

7 – Motivace

„Včera se mi vůbec nechtělo upravovat tuhle prezentaci o motivaci... Čekal jsem na motivaci. Nakonec pomohla až panika.“

Problematika vztahu žáka k činnosti a jeho motivace

- ontologicky: vyhnutí se trestu – získání odměny – zavděčení se autoritě ... konec 1. stupně:
- školní činnost začne být nízko na preferenční stupnici (vliv vrstevníků, neprožití zkušenosti)
- většina dětí:
 - a) získat vyšší postavení ve svých očích („*jak mi tato činnost umožňuje seberealizaci*“?)
 - b) ... a v očích svých vrstevníků

Členění motivace:

I. Vnitřní motivace k učení – přímo spjatá s předmětem, činností

- potřeba poznávat, zvědavost

II. Vnější motivace – nesouvisí přímo z činností

- odměna, pochvala, prestiž, trest, donucení (ale i budoucí povolání, životní cíl)
 - ✓ Alfie Kohn on Oprah (punished by rewards) (3.08-4.21)
- Věnuje-li se člověk dané činnosti proto, že je pro ně vnitřně motivující, a začne za ni dostávat vnější odměny, může být vnitřní motivace narušována. Vnitřní motivaci narušují také kontrolující aspekty sociálního prostředí. (Mudrák, 2015, p. 61)

Negativní složky motivace (labilita, nespokojenost) se rozvíjejí jako důsledek citové deprivace (např. strach z odnětí lásky), záporných emočních postojů druhých, výchova s tresty, nízké sebehodnocení.

1. Maslowova pyramida potřeb



Obrázek 12: Maslowova pyramida potřeb (Plamínek, 2000)

Škola musí být
místem bezpečí.
Str. 57

Bazalová, B. (2023).
Psychopedie. Grada

*Toto je krásná věta,
která by měla být
bezespornu mottem
každé školy. Méně se
zaměřit na výkon,
plnění ŠVP a více na
to, aby se dítě ve
škole cítilo
spokojeně.*

Maslow vychází z předpokladu, že pro splnění vyšších cílů je nejdříve nutné splnit cíle nižší. Tato teorie se setkává hned s několika kritikami:

- „Jedno a totéž chování může být odrazem různých potřeb“ (Arnold, Silvestr, Patterson, Robertson, Cooper & Burnes, 2007, s. 305).
- Potřeby na vyšší úrovni mohou být naplněny až ve chvíli, když jsou naplněny nižší potřeby.
- Teorie je považována za univerzálně platnou (Tureckiová, 2004).

2. Alderferova ERG teorie

Potřeba existence (existence)

Potřeba vztahů (relationship)

Potřeba růstu (growth)

- teorie přináší nový pojem – princip lítosti:
 - nejsou-li uspokojovány potřeby vyšší, dochází k nespokojenosti také u potřeb nižších (Turabic & Baskan, 2015)

3. teorie ekvity

- spravedlivá odměna (mají-li lidé pocit, že jsou odměněni nespravedlivě, snižují množství nebo kvalitu práce)

4. Teorie homeostázy

Vnitřní motivační činitelé vznikají na základě narušení homeostázy (rovnovážného stavu organismu) z důvodu vnitřního pocitu nedostatku či přebytku (Lokšová & Lokša, 1999)

5. Zvolená činnost x přidělená činnost

6. Pojetí Rigbyho (Rigby & Ryan, 2011)

a) Potřeba způsobilosti (= být kompetentní)

- Lidé - rádi se cítí úspěšní

b) Potřeba souvislosti (= důležitým/potřebným pro druhé)

- Lidé v tomto případě chtějí, aby na nich byl někdo závislý

c) Potřeba autonomie (snaha mít kontrolu a vládu nad situací)

- Jedinec - svoboda ve svém jednáním a směřování vlastního života.

7. srov.: McClellandova teorie potřeb

- potřeba úspěchu,
- moci,
- oblíbenosti

8. PERMA model (Seligman, 2011)

Pozitivní emoce (positive emotions)

Angažovanost (engagement)

- aktivita, ale i výběr tématu, způsobů řešení

Pozitivní vztahy (relationship)

- uspokojení ze společné činnosti (sociální rozměr)

Význam a účel (meaning)

- potřeba činnosti, funkčnosti – funkční libost

Úspěch (accomplishment)

- uspokojení ze zvýšení své kompetence (zažití úspěchu) x vyhnout se neúspěchu (strach)

Podle Kohoutka (1996) je „osobnost učitele nejmocnější nástroj ovlivňování žáků. Je působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky směřující záměrně k výchovným účinkům“ (p. 32).

Něco z výzkumů ...

1. výzkum Heyderové a kolektivu (2020) v rámci výzkumu u učitelů ($N = 56$) 4. tříd a jejich žáků ($N = 830$) doložili, že čím více jsou učitelé v rámci vyučovacího předmětu matematika přesvědčeni, že výkon v tomto předmětu závisí na vrozených dispozicích, tím více u prospěchově méně zdatných žáků (0,5 známky a níže od třídního průměru) klesá jejich vnitřní motivace.

2. Csikszentmihalyi a McCormack (1986) uvádějí, že žáci jsou obvykle motivačně „nakaženi“, když učitelé prezentují svůj zájem o daný předmět a mají **radost z toho, co sami učí**. Obecně platí známé pravidlo: chce-li učitel, aby pro danou látku byli žáci zapálení, musí být zapálen on sám. Není-li učitel nadšencem v daném oboru a nedokáže v tomto smyslu užít svého konání, může od svých žáků očekávat pouze to samé (podobně Sutton et al., 2009).

➤ entusiasmus učitele/ky při vyučování – signifikantní prediktor třídní disciplíny (Baier et al., 2019)

3. Renningerová (1989) uvádí: **individuální zájem odráží znalostní a hodnotové systémy** (minulé zkušenosti + emocionální reakce/odpovědi), které s sebou jedinci přinášejí do plnění rozličných úkolů.

- Individuální zájem = Stabilní emočně-kognitivní postoj člověka vůči určité činnosti, předmětu nebo oblasti.
- Situační zájem trvá do chvíle, než si jedinec uvědomí či pochopí podstatu/smysl objektu (než mu je daný objekt jasný).
- novost, unikátnost, překvapení, neočekávané zvraty událostí, intenzita tématu.

4. Rokeach (1980): žák tenduje zapojit se do aktivit, které vyvolávají pozitivní pocity (asociace s pozitivními emocemi) + snaží se vyhnout těm aktivitám, které vytvářejí negativní pocity
5. Pekrun (1990): neovlivňují učení přímo, ale stimulací kognitivních procesů
6. Schiefele (1991): pokles gramotnosti ve Spojených státech z důvodu nedostatku motivace, nikoliv z nedostatku kognitivních schopností

Vnitřní motivace nevzniká z donucení, ale z kombinace smyslu, vztahů, autonomie a prožitku úspěchu

Přes nepřímé působení emocionálních faktorů je zcela zřejmé, že tyto faktory ovlivňují kognitivní výstupy

„Emoce a kognice jsou dvě strany jedné mince“ (Duchovičová, 2010)