

MARTA VALIHOVÁ

## K PROBLÉMU MOTIVÁCIE UČEBNEJ ČINNOSTI ŽIAKOV

Medzi učiteľmi sa udomácnil poznatok, že výkon v učení je v prevažnej miere daný súčinnom žiakovych schopností a motivácie. Motivácia predstavuje sily, ktoré udržiujú učiaceho sa v aktivite a usmernujú jeho činnosť. Motivácia učenia vždy súvisí s dôvodmi, pre ktoré sa žiaci učia.

Psychologická literatúra už od 20. rokov, ale najmä v poslednom období zverejňuje výsledky výskumov, ktoré dokazujú mnohostranný vplyv motivácie na činnosť a správanie. Proces motivácie nemožno oddeliť od prežívania a s ním súvisiacich tendencií ako sú snaha, priania, túžby a pod. Motivácia je výslovne vnútorným procesom, no ten môže byť navodený ako vnútornými tak vonkajšími pohnútkami-motívmi. Motívy tvoria motivačný základ správania. Nevystupujú izolovane, ale hromadne a ako vnútorné činitele povzbudzujú človeka k určitej činnosti a správaniu. V tomto zmysle jasne vystupuje do popredia spojenie motivácie a emócií.

Dôležitým zdrojom učebnej motivácie sú potreby, súvisiace s rozvojom žiakovho poznania, s jeho sociálnym zaradením, vykonom a aspiráciami. Z. Helus upozorňuje, že "... každá situácia, v ktorej možno dosiahnuť hodnotiteľné výsledky, môže aktualizovať dve ďalšie potreby, ktoré s ňou pôvodne nesúviseli: potrebu úspešného výkonu a potrebu vyhnúť sa neúspechu" (Helus, Z., 1979. str. 73.). Nie zanedbateľnou je v súvislostiach žiakovho učenia aj zrelosť žiaka.

A.N. Leont'jev vysvetľuje, ako sa vekom (rozširovaním okruhu životných skúseností) mení motivácia žiaka k učeniu. Uvádza: "Skúmanie vedúcich motívov učebnej činnosti v školskom veku umožňuje rozdeliť vývin do troch etáp:

- a./ na etapu motívov, plynúcich priamo z učenia, prvej objektívne významnej a spoločensky hodnotenej činnosti dieťaťa,
- b./ na etapu motívov plynúcich priamo zo školského života, zo vzájomných vzťahov vo vnútri kolektívu triedy a školy,

c./ na etapu motívov plynúcich z okolitéhož života, budúceho povolania a životných perspektív" (Leont'jev A.N., 1966. str. 354.).

Za zvlášť dolezitú pokladáme v učení motiváciu na základe vnútorných záujmov, t. j. záujmov citovo nasýtených. Práve tieto vplývajú na spokojnosť žiaka s dosiahnutým výsledkom, úzkosyvisia s aspiráciami a zážitkami úspechu. Spokojnosť a úspech predstavujú zážitkové kvality, ktoré sú silne individuálne podienené. Napríklad známka, ktorú žiak dostane v určitom predmete, hoci sa triede bude javiť ako úspech, nemusí byť úspechom z hľadiska práve danéhož žiaka.

V učení najmä starších žiakov nadobúda význam cieľová motivácia ako druh sekundárnej motivácie. Na jej významné postavenie poukázal už L.S. Vygotskij, ktorý ju spojil s orientáciou na zónu najbližšieho vývinu. Pritom zdoraznil, že v regulácii správania môže byť prítiažlivá a podnecujúca orientácia iba na také perspektívne ciele, ktorých dosiahnutie je v možnostiach jednotlivca (Vygotskij, L.S., 1976., str. 313.).

V procese riadeného učenia patrí k základným úlohám učiteľa nielen mnohostranne motivovať činnosť žiakov, ale zabezpečiť účinnú motiváciu, ktorá čo najviac podnieti k učebnej činnosti. Učiteľ by mal v motivácii učenia zohľadňovať nielen osobnosť žiaka, ale aj podmienky a ciele školy a spoločnosti. V nich dnes osobitne zdôrazňujeme rozvíjanie aktivity učiaceho sa.

Prechod od motivácie k samotnej aktivite žiaka v učení zabezpečujú aktivizujúce metódy. Pritom aktivita žiaka môže mať rôzne podoby, je rozdiel medzi aktivitou pri počúvaní výkladu, pri reprodukování naučeného, pri cvičení manuálnych zručností a pri aktívnej objavnej tvorivej činnosti, ktorou sa žiak sám snaží preniknúť do podstaty javov. "Aktivita v plnom zmysle slova sa realizuje, keď je žiak podnietený k tomu, aby sa stal schopným zúčastňovať sa na tvorbe poznatkov a ich uplatnení ... ktoré od neho vyžaduje osobne tvorivé bádateľské úsilie" (R. Gal: Oú en est la pédagogie, V Enseignement en France, Leningrad, 1970. str. 35.). Podľa R.Gala len taká aktivita dovoľuje žiakom "...zmerat' si sily a osvojit' si prínosnejšie spôsoby práce a objavovania, pretože poskytujú prostriedky na vzdelávanie a na samostatné

riešenie nových problémov " (R. Gal, c.d.).

Motivácia v učení sa obyčajne spája s motivačným využitím poznávacích záujmov, s pochopením potreby učiť sa, s radosťou z objavovania nového (primárna motivácia), s úspechom, s pôsobením incentív.

Motiváciu nemožno chápať ako jednorávozy dej. Je nevyhnutné poznať žiaka tak, aby sme vedeli kedy, koľko a akých motivačných podnetov potrebuje. Úroveň pracovnej motivácie žiaka po celú vyučovaciu hodinu udržiava učiteľ pribežným podnecovaním, ktoré sa zakladá na už spomínanej širokej škále motívov - podnetov k učeniu, odmiern a trestov.

Často sa zdôrazňuje, že škola samotná už svojou organizáciou a systémom práce vytvára základné podmienky pre motiváciu učenia sa žiakov.

Pre vzdelávaciu prácu je zvlášť dôležité rozvíjať citlivosť žiaka na učebné motívy, je to vlastne súčasť sociálneho učenia. Žiak sa v škole naučí chápať motivacnú platnosť podnetov, ako mimika, gesto, hlas učiteľa, prestávky v reči a naučí sa riadiť motivacnou účinnosťou problémov (pravda na inej úrovni), ktoré prináša zvládnutie učiva.

V rade motivačných činiteľov učenia sa žiakov nadobúda aj skúšanie hodnotenie a klasifikácia pod vplyvom školských skúseností osobitnú motivačnú účinnosť. Dosiahnutý výsledok - známka ako ukazovateľ úspešnosti a neúspešnosti, stáva sa motívom učebnej aktivity žiaka, a to buď v smere pozitívnom, t.j. tak, že žiaka k učeniu podnecuje, alebo negatívnom, teda tak, že žiaka od učenia odvádza.

Skúšanie a hodnotenie ako činitele motivácie a rozvoja osobnosti žiaka

Každý zásah dovýchovno-vzdelávacieho procesu sa v podmienkach našej školy uskutočňuje z hľadiska ústredného cieľa - harmonickej všestrannosti človeka. Pritom si uvedomujeme, že ide o proces individuálne podmienený, že harmonická všestrannosť neznámená uniformitu, ani popretie individuality (Cáp J., 1980. str. 46.). Práve preto sa otázky utvárania osobnosti vo výchovno-vzdelávacom procese stávajú stále viac predmetom psychologických výskumov. To súvisí s ich zložitou podmienenosťou, závislosťou od samotného formujúceho sa

subjektu. Hvozdič v súvislosti s tým zdôrazňuje, že "...k realizácii náročných cieľov všestranného rozvoja osobnosti treba pristúpiť dnes v kvalitatívne novej rovine, ktorá predovšetkým tkvie v poznaní, odkrytí a využívaní zdrojov rozvoja osobnosti, zacielených na podchytenie vnútornej žiakovej aktivity, na mobilizáciu celej kognitívno-motivačnej sféry jeho osobnosti a jeho zážitkového sveta "(Hvozdič J., 1980. str. 345.).

Do výchovno-vzdelávacieho procesu vstupuje žiak ako potenciálna osobnosť. V konkrétnych podmienkach výchovno-vzdelávacích situácii postupne nadobúda táto osobnosť viac relatívne stálych rysov, vlastností, postojov, vytvára si hodnotovú orientáciu, volí si vzory a ideály. Uvedené zmeny nemožno oddeliť od žiakovej aktivity vo výchovno-vzdelávacom procese, od toho, čo od tohto procesu žiak očakáva, ako sa v ňom vyrovnáva so spoločenskými nárokmi na seba, ako sa v rámci výchovno-vzdelávacieho posobenia orientuje na plnenie (dosahovanie) stále náročnejších cieľov. Hvozdič pri rozbere motivačno-regulatívnych aspektov osobnosti žiaka pripomína, že hodnotenie stupňa osobnostného rozvoja žiaka sa obvykle uvádza do vzťahu s jeho učebným vykonom dnes okrem klasických motivačných prostriedkov odmeny, trestu, nátlaku na žiaka a mnohých ďalších, kladieme stále viac dôraz na potrebu vnútornej zainteresovanosti žiaka na učení, lebo len ňou môžeme zabezpečiť pozitívny vzťah žiaka k škole a k učeniu vobec, a teda aj to, že učeniu bude plniť svoju funkciu v rozvoji žiakovej osobnosti (Hvozdič J., 1980. str. 345.).

Vo výchovno-vzdelávacom procese sa skúšanie. Hodnotenie a klasifikácia žiakov stávajú prostriedkom formovania osobnosti žiaka i v tom zmysle, že učitelia sa sám preberá uznané normy hodnotenia a uplatňuje ich vo vzťahu k sebe samému i k iným. Nielen pre školský postup, ale i pre osobnostný rozvoj má teda spätná väzba, kontrola, skúška mimoriadny význam. Neznamená len určenie výkonu, ale v určitom zmysle i rozvoj uvedomeného poznania.

Poznanie samo nadobúda v súvislostiach vzdelávacieho procesu osobitnú motivačnú funkciu. Umožňuje, aby sa každý jedinec dokázal uvedomene, samostatne a správne orientovať v zložitých otázkach života, aby uvedomene reagoval na spoločenské potreby a situácie. "Uvedomenie neznamená len niečo vedieť. Je to vždy aktívny vzťah k okoliu, v ktorom

je vyjadrený osobný postoj" (Hudeček, 1982. str. 160.).

Osobnostný rozvoj žiaka, ktorý sa usilujeme objasniť z hľadiska motivačného účinku skúšky, hodnotenie a klasifikácie, nemožno vysvetliť bez prihliadnutia k sociálnym podmienkam. Žiak sa s úlohami vyrovnáva ako člen určitej skupiny, kolektívu, triedy atď. Dosahovaný školský úspech ho sociálne zaraďuje. A s tým súvisí aj množstvo ďalších motívov učebnej činnosti: potreba získať nové poznatky, potreba presadiť sa, poznať svoje miesto v kolektíve, potreba overiť si dosah svojich možností, potreba sociálneho kontaktu, hlavne s rovesníkmi, identifikácia so vzorom, sociálna ochrana, láska, altruizmus, porozumenie, ale aj úspech, získavanie, disciplína. Učeným sa teda rozvíja aj sociálna aktivita žiaka a jeho mnohostranné uvedomené, zodpovedné konanie. Tento proces nie je hladký, bezproblémový, naopak, neustále núti žiaka meňiť a prisposobovať sa. V procese prisposobovania navodeného učení, rozvíja sa aj žiakova spôsobilosť rozhodovať a kontrolovať sa, hodnotiť a hodnotiť sa, a tieto činnosti samy nadobúdajú motivačnú účinnosť a tvoria základ pracovnej a spoločenskej sebaregulácie žiakovho správania. V tomto zmysle aj Leont'jev zdôrazňuje, že základ osobnosti človeka nie je v jeho genetických programoch, v dispozíciách, ba ani v získaných návykoch, vedomostiach a spôsobilostiach, ale v systéme činností, ktoré sa týmito vedomosťami a spôsobilosťami realizujú (Leont'jev, 1978. str. 135.).

Hovorili sme, že žiak do procesu učenia vstupuje ako potenciálna osobnosť. Ak sa učení táto osobnosť meňiť a rozvíja, neznamená to ukončenie osobnostného vývinu, ale posunutie na vyššiu úroveň a nové perspektívy ďalšieho potenciálneho osobnostného rozvoja. Aké gradovanie bude mať tento proces, vo veľkej miere závisí od toho, ako bude žiak pre ďalší rozvoj motivovaný, aké ciele, potreby a hodnoty sa stanú pre neho prít'azlivými, stanú sa predmetom jeho osobných aspirácií.

Spoločným znakom rôznych psychologických definícií motivácie ostávajú dve základné vsastnosti, a to smerovosť, a cieľovosť, konania. Motivácia učenia predstavuje zložitú sústavu podnetov, ktoré žiaka vedú k učení. Podľa Pardela mnohé z učebných motívov vyplývajú priamo z organizácie školskej práce, jej systematickosti, výchovného štýlu školy, problémovej metódy učenia, systému kontroly, hodnotenia a iných (Pardel

T., 1967. str. 320.).

Skúšanie (kontrola vedomostí) a hodnotenie sa v pôsobení na žiaka vzájomne doplnajú. Skúšanie informuje žiaka o výsledkoch jeho učenia, kontroluje žiakovú činnosť a usmerňuje jeho ďalšiu aktivitu. Žiak sa dozvedá, či jeho odpoveď (ústna alebo písomná), riešenie zadanej úlohy je správne alebo nie. Skúška pôsobí ako spätná väzba, ako spätná informácia o výsledkoch činnosti žiaka. Jej motivačný účinok závisí od toho, ako si žiak uvedomí výsledky spätnej informácie. I napriek vyhradáme, ktoré voči súčasnému systému kontroly žiakovskej práce, skúšok, dosiaľ existujú, sú skúšky priamym regulátorom žiakovskej činnosti. Skúšanie samo o sebe, a zvlášť v súvislostiach so školským hodnotením a klasifikáciou, má preto nesporný motivačný účinok na žiaka.

Hodnotenie možno považovať za sociálny akt, ktorý predovšetkým formuje žiakov postoj k predmetu, k učeniu a ku škole vobec. Motivačný účinok tohto procesu vo veľkej miere závisí od toho, ako sa sám žiak s ním stotožňuje, či ho považuje za spravodlivé, alebo ho subjektívne pociťuje ako krivdu. Ak žiak hodnotenie a jeho výsledný efekt - známku považuje za spravodlivé, motivačne silne stimuluje jeho ďalšiu činnosť.

Súhrnne môžeme uviesť, že v procese školského učenia je dôležité využívať motivačnú, ale i formatívnu stránku skúšania a hodnotenia, a vytvárať pre ich pôsobenie správne podmienky: voliť vhodnú metodiku ich realizácie, uskutočňovať ich prevedelne, systematicky, zohľadňovať osobnosť žiaka pri plnom rešpektovaní spoločenských noriem hodnotenia.

**POUZITÁ LITERATÚR:**

Cáp, J.: Psychológia pro učitele, SPN Praha, 1980.

Helus, Z. a kol.: Psychologie školní úspěšnosti žáku, SPN Praha, 1979.

Hvozdík J.: Netradičné a inovatívne zdroje rozvoja žiakovej osobnosti v podmienkach socialistickej školy, Jednotná škola c.4, 1980.

Gal, R.: Ou en est la pédagogie, in Enseignement en France, Leningrad, 1970.

Hudeček, J.: Sociální aktivita osobnosti a její pedagogické regulaci, Pedagogika, 1982. c. 2.

Leont'jev, A.N.: Vývoj motivu učební činnosti dítěte, in Problémů psychického vývoje, Praha, 1966.

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

Paradel, T.: Pedagogická psychológia III. SPN Bratislava, 1967.

Vygotskij, L.S.: Vývoj vyšších psychických funkcí, SPN Praha, 1976.