riadia správanie (dávajú mu smer) (podľa Schneidera a Schmalta, 1994). K tomuto stavu patria aj vôľové procesy, predsavzatia a rozhodnutia, ktoré sú osobou uvedomované. **Motívy** sú pojmy zamerané na obsahovo ohraničiteľné a zároveň veľmi všeobecné triedy dispozícií k správaniu (presné definovanie

týchto dispozícií býva spojené s určením cieľa, resp. účelu týchto dispozícií, porovnaj Schneider a Schmalt, 1994).

Motívy sú teda tie premenné na strane osoby, ktoré do značnej miery zodpovedajú za individuálne odlišnosti v prejavoch správania. Nielen tieto individuálne odlišnosti v motívoch však podmieňujú vynakladanie úsilia v určitom smere, ale napríklad v prípade školského učenia aj správanie sa učiteľa, prítomnosť spolužiakov, známka a iné faktory môžu mať významný vplyv. Týmto činiteľom môžeme hovoriť faktory prostredia. Dvom ich organizovaným prejavom – vyučovaniu a výchove bude venovaná ďalšia časť učebného textu.

5. 1. Motívy ako faktory ovplyvňujúce učenie

Predtým než budú opísané motívy, ktoré boli v podmienkach školského učenia najčastejšie skúmané, charakterizujeme najprv činitele, ktoré majú vlastnosti motívov (riadia a podnecujú správanie), napriek tomu ich nemožno s motívmi stotožniť: ide o záujmy, hodnoty a postoje.

Záujmy

Bergmann a Eder definujú „...záujmy ako relatívne stabilné, kognitívne, emocionálne a hodnotovo v osobnosti zakotvené tendencie konania, ktoré sa navzájom líšia na základe druhu, smeru, generalizovateľnosti a intenzity“ (1992, str.7).

Kognitívny aspekt vyjadruje skutočnosť, že záujem predpokladá poznanie a poznávanie objektu záujmu, emocionálny aspekt súvisí s príjemnými doprovodnými emóciami, ak je osoba v kontakte s objektom záujmu, hodnotový aspekt reprezentuje fakt, že objekt alebo činnosť sú osobou považované a prežívané ako subjektívne významné.

Existuje aj iný názor na podstatu záujmov: Schiefele, Krapp, Wild a Winteler (1992) vo svojej definícii záujmu nepovažujú za nutné zdôrazňovať kognitívny komponent a vyslovujú presvedčenie, že o „záujme možno hovoriť iba vtedy, ak citové a hodnotové opisy sú priamo viazané na objekt (alebo konanie)“ (str. 5). Napríklad, ak niekto nešportuje preto, že má zo športu pozitívny zážitok, ale preto, lebo si tým zlepšil zdravotný stav. Tento intrinzívny charakter záujmov je podľa citovaných autorov ich najpodstatnejším znakom - ak sa osoba o objekt zaujíma preto, lebo sú s ním spojené iné efekty (ktoré majú tiež za následok pozitívne emócie), nejde o záujem, ale ide o extrinzívnu motiváciu.

Záujmy možno klasifikovať z hľadiska ich druhu (umenie, pomáhať iným atď.) a z hľadiska ich vlastností: stabilita, generalizovateľnosť a intenzita.

„Druh záujmu“ interpretuje Holland (1973) ako spôsob konania, ktorý je osobou uprednostňovaný. Podľa citovaného autora existuje 6 základných spôsobov konania: praktické, intelektuálne, sociálne, podnikateľské, konvenčné a umelecké. Uvedené spôsoby konania reprezentujú 6 základných druhov záujmov.

Prakticko - technické záujmy. Ľudia s takouto základnou osobnostnou orientáciou majú záľubu v činnostiach, ktoré si vyžadujú silu, pohybovú koordináciu a zručnosti. Typický je u nich sklon k formovaniu materiálov a používaniu nástrojov alebo zariadení. Majú schopnosti a zručnosti v oblasti mechanickej, technickej, elektrotechnickej a poľnohospodárskej, pričom výchovné alebo sociálne činnosti skôr odmietajú.

Intelektuálne - výskumné záujmy. Ľudia s touto orientáciou uprednostňujú aktivity, pri ktorých sú v popredí symbolické, tvorivé a systematické javy. Usilujú sa tieto fenomény pochopiť a mať na nich vplyv. Súčasne odmietajú presvedčovacie, sociálne alebo opakujúce sa činnosti. Ich schopnosti sú predovšetkým v oblasti matematických a prírodných vied, ich hodnotová orientácia je zameraná na vedomosti (vedenie).

Umelecko - jazykové záujmy. Tieto osoby uprednostňujú otvorené, neštrukturované aktivity, ktoré im umožňujú prejaviť sa v podobe umeleckých produktov vytvorených z materiálov, pomocou reči, ale aj prostredníctvom ľudí. Menej sa zaujímajú o systematické a presne štrukturované činnosti. Ich schopnosti sú v oblasti jazyka, výtvarného umenia, hudby, herectva a spisovateľstva. Usilujú sa o estetické hodnoty.

Sociálna orientácia. Osoby uprednostňujú činnosti, pri ktorých sa môžu venovať iným ľuďom, a to vo forme vyučovania, vychovávanía, ošetrovania a ochraňovania. Menej uprednostňujú presne definované a systematické činnosti alebo narábanie s nástrojmi či zariadeniami. Ich schopnosti sú v oblasti medziľudských vzťahov, zvlášť v sociálnom styku a v oblasti výchovy. Orientujú sa na sociálne a etické hodnoty.

Podnikateľské záujmy. Ľudia s touto orientáciou uprednostňujú činnosti a situácie, v ktorých môžu iných - väčšinou s cieľom hospodárskeho zisku - prostredníctvom reči alebo iných prostriedkov ovplyvňovať, k niečomu viesť alebo aj manipulovať. Menej majú radi praktické a systematické činnosti. Ich schopnosti sú v oblasti vedenia a presvedčovania, vyhľadávajú profesie, v ktorých môžu dosiahnuť zisk na základe svojej vodcovskej a presvedčovacej sily.

Konvenčná orientácia. Takto zamerané osoby uprednostňujú presne určené, usporiadané a systematické zaobchádzanie s údajmi: robiť dokumentáciu, viesť záznamy, usporadúvať podklady, spracovávať údaje. Menej majú radi otvorené, neštrukturované činnosti.

K vlastnostiam záujmov patrí ich generalizovateľnosť verus špecifickosť, teda šírka záujmu. Sila, resp. intenzita záujmu sa prejavuje trvaním a frekvenciou, s akou sa osoba objektom záujmu zaoberá.

K dôležitým a poznaným vlastnostiam záujmov s dôrazom na podmienky školského učenia patrí:

- záujmy sa vyvíjajú, a až s určitým vekom nadobúdajú vlastnosti stálych (zrelých) záujmov
- záujmy individua sa môžu stať dôležitým motivujúcim činiteľom (energetizujú a smerujú správanie) učenia sa
- jedinci sa od seba navzájom líšia v druhoch záujmov a nie všetky záujmy korešpondujú so školským učením (podnikateľské)
- je nepravdepodobná taká šírka individuálnych záujmov, aby mohol byť záujem jediným motivujúcim činiteľom školského učenia
- je pravdepodobné, že konkrétny žiak môže byť motivovaný záujmom o učenie sa iba obmedzeného počtu predmetov, prípadne zaujímať sa iba o jednu oblasť, a preto je žiaduce brať do úvahy existenciu ďalších motivujúcich faktorov

Z uvedeného vyplýva, že je neadekvátne očakávať, že učiaci sa bude zaujímať o všetky predmety, ktoré sa na určitom type školy vyučujú a že vo vzťahu k všetkým vyučovacím predmetom bude prežívať prirodzený záujem o ich obsah, a to bez ohľadu na kvalitu prístupu vyučujúceho.

Hodnoty

„Hodnota je orientácia na skupinu cieľov, ktoré sú osobou považované za životne dôležité“ (Gage a Berliner, 1986). Ako príklad motivovania prostredníctvom osobných hodnotových predstáv citovaní autori uvádzajú študenta, ktorý navštevuje určitý druh školy preto, lebo sa jeho predstava kryje s tým, čo o hodnotovej štruktúre tejto školy vie (napríklad návšteva cirkevnej školy).

Inventár hodnôt navrhol nemecký psychológ Spranger (1928) a obsahuje nasledovné typy:

- (a) teoretické hodnoty, resp. pravda
- (b) ekonomické hodnoty (bohatstvo a peniaze)
- (c) estetické hodnoty, resp. krása
- (d) politické hodnoty (úsilie o moc a vplyv)
- (e) sociálne hodnoty (úsilie o blaho iných)
- (f) religiózne hodnoty (ide o vzťah medzi človekom a Bohom)

Postoje

Postoje sú definované ako „...naučené predispozície k celkovej priaznivej alebo nepriaznivej reakcii na daný objekt, osobu alebo udalosť“ (Fishbein a Ajzen, 1975). „Postoje nie sú iba jednoduchou množinou myšlienok o nejakom objekte, ale sú spojené s činnosťou – ovplyvňujú správanie“ (Hayesová, 1998).

Z týchto dvoch definícií vyplýva vzťah postojov k motivácii: možno predpokladať, že konkrétne postoje žiaka k učiteľovi môžu priamo vplývať na jeho ochotu vynakladať úsilie na jeho hodinách.

U postojov sa predpokladá existencia troch dimenzií:

Kognitívna dimenzia postojov sa týka názorov a myšlienok, ktoré osoba o predmete postoja má.

Emocionálna dimenzia sa týka toho, čo osoba vo vzťahu k predmetu postoja cíti.

Konatívna dimenzia vyjadruje sklon konať vo vzťahu k predmetu postoja.

Ak má teda žiak pozitívny postoj k osobe učiteľa určitého konkrétneho predmetu, je pravdepodobné, že aj jeho konanie bude týmto postojom pozitívnym spôsobom ovplyvnené. Zatiaľ čo v prípade názorov sa predpokladá, že sú vo vzťahu ku konaniu neutrálne, sú to iba výroky, o ktorých si myslíme, že sú pravdivé, v prípade postojov je významná ich emocionálna stránka – postoje vyjadrujú subjektívne city, ktoré voči objektu postoja prechováame.

Pokiaľ ide o porovnanie postojov a hodnôt možno konštatovať: „Hodnoty sú pomerne stále osobné predpoklady, ktoré ležia v samom jadre postojov. Týkajú sa všeobecných princípov, akými je napríklad otázka toho, čo je morálne, čo je sociálne žiaduce...postoje väčšinou vychádzajú priamo zo základnej hodnotovej sústavy človeka“ (Hayesová, 1998).

Čo sa týka konatívnej dimenzie postojov, niekedy je spochybňovaný ich vzťah ku konaniu. Ajzen (1988, podľa Hayesovej, 1998) však tvrdí, že ľudia skutočne konajú v súlade so svojimi postojmi a uvedené pochybnosti vyplývajú zo skutočnosti, že sa neberie do úvahy dôležitý parameter postojov – ich šírka. Niektoré postoje majú totiž veľkú šírku, sú globálne a iné sa viažu na konkrétne objekty, sú konkrétne. Tak sa môže napríklad stať, že žiak má pozitívny postoj k škole (globálnosť), ale negatívny postoj k niektorému konkrétnemu učiteľovi. Ak by sme teda overovali ochotu žiaka spolupracovať s učiteľom, voči ktorému má žiak negatívny postoj a vlastnosti postoja ku konkrétnemu učiteľovi by sme zisťovali otázkou, či má žiak rád školu, potom by sa mohlo stať, že žiak by odpovedal kladne, ale vo vzťahu ku konkrétnemu učiteľovi by sa správval negatívne.

Pre školské učenie sú okrem záujmov, hodnôt a postojov dôležité motívy, ktoré s učením bezprostredne alebo sprostredkovane súvisia. Hrabal, Man a Pavelková (1989) autori kvalitnej publikácie, ktorá sa touto problematikou monotematicky zaoberá, uvádzajú tri skupiny motívov (autori citovanej práce používajú pojem „potreba“): poznávacie potreby, sociálne potreby a výkonové potreby. Uvádzajú ďalej, že ak „motivácia k učebnej činnosti plynie predovšetkým z poznávacích potrieb, hovoríme o vnútornej motivácii – vnútornej z hľadiska tejto činnosti, pretože samotná činnosť uspokojuje danú potrebu“ (str. 26). V ďalšej časti učebného textu budeme venovať pozornosť predovšetkým dvom motívom: motívu výkonu a motívu sociálneho vplyvu.

5. 2. Motív výkonu

Tento motív patrí k najviac skúmaným motívom, a to nielen v oblasti školského učenia. Poznatky o ňom sú najrozsiahlejšie. Zistilo sa, že tento motív má dvojakú podobu:

- je prežívaný ako nádej, že sa podarí dosiahnuť úspech a
- ako obava, resp. strach z neúspechu (zo zlyhania)

„Každý človek môže byť takpovediac dvojakou motivovaný: môže byť motivovaný vyhýbať sa neúspechom (M_{vn}), alebo môže byť motivovaný chcením dosiahnuť úspech (M_u). Dôležité je vedieť, že obidva motívy môžu byť v nás prítomné súčasne“ (Gage a Berliner, 1986, str. 406). Toto rozlišovanie umožnilo presnejšie definovať osoby s vysokou mierou motívu výkonu a nízkou mierou motívu výkonu: ak platí, že $M_u > M_{vn}$, potom môžeme hovoriť o osobách s vysokou úrovňou motívu výkonu, ak je tento vzťah obrátený, potom máme do činenia s osobou s nízkou úrovňou motívu výkonu.

Ako zistiť, podľa akých prejavov určiť, či konkrétny žiak má vysokú alebo nízku mieru výkonového motívu? Náročné diagnostikovanie pomocou psychologických projektívnych testov je z praktických dôvodov vylúčené. Nasledovné dve zistenia z oblasti výskumu výkonovej motivácie možno na tento účel efektívne využiť.

a) Známe sú v tejto súvislosti psychologické zistenia, ktoré sa týkali volieb úloh z hľadiska ich obtiažnosti. Zistilo sa, že osoby, u ktorých prevažuje túžba dosiahnuť úspech nad vyhýbaním sa neúspechu, si volia stredne ťažké úlohy. (Napríklad učiteľ dovoľuje študentom vybrať si seminárne práce, ktoré sú podmienkou pre udelenie zápočtu a pri jednotlivých témach uvádza, že časť z nich je veľmi jednoduchá, časť je stredne obtiažna a určitá časť je veľmi náročná.) Prekvapujúce bolo v tejto súvislosti výskumné zistenie, že osoby u ktorých platí, že $M_{vn} > M_u$, si volili buď veľmi ľahké alebo veľmi ťažké úlohy, pri ktorých museli počítať s neúspechom. Interpretácia voľby veľmi ťažkých úloh je nasledovná: pravdepodobne

vychádzali z predpokladu, že ak zlyhajú v takýchto veľmi ťažkých úlohách, nikto ich nebude obviňovať, že to spôsobila ich nedostatočnosť, ich nedostatočná schopnosť. Vina bude pripisovaná obtiažnosti úlohy, a preto sa nebudú musieť hanbiť, ak úlohu nezvládnu.

Naopak osoby, u ktorých prevažuje nádej, že sa im podarí dosiahnuť úspech, si volia stredne ťažké úlohy preto, lebo tu majú najväčšiu šancu byť úspešní. Ak by si totiž zvolili veľmi ľahké úlohy, málokto by to považoval za úspech, ak by si zvolili veľmi ťažké úlohy, tak to, po čom najviac túžia – zažiť úspech, podať dobrý výkon, bude ohrozené.

b) Ďalší výskum sa pokúšal objasniť, čomu pripisujú obidva typy osôb ($M_{vn} > M_{ú}$ a $M_{ú} > M_{vn}$) to, že sa im úspech podarilo dosiahnuť, resp. že boli neúspešní. Bar-Tal (1979, podľa Gage a Berliner, 1986) zistil, že tí, ktorí sú motivovaní prevážne obavou zo zlyhania, svoj neúspech pripisujú stabilným a internalným príčinám (napríklad schopnostiam) a svoj prípadný úspech spájajú s nestabilnými externalnými príčinami (napríklad so šťastím).

Subjektívne pripisovanie príčin (tzv. „kauzálne atribúovanie“) sa stalo centrom mnohých výskumov. Žiaci, ale aj učitelia, realizujú školské úlohy a požiadavky dobre alebo zle. Ich úspech alebo neúspech má určité príčiny, ktoré je pre individuum sotva možné vyčerpávajúco a objektívne poznať. Napriek tomu si každý jedinec vytvára vlastný úsudok o príčinách a je zásluhou výskumov v oblasti výkonovej motivácie, že dnes poznáme vplyv týchto subjektívnych úsudkov (kauzálnych atribúcií) na výkon, resp. správanie. Toto atribúovanie (subjektívne odôvodňovanie príčin) totiž ovplyvňuje budúce správanie, ovplyvňuje budúce emocionálne reakcie a očakávania vo vzťahu k budúcemu úspechu alebo neúspechu.

Predstavme si, že žiak pripisuje neúspech svojim nedostatočným schopnostiam. Ako je známe, schopnosti sú ľuďmi všeobecne považované za stabilné, a teda sotva meniteľné činitele výkonu. Z toho vyplýva, a takýto úsudok si pre seba samého utvorí aj žiak, že mu je aj tak zbytočné vynakladať úsilie, pretože sotva niečo môže zmeniť na tom, že zvládnuť riešenie úloh mu bránia jeho nedostatočné schopnosti. V konečnom dôsledku takéto atribúovanie vedie k rezignácii a nechote učiť sa. Takýto žiak totiž odmieta veriť tomu, žeby individuálne úsilie mohlo priniesť dobrý výsledok, odmieta vynakladanie námahy ako kauzálny faktor úspechu, resp. neúspechu. „A pretože atribučná štruktúra človeka ostáva dlhodobo stabilná, sú potrebné tréningové programy, aby u žiakov bolo možné takéto sebadeštruujúce atribučné štruktúry prelomiť“ (Gage a Berliner, 1986, str. 410). Jeden z takýchto tréningov vytvoril Krug (1983) a bude opísaný ďalej.

Nielen žiaci atribúujú svoj úspech alebo neúspech. Aj učitelia svoju vyučovaciu činnosť spájajú s úspechom alebo neúspechom. Gage a Berliner (1986) ponúkajú výsledky výskumov, ktoré sa týkali otázky, čomu pripisujú svoj úspech, resp. neúspech učitelia. Bolo

zistené, že po napísaní školskej úlohy, v ktorej boli žiaci úspešní, pripisujú učitelia dobrý výsledok týmto príčinám: domáce podmienky žiakov, úsilie žiakov, záujem žiakov a ich vlastné metodicky vhodné pôsobenie. Neúspech žiakov je spájaný s týmito príčinami: nedostatočná príprava žiakov, nepriaznivé domáce podmienky pre učenie sa a obtiažnosť úloh. Inak povedané: „Učitelia majú sklon k tomu, podeliť sa o zásluhy na úspechu žiakov, ak títo boli úspešní. Ak však žiaci úspešní neboli, potom učitelia uvádzajú príčiny, ktoré s nimi nemajú nič spoločné“ (Gage a Berliner, 1986, str. 410).

Výskumne bolo zistené, že žiaci aj učitelia sa odvolávajú na pomerne malý počet typických príčin.

Klasifikácia príčin, pomocou ktorých si osoby zvyčajne vysvetľujú svoj výkon
(Weiner a Kukla, 1970)

Časová stabilita príčiny	Miesto (lokation) príčiny	
	<i>v osobe</i>	<i>v prostredí</i>
<i>stabilná</i>	schopnosť	ťažkosť úlohy
<i>variabilná</i>	úsilie	náhoda (šťastie/smola)

Ako je z obrázka vidieť, ide o tieto príčiny: vlastné úsilie, vlastné schopnosti, ťažkosť úlohy, náhoda a šťastie pri riešení úlohy alebo smola. Tieto príčiny možno kategorizovať do dvoch tried: príčiny, ktoré sa vzťahujú na správanie sa osoby tzv. internalné príčiny (úsilie a schopnosti) a príčiny, ktoré sú od správania osoby nezávislé tzv. externalné príčiny (obtiaznosť úlohy, náhoda, šťastie a smola). Je výskumne potvrdené, že žiaci sa od seba líšia v závislosti od toho, ktorý druh atribúcií u nich prevažuje. Ak sú to externalné príčiny, potom sa to negatívne prejaví na ich vytrvalosti a ochote vynakladať úsilie a v konečnom dôsledku na ich učebných výsledkoch. V extrémnej forme môže byť žiak presvedčený, že medzi jeho vlastným úsilím (niečo sa naučiť, urobiť, zvládnuť) a dosiahnutým výkonom neexistuje žiadny vzťah (naučená bezmocnosť). Takáto motivačná štruktúra žiaka vedie k nízkemu školskému výkonu, a to aj napriek existencii dostatočných schopností žiaka. Tieto zistenia stimulovali výskumy s cieľom zistiť, ako vzniká takáto motivačná štruktúra žiakov a ako ju možno zmeniť.

Možnosť ovplyvnenia výkonového motívu.

Vznik a vývin výkonového motívu súvisí s obdobím detstva a k známym faktorom, ktoré sa na jeho rozvoji podieľajú patria: skutočný výkon dieťaťa, ktorý v detstve podáva, tréning nezávislosti, rodičovské očakávania a miera sebadôvery pri vlastnom výkone, ktorá je v dieťati zo strany dospelých podporovaná a poskytovaná. Pretože tieto podmienky nemá každé dieťa optimálne, je žiaduce využiť všetko, čo o výkonovej motivácii poznáme, aby sme sa pokúsili prípadne nedostatky v individuálnom vývine napraviť.

Výskumne bolo potvrdené, že úspechom motivovaní majú tendenciu pripisovať vlastné úspechy internálnym príčinám, zvlášť svojim schopnostiam. Pri neúspechu bola dôležitá dimenzia stability. Orientovaní na úspech pripisovali príčiny neúspechu časovo variabilným príčinám (nedostatku úsilia, resp. smole), čo znamená, že osoba môže pri budúcom pokuse o výkon dosiahnuť úspech (ak vynaloží úsilie). Je zrejmé, že v prípade dosiahnutého úspechu, môžu na úspech orientovaní častejšie prežívať pozitívne sebahodnotiace emócie.

Podstatne menej priaznivo vyzerá typické atribuovanie osôb, ktoré sú orientované na neúspech. Oveľa častejšie považujú vlastný neúspech za dôsledok ich chýbajúcich schopností. Naproti tomu vlastné úspechy sú nimi častejšie pripisované šťastiu alebo nízkej ťažkosti úlohy. Takže výkonové situácie majú v prípade úspechu malú odmeňujúcu hodnotu. V prípade neúspechu vedie tento atribučný vzorec k silným negatívnym efektom a znižuje zároveň nádej na lepší výkon v budúcnosti.

Na základe uvedeného možno dedukovať, že cesta k zmene motivačnej štruktúry vedie cez zmenu atribúcie príčin vlastného výkonu. Komplexný model, o ktorý sa tréningový program na zmenu neadekvátnej motivácie na adekvátnu opiera, pochádza od Heckhausena (1972).

Model sebahodnotenia (podľa Heckhausena, 1972)

prejavy motívu		
3 komponenty	<i>orientácia na úspech</i>	<i>vyhýbanie sa neúspechu</i>
1 <i>stanovenie cieľa, ašpiračná úroveň</i>	realistické, stredne ťažké úlohy	nerealistické, ťažké alebo ľahké úlohy
úspech 2 <i>pripisovanie príčin</i>	úsilie, <i>vlastná schopnosť</i>	šťastie, ľahká úloha
neúspech	chýbajúce úsilie	smola, <i>nedostatočná schopnosť</i>
3 <i>sebahodnotenie</i>	bilancia úspech/neúspech pozitívna	bilancia úspech/neúspech negatívna

Prvý proces sa týka porovnania osobou plánovaného výsledku so štandardom (napríklad s vlastnou úrovňou aspirácie),

druhý predstavuje aktuálnu kauzálnu atribúciu výsledku a

tretí obsahuje sebahodnotiacu emóciu - spokojnosť/nespojnosť s vlastnou schopnosťou.

Všetky tri čiastkové procesy účinkujú vo vzájomnej interakcii.

Osoby orientované na úspech si stanovujú realistické ciele, považujú produkt svojho konania za výsledok vlastného úsilia a domnievajú sa, že sa ich schopnosť vďaka ďalšiemu zdokonaľovaniu v príslušnej činnosti zlepšuje. Ak dosiahnu úspech, potom ho považujú za následok vlastných schopností, ak neúspech, potom ho pripisujú skôr časovo variabilným faktorom – zvlášť nedostatočnému úsiliu. Ak by aj podiel úspechov a neúspechov bol rovnaký, ich atribučný vzorec vedie k tomu, že bilancia sebahodnotenia osoby je pozitívna - osoba prežíva častejšie hrdosť a spokojnosť po úspechu a zriedkavejšie sklamanie po neúspechoch. Táto asymetria má za následok, že výkonové situácie sa pre osobu stávajú príťažlivé a zároveň vedú k tomu, že osoby sa pokúšajú konfrontovať svoje schopnosti s realistickými nárokmi.

Vzťah medzi uvedenými tromi parciálnymi procesmi je u osôb orientovaných na neúspech iný. Realistickým nárokom sa vyhýbajú, a preto nevidia ani vzťah medzi vlastným úsilím a výsledkom konania, ani rast svojich vlastných schopností – pokiaľ k nemu dôjde. Úspechy sú v prípade nerealistických cieľov, podľa ich mienky, vecou náhody a šťastia, resp.

ľahkosti úlohy, takže nemajú nič do činenia s vlastnými schopnosťami alebo úsilím. Ak má osoba už dopredu strach, že vo výkonovej situácii neuspeje, potom každý neúspech potvrdí jej zlý sebaobraz o vlastných schopnostiach. Okrem toho neúspech interpretujú ako výsledok nedostatku vlastných schopností. Ak by aj bilancia úspechov a neúspechov bola vyrovnaná, výsledkom budú negatíva pre sebahodnotenie - úspech neznamená veľa, a neúspech ťaží až príliš. Z toho dôvodu sa pre nich stávajú výkonové situácie nepríjemné a ohrozujúce. Zvlášť sa to týka realistických požiadaviek, ktoré stav schopností osoby najlepšie odhaľujú. Preto uprednostňujú radšej nerealistické ciele, čo má za následok, že sebahodnotiaci systém sa ešte viac stabilizuje vo svojom nepriaznivom stave a bráni tomu, aby osoba prežila účinnosť seba samej (nem. Selbstwirksamkeit, ang. self-efficacy).

Predstava motívu ako sebastabilizujúceho sa systému, ktorý pozostáva z 3 motivačných procesov (obrázok vyššie), bola veľmi užitočná z praktického hľadiska a viedla k vývoju tréningových motivačných programov pre vzdelávanie a priemysel.

Krug (1983) bol jedným z tých, kto vyvinul na základe tohto modelu motivačné programy pre žiakov. Jeho postup bol nasledovný: Najprv boli identifikovaní žiaci, ktorí boli motivovaní strachom z neúspechu. Na začiatku výcviku boli použité škoľe vzdialené úlohy, napr. z ľubovoľne zvolenej vzdialenosti hádzali žiaci krúžky na tyč, pritom si stanovili cieľ, koľko krúžkov trafia. Na tejto úlohe im bolo vysvetlené, ako si stanoviť realistický cieľ, ako atribúovať výsledok, aby to bolo pre osobu priaznivé a ako uvažovať o dôsledkoch pre seba, aby bolo možné zažiť pozitívne emócie. Tréner pritom vystupoval ako model: predvádzal cvičenia, verbalizoval nahlas svoje myšlienky pri stanovovaní cieľa, pri kauzálnych atribúciách a poukazoval na emócie, ktoré vznikali v prípade sebahodnotenia.

Potom tieto cvičenia robili žiaci a tiež pritom verbalizovali svoje myšlienky, čo umožňovalo trénerovi vstúpiť do ďalšieho ovplyvňovania motivácie. Až potom, keď už boli natrénovaní v tejto hrovej situácii, použili nový typ úloh, ktorý so školou mal viac do činenia (rôzne obtiažné matematické úlohy alebo úlohy na pravopis), a až nakoniec bolo naučené uplatnené priamo vo vyučovacom procese – na konkrétnych predmetoch. Po štvormesačnom tréningu sa zlepšili nielen tri parciálne procesy, ale aj prejav výkonového motívu sa posunul smerom k orientácii na úspech a nahradil strach z neúspechu.

Ďalším krokom vo využití modelu sebahodnotenia bolo vedenie učiteľov k tomu, aby vyučovací proces riadili tak, aby to žiakom dovoľovalo stanovovať si realistické ciele, podporovalo priaznivé atribúovanie a sebahodnotenie. Jedna zo stratégií spočívala v tom, aby častejšie využívali individuálnu vzťahovú normu namiesto stáleho porovnávania žiakov s triednym priemerom. Individuálna vzťahová norma (podrobnejšie ďalej) spočíva v tom, že

výkon žiaka je porovnávaný s jeho vlastným výkonom, takže žiak sám lepšie môže zistiť, o koľko sa zlepšil, resp. či stagnoval v závislosti od vynaloženého úsilia (Rheinberg, 1980). Výskumy potvrdili účinnosť tohto postupu. Veľmi skoro sa zistilo, že niektorí učitelia používajú individuálnu vzťahovú normu aj bez tréningu, jednoducho „to majú v sebe“. Iní zasa používali výlučne sociálnu vzťahovú normu, vždy porovnávali žiakov s priemerom, resp. s tzv. „normálnym výkonom“. Výskumne sa potvrdilo, že skutočný výkon žiakov bol závislý aj od orientácie učiteľov.

5. 3. **Motív afiliácie** (motív spolupatričnosti, motív sociálnej väzby)

Aj keď pre úspech vôbec, v učení nevýnimajúc, sa javí výkonová motivácia rozhodujúcou, okrem výkonu a výkonového motívu sú v škole účinné aj iné motívy. Hrabal, Pavelková a Man (1989) pod spoločnou kategóriou „sociálne potreby“ uvádzajú dva motívy: motív pozitívnych vzťahov (motív afiliácie) a motív sociálneho vplyvu (motív prestíže).

Motív afiliácie podľa Gagea a Berlinera (1986) reprezentuje úsilie žiakov o priateľské sociálne vzťahy k iným. V podmienkach vysokej školy uskutočnil výskumy vzťahu školského výkonu a motívu afiliácie McKeachie (1961). Vychádzal z predpokladu, že študenti, ktorí majú vysokú mieru motívu afiliácie, budú aktívnejší na seminároch, na ktorých učitelia prejavujú to, že aj im záleží v prvom rade na dobrých vzťahoch so žiakmi. Naopak študenti, ktorí takýto motív nemajú, budú na takýchto seminároch podávať nižší výkon. Na meranie motívu afiliácie použil TAT (tematický apercepčný projektívny test), na meranie miery záujmu učiteľa o dobré vzťahy so žiakmi dotazník, ktorý sa týkal klímy na seminári. Výsledky výskumu potvrdili McKeachieho predpoklad: študenti s vysokou mierou motívu afiliácie získali viac výkonových bodov na týchto seminároch, ako študenti s nízkym motívom afiliácie.

Hrabal a kol. (1989) uvádzajú, že okrem motívu úsilia o pozitívne vzťahy existuje aj obava z odmietnutia. Dlhodobá skúsenosť s neúspešnými medziľudskými kontaktmi, podľa ich názoru, vedie k obave z odmietnutia ponúkaných vzťahov. Táto obava však nemusí znižovať úroveň potreby pozitívnych vzťahov a je na nej relatívne nezávislá. To dovoľuje klasifikovať jedincov podľa toho, ktorý z uvedených komponentov prevažuje na tri typy:

- typ osôb s vysokou úrovňou motívu pozitívnych vzťahov a nízkou úrovňou obavy z odmietnutia: osoba ponúka pozitívne vzťahy s očakávaním, že budú opätované
- typ s nízkou potrebou pozitívnych vzťahov a s nízkou obavou z odmietnutia: osoba nevyhľadáva vzťahy a nie je neopätovaným sociálnym vzťahom negatívne postihnutá

- typ s vysokou úrovňou pozitívnych vzťahov a vysokou úrovňou obavy z odmietnutia: prejavuje sa vysokým psychickým napätím – osoba je súčasne priťahovaná a súčasne je naplňovaná obavou z odmietnutia

Žiaci s prevažujúcou potrebou afiliácie hodnotia priateľstvo vyššie než vlastný výkon a úspech. V dôsledku toho uprednostňujú pozitívne vzťahy s ľuďmi, ktorí majú pozitívne vlastnosti pred ľuďmi, ktorí vynikajú svojimi schopnosťami. Ako uvádzajú Hrabal a kol. (1989), títo žiaci podávajú školský výkon preto, aby si získali a udržali náklonnosť rodičov, učiteľov a spolužiakov. Najlepší výkon dosahujú vtedy, ak nepracujú pre seba, ale ak pracujú v skupine a pre skupinu, ak učiteľ poskytuje žiakom spätnú väzbu nie o výsledku, ale o kvalite spolupráce.

5. 4. **Motív sociálneho vplyvu (motív moci)**

Aj v tomto prípade sú známe výsledky výskumov McKeachieho (1961), ktorý vplyv tohto motívu overoval tak, že študentom so silným motívom moci bránil slobodne vyjadrovať svoje názory. Na seminároch, na ktorých mohli študenti voľne vyjadrovať svoje názory, naozaj dosiahli lepší výkon tí, ktorí mali silný motív moci. Študenti, ktorí nemali silný motív moci, dosiahli lepší výkon na seminároch, ktoré nemali charakter slobodného vyjadrovania vlastných myšlienok. Hrabal a kol. (1989) uvádzajú, že v závislosti od vlastností tohoto motívu možno rozlíšiť dva druhy žiakov: žiaci so silným motívom vplyvu, ale bez reálneho vplyvu v triede, a žiaci s motívom vplyvu a súčasne s reálnym vplyvom v triede. Prvá skupina vynakladá úsilie preto, lebo sa chce zaradiť medzi žiakov, ktorí majú reálny vplyv. V prípade, že sa im to darí, zažívajú uspokojenie a sú posilnení o tento vplyv sa usilovať aj v budúcnosti. Ak sa im to nedarí, sú frustrovaní a ich prejavy nezriedka majú podobu agresie. Tí, ktorí majú vysokú mieru motívu vplyvu a ktorí zároveň vplyv skutočne majú, sa stávajú hýbateľmi sociálnych prejavov v skupine a v triede. Navonok ich možno evidovať podľa toho, že tento vplyv uplatňujú na spolužiakov.

5. 5. **Techniky motivovania na vyučovaní**

Gage a Berliner (1986) usporiadali konkrétne praktické odporúčania, ako ovplyvniť motiváciu žiakov k učeniu.

a) Povedať žiakom presne, čo majú dosiahnuť

Oznámiť žiakom, čo je cieľom úlohy, ktorú majú urobiť a čo musia urobiť, aby boli pri jej riešení úspešní. Zistilo sa, že žiaci, ktorým učitelia neposkytnú žiadne presné informácie,

majú horší školský výkon ako žiaci, ktorí na základe návodu zo strany učiteľa presne vedia, čo majú robiť.

b) Pochváliť žiakov

Je zistené, že relatívne jednoduchý prostriedok – vyjadrenia typu „dobré“, „krásne“, „veľmi pekne“ alebo „dobrá práca“ – ak sú používané primerane podanému výkonu, sú účinné motivačné pomôcky.

Pochvala však nesmie byť príliš frekventovaná, lebo vedie u žiakov relatívne rýchlo k presýteniu a jej časté používanie môže zrušiť jej motivačný účinok. Brophy (1981, podľa Gagea a Berlinera, 1986) uskutočnil sériu výskumov a dospel k odporúčaniam, kedy je pochvala efektívna a kedy je neefektívna.

Efektívna pochvala	Neefektívna pochvala
1. je dávaná kontingentne	1. je dávaná náhodne, nesystematicky
2. je dávaná špecificky	2. ako globálna pozitívna reakcia
3. odmeňuje dosiahnutie špecifického kritéria	3. odmeňuje obyčajnú účasť na úlohe
4. informuje žiaka o jeho kompetentnosti, o hodnote jeho výkonu	4. neinformuje žiaka o jeho kompetentnosti
5. je pre žiaka orientáciou, ako hodnotiť seba samého	5. je pre žiaka informáciou, aby sa mohol porovnať s inými
6. predchádzajúci výkon žiaka zohľadňuje ako vzťahový rámec pre aktuálny výkon	6. ako kontext na porovnanie používa výkony spolužiakov
7. pripisuje úspech úsiliu a schopnostiam žiaka	7. neberie ohľad na to, aké úsilie musel žiak vynaložiť
8. podporuje internálne prisudzovanie – žiak sa považuje za subjekt výkonu	8. podporuje externálne prisudzovanie – žiak podal výkon kvôli tomu, že práve súťažil a pod.
9. podporuje to, aby sa žiak mohol na základe svojho výkonu považovať za schopného	9. pochvala ostáva iba na úrovni prebiehajúceho vyučovania a nevlýva na sebahodnotenie žiaka

Čo sa týka pochvaly, bolo ďalej zistené, že žiaci sa vo svojej reakcii na ňu navzájom od seba líšia, a to v závislosti od toho, či ide o extravertovaného alebo intravertovaného žiaka: extravertovaných žiakov motivuje aj pokarhanie, zatiaľ čo intravertovaných žiakov motivuje, ak sú pochválení.

c) Testy a známky používať obozretne

Testy a ich výsledky a známky majú motivačnú silu – pomocou nich totiž môžu žiaci získať sociálne uznanie, prežívať prestíž. Preto písanie testov, resp. známkovanie vplýva na motiváciu k učeniu. Hlavná kritika voči známkam a testom je vedená v tom zmysle, že potenciálne môžu zničiť kontinuitu motivácie k učeniu – inak povedané, žiak sa učí iba v podmienkach, kde za svoj výkon dostáva známku, resp. môže získať body za test, ale mimo rámca týchto podmienok sa nemusí chcieť učiť (Maehr, 1976, podľa Gagea a Berlinera, 1986).

Napriek tejto výhrade, prevažuje hodnotenie známkovania ako užitočného motivačného prostriedku. Ak teda učiteľ použije test alebo známku, aby žiaka informoval a nie aby ho trestal, ak využíva známkovanie a testy na to, aby sa žiak dozvedel, čo už zvládol a čo ešte nie, a nie ako prostriedok na porovnanie s inými, ak využije známky na to, aby si mohol žiak overiť, koľko námahy je potrebné vynaložiť, aby niečo zvládol a nie na to, aby sa dozvedel, aký je neschopný – potom možno hodnotenie pomocou testov a známok využiť ako veľmi užitočný motivačný prostriedok.

d) Vzbudiť napätie a zvedavosť

Podnety, ktoré sú nové, prekvapujúce, komplexné, protikladné a mnohoznačné, provokujú pozornosť a vzbudzujú to, čo Berlyne (1965, podľa Gagea a Berlinera, 1986) nazval „epistemická zvedavosť“. Myslí sa tým správanie, ktoré je zacielené na to, získať o niečom vedomosť, osvojiť si prostriedky, pomocou ktorých možno lepšie pochopiť svet a prostredie. Berlyne sám odporúča takéto konkrétne možnosti vzbudenia epistemickej zvedavosti:

- vyvolať prekvapenie
- vyvolať pochybnosti alebo konflikt medzi „veriť a neveriť“
- vyvolať neistotu (vzniká pri neriešiteľných problémoch)
- konfrontácia navzájom zdanlivo nezlučiteľných požiadaviek (Například: Ako zničiť tumor pomocou žiarenia tak, aby sme nezničili zdravé tkanivo okolo neho? Riešenie: ožarovať ho z rôznych smerov, aby sa v tumore koncentrovalo dostatočne veľké žiarenie, zatiaľ čo okolité tkanivo dostane žiarenia podstatne menej)
- využívať nesúhlas, námietky

e) Urobiť občas niečo neočakávané

Například, ak žiaci hovoria o svojich problémoch, učiteľ sa prizná k svojim problémom. Všeobecne povedané, ak vyučovanie prebieha vždy rovnako a zovšednie, mal by sa učiteľ pokúsiť použiť niečo neočakávané.

f) Využiť simulácie a hry

Gage a Berliner (1986) uvádzajú, že existuje veľké množstvo rozmanitých hier, ktoré možno využiť pri vyučovaní napríklad časti dejín, pri vyučovaní niektorých oblastí fungovania spoločnosti a pod. Uvádzajú nasledovné konkrétne príklady:

- „Odštiepenie“ je trojtýždňová hra, v ktorej sú simulované krízy americkej ústavy v rokoch 1776 – 1789. Pomocou vlastného štúdia a pomocou rolovej hry získavajú žiaci skúsenosti s parlamentarizmom.
- „Boj proti drogám“ je trojhodinová hra, ktorá informuje o role dílerov, závislých, o úlohe štátnych orgánov, polície a občanov.
- „Géto“ – štvorhodinová hra, v ktorej sa žiaci dozvedia o emocionálnych, fyzických, sociálnych a ekonomických aspektoch života chudobných.

g) Znížiť atraktivitu konkurujúcich motivačných činiteľov na minimum

Občas sa stáva, že žiak, ktorý má silný motív získať sociálne uznanie spolužiakov, začne robiť učiteľovi prieky, aby znížil jeho autoritu. Čo s tým urobiť? Niekedy postačuje zapojiť týchto žiakov do školských aktivít typu, zúčastniť sa školskej olympiády.

Všeobecne povedané, aby sme znížili atraktivitu konkurujúcich motivačných činiteľov, je potrebné okrem posilnenia žiaduceho správania, „potrestať“ nežiaduce prejavy.

h) Znížiť prípadné nepríjemné následky účasti na vyučovaní

O aké nepríjemné vplyvy ide?

- strata sebaúcty, ak napríklad nejakú myšlienku žiak nepochopí alebo nejakú úlohu nerieši správne
- fyzické nepohodlie, napríklad, dlhé sedenie na stoličke, byť v miestnosti so zlou akustikou, čítať niečo z tabule z veľkej diaľky
- dostať odpoveď alebo otázku, ktorej takmer nerozumieme
- musieť prestať so zaujímavou prácou
- písať test z látky, ktorá nebola predpísaná
- zažívať situácie, keď učiteľ na prosbu žiakov nereaguje
- postupovať s látkou príliš rýchlo
- zažívať situáciu porovnávania s najlepšími
- byť preradený do skupiny slabších žiakov

mať do činenia s učiteľom, ktorý zjavne sám nemá o predmet žiadny záujem