

VÝZNAM UČITELŮ A ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ PRO MOTIVACI DOSPÍVAJÍCÍCH PŘI STUDIU VE STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

THE IMPORTANCE OF TEACHERS AND SCHOOL ENVIRONMENT FOR MOTIVATING ADOLESCENTS FOR SECONDARY SCHOOL STUDY

LENKA KREJČOVÁ

Abstrakt

Text příspěvku se věnuje sféře sekundárního vzdělávání, která bývá nezdědkou odbornou veřejností marginalizována. V rámci výzkumného projektu, který byl realizován na Katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, proběhlo diagnostické měření bezmála pěti set žáků několika středních škol a jejich učitelů. Jednou ze zvolených metod byl také Dotazník motivace k výkonu. Při jeho administraci byla pozornost respondentů zaměřena na motivaci ke školnímu vzdělávání ve skupině žáků a na motivaci k pedagogické činnosti ve skupině učitelů. Výsledky ukazují pozoruhodné rozpory mezi oběma sledovanými skupinami. Současně naznačují, v čem mohou spočívat možnosti učitelů pro další rozvoj žáků a jejich podporu při studiu ve vývojovém období, v němž zpravidla studijní motivace výrazně klesá. V rámci diagnostického měření byl rovněž využit původní dotazník edukačních stylů I. Gillernové, který zjišťuje míru emočního vztahu a požadavků, resp. volnosti vůči žákům. Třetí použitou metodou byl Osgoodův sémantický diferenciál, jímž byly zjišťovány reflektované charakteristiky školního prostředí a školní atmosféry. Výsledky použitých metod byly vzájemně korelovány a jednoznačně poukazují na souvislost mezi motivací ke školní práci a edukačním stylem učitelů i reflektovaným prostředím školy. S ohledem na výzkumnou studii je příspěvek zaměřen především na význam učitelů a kvality školy pro motivaci dospívajících ke středoškolskému studiu. Nebude však opominut ani vliv dalších faktorů na jejich školní motivaci – mj. důležitost vrstevnické skupiny a rodinného zázemí.

Klíčová slova

dospívající, učitelé, motivace, typy motivů ve škole, edukační styly, školní prostředí a atmosféra

Abstract

The paper deals with secondary education, one that is often marginalized by experts in the field. A research project undertaken at the Psychology Department of Faculty of Arts, Charles University included diagnostic testing of nearly five hundred secondary school students and their teachers. The Motivation and Performance Questionnaire was among the methods used. It was used specifically for collecting data on motivation for

learning in formal education among the students and motivation for teaching among the teachers. The results suggest remarkable difference between the two groups, pointing to areas to seek for opportunities for developing the potential of students and motivating them for study during a stage when motivation of students to learn in formal setting generally drops significantly. The diagnostics also relied on an original Education Style Questionnaire developed by I. Gillernova, focusing on the degree of emotional involvement and requirements on/freedom given to students. A third method applied was semantic differential by Osgood, used to test relevant characteristics of school environment and school atmosphere. The results were tested for correlation and found to clearly suggest a connection between motivation for study at school on the one hand and educational style of teachers and perceived school environment on the other. The main focus of the paper is on the importance of teachers and school quality in motivating adolescents for school study. The effect of other factors – such as the importance of peer groups and family background – is considered, too.

Keywords

adolescents, teachers, motivation, types of motivation at school, educational styles, school environment and atmosphere

Úvod

Motivace je pokládána za jeden z klíčových prediktorů školní úspěšnosti. Žáci středních škol, ač bychom očekávali, že studují obory, které si alespoň zčásti mohli samostatně zvolit, často deklarují nezájem o školu a neochotu se učit. Jaké faktory se podílejí na zvýšení jejich zájmu o studium? Co dokáže podpořit jejich motivaci a umožní jim úspěšně školu dokončit? Toto jsou jen některé otázky, na něž se snaží hledat odpovědi následující text.¹

V průběhu školní docházky dochází k vývoji a diferenciaci motivace ke školní práci. Optimističtější verzi takového vývoje nabízí Čáp (1997), který zdůrazňuje posun od počáteční motivace, která je převážně epizodická a situační, k motivaci hlubší a trvalejší. Příkladem takového rozvoje motivace je postupné prohloubení zájmu o určitý školní předmět, což dospívajícího může přivést k volbě dalšího studia či profesní kariéry. Z hlediska intenzity motivace a jejího druhu naopak výzkumy opakovaně naznačují, že po přechodu na střední školu motivace dospívajících ke studiu postupně klesá a kvalitativně se mění převážně v negativním smyslu (Poledňová, 2006; Ormrod, 2006; Ryan, 2001). To se pochopitelně promítá také do výsledků školní práce.

Čáp (1997, s. 84) definuje motivaci jako „souhrn hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti. Hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal, nebo nekonal“. Tyto hybné činitele ve škole představují jednak individuální dispozice dospívajícího ve smyslu motivačních cílů, které se u něj rozvíjejí, jednak vnější determinanty prostředí, z nichž významnou roli sehrávají učitelé

¹ Podpořeno GAČR 406/07/0276.

a vrstevnická skupina. Uvedená definice poukazuje na skutečnost, kterou potvrzují jak zkušenosti z praxe, tak výsledky jiných výzkumných studií. Motivace není jedinečnou vlastností žáků, ale výsledkem sociálních interakcí (Ames, 1992). Škola a školní třída vytvářejí kontinuálně působící motivační prostředí (Cotterell, 2007), v němž učitelé a žáci realizují svoji každodenní práci.

Druhy motivace žáků ve škole

Tradiční členění motivace nejen v souvislosti s učebním procesem rozlišuje tzv. vnější a vnitřní motivaci (Čáp, 1997; Kyriacou, 1996; Ormrod, 2006; Pavelková, 2002), která je určena především lokalizací podnětů a pohnutek ke studiu, které žáci percipují jako významné a aktivují je k činnosti. V podobném duchu, avšak aplikováno čistě na učební proces, jsou **motivy ke školní práci členěny na: a) zaměřené na zvládnutí úkolů a b) zaměřené na podání výkonu**² (Ames, 1992; Cotterell, 2007; Fischer, 2004; Ormrod, 2006; Patrick, Ryan, Kaplan, 2007; Pintrich, 2000).

Žáci, u nichž dominuje zaměření na zvládnutí úkolů, se snaží svoji práci pochopit a zdokonalit se v ní. Jejich motivace vychází především z vnitřních zdrojů, věnují pozornost celému procesu učení a dávají najevo zájem o další rozvoj svých dovedností a schopností. Tento typ motivace ve větší míře podporuje i všeobecné sebezpojetí jedince a posiluje jeho pocit sounáležitosti se skupinou, resp. školou (Ames, 1992). Žák si uvědomuje svůj význam coby člena skupiny, na jednu stranu vnímá podporu svých spolužáků a současně chápe, že svojí aktivitou může významně přispět k pokroku celého učebního procesu.

Žáci orientovaní na podání či předvedení výkonu se především soustředí na vnější prezentaci své práce. Jejich významným cílem je uchování dobrého sebeobrazu před vnějšími pozorovateli. Významnou roli sehrává vědomí, že druhí registrují jejich úspěch (Ames, 1992). Tito žáci mají větší tendenci porovnávat se s druhými spolužáky a soutěžit s nimi o lepší výsledek, který je pro ně důležitější než průběh celého učení.

Se sebezpojetím, resp. sebezprezentací, žáků úzce souvisí také tzv. **ofenzivní a defenzivní životní strategie prezentace svých schopností a dovedností** (Poledňová, 2006), které ovlivňují způsob, jímž žáci sami sebe ve škole prezentují, i jejich představu o zdrojích své školní úspěšnosti. Obě strategie berou v potaz vliv sociální skupiny, které je výkon předváděn a jež sehrává roli v intenzitě motivace k práci. Při zaujetí první jmenované stra-

² V anglosaské literatuře se užívají termíny „mastery goals“ pro první uvedený typ motivů a „performance goals“ pro druhý uvedený typ motivů.

tegie je pro dospívající nesmírně důležitá především reflexe pozitivní hodnoty od svého okolí. Žáci prezentují své kompetence a výkon podávají v závislosti na svých předchozích zkušenostech, velmi přitom usilují o zvýšení své hodnoty. Defenzivní životní strategie je vedena především snahou nenarušit svůj dosavadní sebeobraz. Dospívající v mnohem větší míře srovnávají své výkony s výkony členů referenční skupiny. Pokud by měla být narušena konzistence jejich sebepojetí, mají zvýšenou tendenci hledat zdroje nezdaru ve svém okolí (Poledňová, 2006).

V chování žáků motivovaných k předvedení výkonu lze mimoto pozorovat dvě odlišné tendence ke zpracování zadaných úkolů, které mohou souviset s jejich strategiemi budování sebepojetí ve školním prostředí. Někteří žáci se soustředí na činnost a především se snaží dosáhnout lepších výsledků a předvést své schopnosti v takovém rozsahu, aby překonali své spolužáky. Naopak v druhé skupině žáků se projevuje tendence zcela se dané aktivitě vyhnout, žáci se snaží vypadat nekompetentně, aby úkol vůbec nemuseli plnit (Ormrod, 2006; Pintrich, 2000). Tito žáci se neprojevují nijak soutěživě, je u nich patrná obava ze selhání, které by mohlo znamenat ohrožení pro jejich sebehodnocení.

Obě popsané extrémní pozice motivace ke školní práci se jednak projevují v různé intenzitě a především se mohou navzájem doplňovat a kombinovat (Kyriacou, 1996; Pintrich, 2000). Nejčastěji se tak děje u žáků, kteří se o určitý vyučovací předmět zajímají, zvědavě se snaží dozvědět nové informace a propojit je s předchozími znalostmi, ale současně také stojí o ocenění učitele či vrstevníků, chtějí předvést, co vědí a umí.

P. R. Pintrich (2000) sledoval dlouhodobě čtyři skupiny žáků, které byly definovány z hlediska kombinace různých typů motivace ke studiu. Jako nejefektivnější a ve škole nejúspěšnější se ukázaly dvě ze sledovaných skupin žáků: 1. žáci, u nichž dominovala motivace ke zvládnutí úkolů jako jediný typ motivace; 2. skupina, u které se kombinovala motivace ke zvládnutí úkolů a současně k jejich adekvátnímu předvedení (tj. první popsaný subtyp motivace k podání výkonu). Školní práce obou skupin se jevila jako velmi podobná, někdy se naopak ukázala větší účinnost druhé jmenované skupiny, v níž se motivy vzájemně potencovaly. Naopak se nepotvrdilo, že by jejich tendence k soutěžení měly v tomto případě negativní dopad na sebepojetí.

Třetí skupinu představovali žáci, jejichž motivace ke zvládnutí úkolů byla velmi nízká a naopak motivace k předvedení výkonů ve smyslu zaměření na činnost značně vysoká. V průběhu školní docházky se v této skupině ukázal významný pokles přesvědčení o vlastní účinnosti v procesu vzdělávání. Orientace na činnost se postupně proměnila v motivaci vyhnout se plnění úkolů. Žáci využívali množství sebandicapujících strategií a jejich ochota riskovat ve vyučování byla velmi nízká. Přestože se tyto žáci v průměrné úrovni svých kognitivních i metakognitivních schopností nelišili od dalších sle-

dovaných skupin, jejich školní práce byla provázena neúspěchy a nezdarem. Poslední skupinu žáků reprezentovali dospívající, jejichž motivace ke školní práci byla velmi nízká v obou sledovaných typech motivů. Dle očekávání byly jejich školní výsledky rovněž značně problematické, své schopnosti a dovednosti hodnotili jako neúčinné a školním předmětům přikládali nízkou významnost a užitečnost (Pintrich, 2000).

Motivace a iniciativní chování dospívajících

V duchu pozitivní psychologie se z poněkud odlišného úhlu pohledu dívá na problematiku motivace dospívajících R. W. Larson (2000). Představuje **koncept rozvoje iniciativy v adolescenci**, která je založena na kombinaci vnitřní motivace a přijímání zajímavých a pozoruhodných podnětů k činnosti. Hlavní zdroj rozvoje iniciativního chování představuje dostatek každodenních příležitostí a podnětů, jichž se mohou dospívající chopit. Nejedná se však o individuální proces, ale očekává se podpora a vedení ze strany učitele či vychovatele a vzájemná spolupráce s ním. Adolescence se ukazuje jako velmi výhodné vývojové období pro rozvoj iniciativního chování, neboť úroveň kognitivních funkcí v tomto věku umožňuje dospívajícím své chování regulovat, využívat metakognitivní strategie a aktivně se zapojovat do činností.

Značná část každodenních aktivit se během dospívání odehrává ve škole, která by z těchto důvodů mohla představovat ideální místo pro rozvoj iniciativy dospívajících. Paradoxně se ovšem ukazuje, že žáci středních škol sice vnímají značné nároky na své soustředění a plnění úkolů, ale jejich motivace k práci a ujímaní iniciativy jsou velmi nízké. Naopak v mimoškolním prostředí deklarují dospívající výraznou vnitřní motivaci a iniciativu k různorodým aktivitám, avšak nároky těchto situací jsou velmi nízké a neposkytují adekvátní možnosti rozvoje (Larson, 2000).

Motivace k iniciativnímu chování ve škole je často snižována v důsledku nedostatečné autonomie žáků, vnímaného stresu souvisejícího s nároky školy, příliš atraktivními nabídkami vnějších zdrojů ocenění, které lze nalézt v mimoškolním prostředí, a nízkou schopností seberegulace (Larson, 2006). Autor realizoval výzkum na principu metody ESM³. Ukázalo se, že dospívající jsou často znuženi a nemotivovaní, ačkoli jsou právě zapojeni do složitých úkolů (Larson, 2006). Významnou roli zde sehrával způsob vedení dospíva-

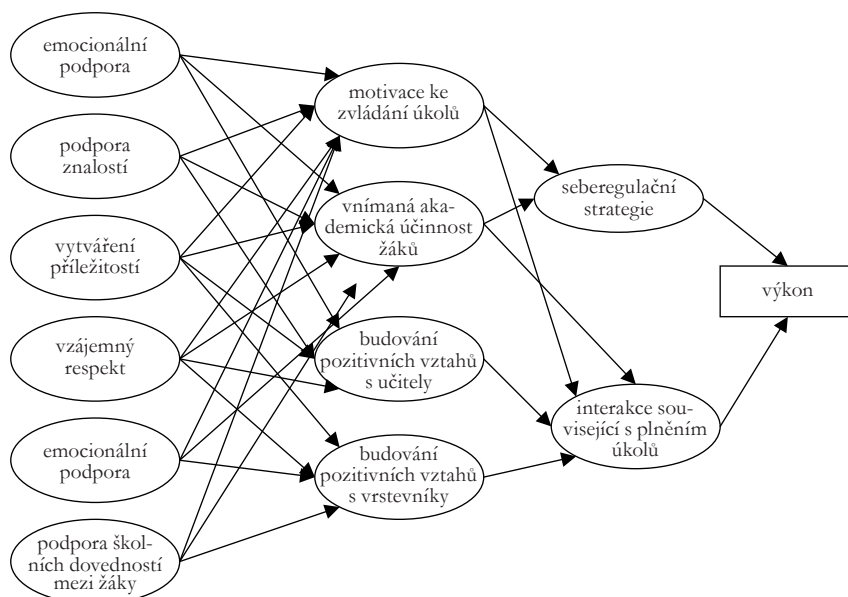
³ ESM = experience sampling method; dospívající dostanou k dispozici přístroj, který je v pravidelných intervalech žádá o zaznamenání různorodých aspektů svého života (jejich emocionální stavy, aktivity, kterým se právě věnují, osoby, s nimiž jsou právě v kontaktu apod.).

jících učitelem a pochopení, resp. nepochopení, smysluplnosti zadané práce. Bezpochyby by bylo zajímavé realizovat podobný výzkum také v českém prostředí. Domníváme se však, že by přinesl velmi podobné výsledky, neboť z hlediska každodenních aktivit se ještě v nedávné době vrstevníci českých adolescentů v dalších vyspělých zemích Evropy i Ameriky chovali dokonce výrazně aktivněji než naši středoškoláci (Macek, 1999).

Význam učitelů a vrstevnické skupiny pro motivaci ke školní práci

Obrázek 1 ukazuje, jak různé složky života třídy, interakcí mezi žáky navzájem i mezi žáky a učiteli přispívají k rozvoji motivace žáků, která se následně společně s dalšími prvky školního prostředí promítá do jejich školních výkonů (Patrick, Ryan, Kaplan, 2007). Autoři modelu kladou značný důraz zejména na **sociální vlivy, které ovlivňují motivaci žáků**. Nesmíme však zapomínat, že vliv na výkon a práci v souladu s motivací žáků mají také **časové aspekty učebního procesu**. Z hlediska přítomnosti motivaci ovlivňuje novost právě osvojované látky či řešení úkolu. Svou roli sehrávají i minulé zkušenosti s učením příslušné problematiky a představy o budoucích životních perspektivách žáka (Čáp, 1997).

Obrázek č. 1: Interakce proměnných prostředí školní třídy a učebního procesu, které ovlivňují motivaci žáků (převzato Patrick, Ryan, Kaplan, 2007, s. 84)



Mimo to individuální charakteristiky dospívajícího ovlivňují, jak bude vnímat **náročnost zadaného úkolu**, což opět souvisí s jeho motivací k práci. Příliš jednoduché nebo naopak příliš složité problémy zpravidla snižují motivaci k práci. Adekvátní náročnost úkolů v rámci edukačního procesu vysvětluje teorie zóny nejbližšího vývoje L. S. Vygotského (1976, 2004). Autor zdůrazňuje nutnost vytvářet takové úkoly, které svojí náročností přesahují současnou úroveň rozvoje žáka, a tedy podněcují další vývoj, ale současně nepřesahují jeho aktuální vývojový potenciál (tj. zónu nejbližšího vývoje), čímž by se pro žáka stávaly nesplnitelné. Současně vždy učitel přispívá svým zprostředkováním mezi činností žáka a zadaným úkolem k výslednému zvládnutí práce. Jestliže žák pokládá za pravděpodobné, že úspěšně vyřeší přiměřeně náročný úkol, znamená to významnou posilu pro jeho motivaci k práci (Čáp, 1997).

C. Ames (1992) definuje **tři klíčové proměnné**, které mohou s ohledem na svoji kvalitu ovlivnit motivaci žáků ve škole. Na prvním místě uvádí **úkoly, které jsou pestré, proměnlivé a mají význam, který je žákům náležitě vysvětlen**, a tak přispívají k posílení motivace ke zvládnutí úkolů. Významnou součástí úkolů je také jejich sociální aspekt, tj. způsob, jímž jsou žákům prezentovány, jak souvisejí s dalšími aktivitami a událostmi ve třídě apod. Různá forma zodpovědnosti, způsob rozdělení do skupin a hodnocení práce definují různé typy úkolů a aktivují odlišné formy postojů k úkolům i odlišné vzorce myšlení o úkolech. Motivace žáků stoupá, když je jim látka prezentována v širším kontextu, jsou aktivováni k hledání řešení a vidí souvislosti mezi výukou a svým životem (Cotterell, 2007; Fischer, 2004; Pokorná 2007, 2008).

Druhou významnou proměnnou je **hodnocení učiteli** (Ames, 1992). Pokud žáci vědí, že úkoly jsou zaměřeny téměř vždy na vítězství, předvedení se a splnění vnějších norem práce (často ve smyslu množství chyb je rovno klasifikaci práce žáka), je podpořena především motivace k podávání výkonu. Naopak zdůraznění individuálního pokroku, zdokonalení a snahy vede motivaci k plnému osvojení a pochopení dané problematiky. Hodnocení by tedy mělo probíhat tzv. formativně, aby posilovalo schopnosti žáků, nikoli sumativním způsobem, který zpravidla pouze sčítá správné a chybné odpovědi (Auger, Boucharlat, 2005).

Součástí hodnocení by měla být rovněž podpora sebehodnocení žáků (Fischer, 2004), které by mělo přispívat k jejich přesvědčení, že zadaný úkol zvládnou. Učitelé by jim měli pomoci zvědomit pokroky, jichž dosáhli, a jak probíhá jejich rozvoj v daném vyučovacím předmětu.

Edukační styl učitelů představuje třetí proměnnou, která sehrává významnou roli především z hlediska podpory autonomie žáků nebo naopak striktní kontroly (Ames, 1992). Dospívající ke své práci potřebují učitele, kteří je dokážou podpořit v jejich aktivitách a pomohou jim nalézt zdroje vnitř-

ní motivace. Jestliže dospělí příliš pevně vedou činnosti dospívajících, jejich zájem o ně se ztrácí. Na druhou stranu, pokud se veškerá aktivita nechá pouze v kompetenci dospívajících, hrozí, že dojde k dezorganizaci a dospívající opět ztratí motivaci pokračovat v práci (Larson, 2006). Třídy, které pracují v atmosféře, kdy žáci mohou vzájemně spolupracovat pod vedením svých učitelů a chyba představuje jednu z forem hledání řešení, je motivace žáků k práci vyšší než ve třídách, kde naopak učitel klade důraz na podávání vysokých výsledků a nejdůležitějším kritériem jeho hodnocení práce žáků je její výsledek.

Zájem žáků uspět ve školním předmětu významně souvisí s charakteristikami vztahu, který mezi žáky a učiteli vznikl a vzniká. K typickým charakteristikám edukačního stylu, který ovlivňuje motivaci žáků pozitivně, se zpravidla řadí kladný emocionální vztah a jasně strukturované požadavky vůči žákům (Wentzel, 1997).

Vedle učitelů sehrávají významnou roli v motivaci ke studiu také **spolužáci dospívajících žáků**. J. Cotterell (2007) označuje chování celé třídy ve výuce za nejkvalitnější a nejpřesnější barometr žákovské motivace. Zatímco v minulosti se často v adolescenci hovořilo především o negativním vlivu přátel a vrstevníků na motivaci žáků, v současné době výzkumy potvrzují, že vliv vrstevnické skupiny může vést oběma směry (Cotterell, 2007; Ryan, 2001; Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006). Dospívající si vybírají přátele, kteří jsou jim podobní nejen svými osobnostními rysy, ale také svými postoji ke škole, učení a školním výsledkům (Arnett, 2009). Necháávají se ovlivnit také jejich chováním a hodnotami, pokud se blíží jejich vlastním (Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006).

Přestože po nástupu na střední školu školní úspěšnost i motivace žáků klesají, v průběhu studia jejich další vývoj ovlivňují vrstevníci, s nimiž si adolescenti ve škole vytvářejí přátelské vazby. Jestliže se žáci druží s vrstevníky s vyšším prospěchem, pokles výsledků je menší než v případech, kdy se přátelí s dospívajícími se slabými výsledky (Ryan, 2001). Stejně tak dospívající, kterým se po zahájení studia ve střední škole nepodaří nalézt přátele a zůstávají osamělí, vykazují naopak riziko zhoršení školních výsledků a na nové prostředí se hůř adaptují (Wentzel, Barry-McNamara, Cladwell, 2004). Uvedené autorky však konstatovaly, že v průběhu dalších let studia se výsledky této skupiny žáků stabilizují, nejnáročnější je situace na počátku docházky do nové školy. Vzhledem ke skutečnosti, že se jednalo o longitudinální studii, nebylo zcela jasné, zda někteří z původně rizikových žáků školu nepustili, než došlo k opětovnému zjišťování jejich motivace a zapojení do vrstevnické skupiny. Mimoto pokles motivace a vyšší nebezpečí selhání středoškolských žáků bylo pozorováno po celou dobu prvního roku studia, což je pro dospívající nesmírně dlouhá doba, v níž by si měli osvojit množství znalostí a dovedností.

J. D. Nichols a J. White (2001) sledovali motivaci žáků ke školní práci v souvislosti s jejich sociometrickým statutem. Přátelské vztahy ve vrstevnické skupině a školní úspěšnost mezi sebou vykazují zřejmě reciproční vztah, kdy skupina motivuje k lepším výkonům a současně dle úrovně výkonů se žáci člení do různých skupin. Kromě příslušnosti ke skupině přátel motivaci žáků posiloval také způsob, jímž danou skupinu vnímali a hodnotili učitelé. Studie se věnovala také problematice členění žáků ve třídě do různých výkonnostních skupin (v našich školách se toto děje zpravidla při výuce jazyků). Ukázalo se, že výsledky v nejlepší a nejhorší skupině se relativně stabilně udržovaly vlivem přátelských vazeb, které v nich vznikly a vzájemně se podporovaly k motivaci, resp. k nezájmu, o výuku a školní úspěchy (Nichols, White, 2001). V rámci sociometrických měření se následně ukázali jako nejvíce riziková a nemotivovaná žáci ze skupin vzniklých na základě nejhorších výsledků, ale také žáci, kteří byli svými spolužáky i učiteli přehlíženi, případně kteří neustále fluktovali mezi různými skupinami přátel.

Problematika motivace je v mnoha studiích úzce spjata s vlivy školního prostředí. Pro uchování celého kontextu však nesmíme zapomínat na **vliv rodinného zázemí a očekávání rodičů**, která i v dospívání pochopitelně ovlivňují motivaci adolescentů (Arnett, 2009). Ukazuje se, že v různých sférahách edukačního procesu mají větší či menší vliv na motivaci žáků rodiče, učitelé i vrstevníci. Přitom chápání užitečnosti a významu vzdělávání z celoživotní perspektivy je zpravidla spojováno s hodnotami rodiny, případně působením dospělých vychovatelů (Ryan, 2001).

Významnou součástí motivace žáků, která zde rovněž nebyla příliš zmíněna, je také samotná motivace učitelů k jejich pedagogické práci. Její úroveň se promítá do každodenních interakcí se žáky a ti zpravidla velmi rychle rozpoznají zaujetí učitele pro svoji práci, které následně ovlivní i jejich vlastní. Uvedené tři klíčové proměnné školní motivace (Ames, 1992) i popsané typy motivů lze velmi dobře aplikovat také na pedagogickou práci. Jejich podpora a rozvoj žáků silně závisí na vlastní motivaci, podpoře a hodnocení učitelé profese jako celku i jejich individuálních zkušenostech a přesvědčení o vlastním vlivu a významu.

Pro učitele, kteří každou vyučovací hodinu učí jiných několik desítek žáků, bývá velmi obtížné cítit se kompetentní ve schopnosti monitorovat jejich potřeby a dokázat jim vhodně pomoci. Taková situace vede učitele k více kontrolujícím a kompenzujícím strategiím práce se žáky, tj. často využívají především dohled na práci žáků, a pokud si nevědí rady, sdělují jim postup řešení či výsledek a nevěnují tolik pozornosti procesu osvojování celé učební látky. Výzkumy bohužel ukazují, že podobné metody práce se s vyšší frekvencí vyskytují ve středních školách než v základních. Současně však potvrzují, že pokud učitelé středních škol naopak vytvářejí dostatečně podpůrné prostředí pro rozvoj dospívajících, jejich motivace po přechodu na

střední školu se udržuje, případně i stoupá (Eccles, 1993). To se zdá pochopitelné, pokud vezmeme v úvahu, že žáci přicházejí studovat obor, který si zvolili sami a který souvisí s jejich zájmy.

Záměr výzkumu

Výzkum byl realizován v květnu a červnu 2007 v rámci první etapy rozsáhlejšího projektu „Model rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí žáků středních škol a jeho ověření“. V následující etapě proběhl ve školách sociálně psychologický výcvik žáků prvních ročníků. Cílem zde prezentovaného screeningového šetření bylo získat detailnější vhled do dynamiky edukačního procesu ze strany žáků i jejich učitelů. Předpokládali jsme, že se budou lišit výsledky ve skupině žáků středních odborných škol a gymnázií. Současně jsme očekávali rozdíly v motivaci i hodnocení školního prostředí mezi učiteli a jejich žáky. V neposlední řadě jsme očekávali, že se ukáže souvislost mezi sledovanými proměnnými, tj. motivací žáků, edukačním stylem učitelů i reflektovanými charakteristikami školy, jejího prostředí i atmosféry.

Zkoumaný soubor respondentů

Následující tabulky 1 a 2 popisují vzorek respondentů, kteří se účastnili výzkumu. Jednalo se o žáky prvních až třetích ročníků (ve věku 15–23 let) a učitele (ve věku 25–79 let), kteří působili ve čtyřech středních školách (2 gymnázia, 2 střední odborné školy, v nichž respondenti studovali technické lyceum a následující obory – veřejnoprávní činnost, mechanizace a služby se zaměřením technická administrativa, obchodně technické a servisní služby, provoz a ekonomika dopravy, pozemní stavitelství, obchodník). Školy se nacházely v Praze, Berouně a Mladé Boleslavi. Vzhledem ke skutečnosti, že se jednalo o střední školy, jejich žáci nebyli pouze z dané lokality, ale dojížděli z celého regionu středních Čech.

Výběr proběhl metodou samovýběru. Jak již bylo řečeno výše, zde prezentovaná studie představuje první etapu rozsáhlého projektu, který kladl relativně vysoké nároky na časové i organizační možnosti škol. Z těchto důvodů se ukázalo jako obtížné získat do výzkumného souboru respondenty jinou metodou výběru, která by bezpochyby byla reprezentativnější. S ohledem na další části celého projektu lze však tento způsob výběru chápat jako opodstatněný.

Tabulka č. 1: Stručná charakteristika žáků ve výzkumném vzorku

	N	Dívky	Chlapci	Průměrný věk
Gymnázium	151	78	73	17
SOŠ	346	163	183	17

Tabulka č. 2: Charakteristika učitelů ve výzkumném vzorku

	N	Ženy	Muži	Průměrný věk	Průměrná délka pedagogické praxe
Gymnázium	35	25	10	42	15
SOŠ	37	22	15	48	21

Metoda

Výzkum využil metodu **dotazování**, konkrétně šlo o následující techniky: **Dotazník motivace k výkonu (LMI)**: jedná se o diagnostickou metodu, která se zaměřuje na zjištění míry motivace respondentů k pracovnímu výkonu (Schuler, Prochaska, 2003). V rámci výzkumu byla sledována motivace žáků ke školní práci a učitelů k výkonu pedagogické profese. Při administraci metody bylo respondentům zdůrazněno, aby vypovídali pouze v souladu se svými postoji vůči školnímu prostředí. Dotazník obsahuje 170 položek, které jsou rozděleny do sedmnácti samostatných škál, jako standardní skóry jsou užívány staniny. V kontextu výše uvedených druhů motivace lze konstatovat, že dotazník je převážně zaměřen na sledování motivace orientované na osvojení dovedností a znalostí, nikoli na pouhou sebe prezentaci. Prostřednictvím faktorové analýzy byly jednotlivé škály sloučeny do tří skupin. Reliabilita metody byla zjišťována testem vnitřní konzistence, přičemž Cronbachova α celkového skóru testu činí dle autorů 0,9 a pro jednotlivé škály se pohybuje v rozmezí 0,68–0,86. Faktory byly pojmenovány již při standardizaci metody jejími autory, avšak při zpracování dat z našeho vzorku došlo k mírně odlišnému rozdělení škál do faktorů, což mohlo být způsobeno specifiky výzkumného souboru:

a) Faktor ctížádosti zahrnuje škály *angažovanost* (ochota podávat vysoké výkony), *flow* (tendence věnovat se problémům velmi intenzivně s vyloučením všech rušivých vlivů okolí), *kompensační úsilí* (konstruktivní zvládnání obav z neúspěchu), *brdost na výkon*, *orientace na status*, (usilování o dosažení důležitého postavení), *soutěživost*, *cílevědomost*.

b) Faktor nezávislosti obsahuje škály *dominance* (tendence ovlivňovat druhé a vést je), *důvěra v úspěch* (očekávání zdaru v důsledku vlastního efektivního jednání), *flexibilita*, *samostatnost*.

c) Faktor orientace na plnění úkolů = škály *vytrvalost, nebojácnost* (ochota vrhnout se do práce, přestože hrozí neúspěch; původně byla tato škála zařazena ve faktoru nezávislost), *internalita* (přesvědčení, že jedinec je zodpovědný za výsledky svého jednání), *ochota učit se* (škála byla v původní analýze nezařazena, v našem vzorku jednoznačně sytí tento faktor), *preferencie obtížnosti* (tendence volit úkoly, které kladou na jedince určité nároky; rovněž tato škála původně sytila faktor nezávislost), *sebekontrola*.

Žák o učiteli (ŽoU): jedná se o dotazník, v němž žáci posuzují výchovné a vzdělávací styly svých učitelů. Metoda obsahuje šedesát položek, které jsou rozděleny do čtyř samostatných kategorií – **kladný vztah, záporný vztah** (pro dimenzi edukačního vztahu), **požadavky, volnost** (pro dimenzi edukačního řízení). Respondenti se k jednotlivým tvrzením vyjadřovali na škále „rozhodně ano“ – „spíše ano“ – „spíše ne“ – „jistě ne“, přitom první uvedené tvrzení bylo skórováno čtyřmi body, poslední uvedené tvrzení jedním bodem (škála likertovského typu). Dotazník má ortogonální charakter, tj. všechny čtyři uvedené dimenze stojí samostatně a jejich výsledky mají stejnou váhu. Ke dvanácti vybraným tvrzením se respondenti následně znovu vyjadřují, avšak nyní uvádějí odpovědi, které vystihují jejich představu ideálního učitele. Metoda nebyla dosud finálně standardizována, ale její využití v pedagogické praxi se jeví jako velmi slibné (Gillernová, 2009) a přináší množství diagnosticky cenných dat o způsobech, jak žáci percipují edukační styl svých učitelů. V prezentovaném výzkumu byli žáci za účelem zachování konzistence dat požádáni, aby hodnotili edukační styl svých třídních učitelů, tj. 21 různých učitelů.

Sémantický diferenciál: Ve výzkumu se učitelé a žáci vyjadřovali ke svému pojetí školního prostředí. Bylo užito dvacet sedm párů protikladných adjektiv z původních Osgoodových padesáti podnětových dvojic (Osgood, 1957). Respondenti vyjadřovali své preference na tradiční sedmibodové škále. Při zpracování výsledků byla následně věnována pozornost pouze charakteristikám, které v kontextu školního prostředí měly pro žáky či učitele zjevný význam (pro účely výzkumu bylo stanoveno, že budou sledována adjektiva, jejichž průměrná hodnota je $\leq 3,5$ nebo $\geq 4,6$).

Při zpracování výsledků použitých metod byla každá metoda zpracována samostatně, následně byly výsledky porovnávány v rámci obou skupin (tj. učitelé, žáci) i mezi skupinami navzájem.

Výsledky

Tabulka č. 3: Výsledky LMI u žáků a učitelů, metoda dvoufaktorového modelu analýzy variance

Faktor	Proměnná	M	s	p	F
Cizázdosť	Gymnázium	4,23	1,88	,02	$F_{\text{typ školy}} (df = 1,472) = 5,88$
	SOŠ	3,83	1,58		
	Chlapci	3,84	1,68	,00	$F_{\text{pohlaví}} (df = 1,472) = 7,46$
	Dívky	4,24	1,72		
	Chlapci z gymnázia	3,83	1,93	,03	$F_{\text{typ školy*pohlaví}} (df = 1,472) = 4,48$
	Dívky z gymnázia	4,63	1,75		
	Chlapci ze SOŠ	3,78	1,54		
	Dívky ze SOŠ	3,88	1,63		
	Učitelé – gymnázium	5,04	1,68	–	–
	Učitelé – SOŠ	4,36	1,76	–	–
Nezávislosť	Gymnázium	4,47	2,07	,00	$F_{\text{typ školy}} (df = 1,472) = 31,66$
	SOŠ	3,48	1,63		
	Chlapci	3,87	1,80	–	–
	Dívky	4,07	1,92	–	–
	Chlapci z gymnázia	4,25	2,07	–	–
	Dívky z gymnázia	4,69	2,07		
	Chlapci ze SOŠ	3,58	1,61	–	–
	Dívky ze SOŠ	3,36	1,65	–	–
	Učitelé – gymnázium	5,14	1,39	–	–
	Učitelé – SOŠ	5,32	1,69	–	–
Orientace na plnění úkolů	Gymnázium	3,46	1,52	,00	$F_{\text{typ školy}} (df = 1,472) = 34,56$
	SOŠ	2,72	1,15		
	Chlapci	3,25	1,43	–	–
	Dívky	3,31	1,72	–	–
	Chlapci z gymnázia	3,48	1,54	–	–
	Dívky z gymnázia	3,45	1,52		
	Chlapci ze SOŠ	2,87	1,09	–	–
	Dívky ze SOŠ	2,57	1,20	–	–
	Učitelé – gymnázium	5,28	1,54	–	–
	Učitelé – SOŠ	5,70	1,43	–	–

Tabulka č. 3 představuje informace o míře **motivace** žáků středních škol a jejich učitelů (LMI a jeho výsledky), včetně údajů o signifikantních rozdílech mezi sledovanými skupinami. Lze konstatovat, že motivace dospívajících ke studiu je z hlediska ambicí a samostatnosti u gymnazistů průměrná, u žáků středních odborných škol podprůměrná, avšak v obou typech škol se nachází v pásmu podprůměru z hlediska orientace na samostatné plnění úkolů. Přesto při porovnání výsledků žáků byl u všech tří faktorů zjištěn

statisticky významný rozdíl ve výsledcích mezi typy škol. Motivace učitelů pro výkon jejich profese se neliší z hlediska typu školy, na které působí, a nachází se v pásmu průměru. Následně byly vzájemně porovnány skupiny učitelů a žáků. U všech sledovaných faktorů byly zjištěny statisticky **významné rozdíly v motivaci ke školní práci** (ctižádost – $F/df = 1,545/ = 9,20$, $p = ,00$; nezávislost – $F/df = 1,545/ = 30,46$, $p = ,00$; orientace na plnění úkolů – $F/df = 1,545/ = 201,70$, $p = ,00$).

Současně si zaslouží pozornost, že zatímco žáci prokázali zcela minimální vytrvalost při práci, preferují jednodušší úkoly a při neúspěchu často hledají viníka ve svém okolí a nepřejímají zodpovědnost za své jednání, učitelé v tomto faktoru dosahovali naopak nejvyššího skóru. Jejich výsledek není překvapující v kontextu pedagogické profese, která je v našich podmínkách velmi individualistická a vyžaduje značnou sebekontrolu a zodpovědnost za svá rozhodnutí a pracovní výkony. Jedná se o motivační rys, který mají učitelé velmi dobře rozvinut, avšak zjevně ho v nedostatečné míře zprostředkovávají svým žákům.

Vyhodnocení dotazníku Žák o učiteli (ŽoU) ukázalo, že nebyly nalezeny žádné významné rozdíly z hlediska reflektování edukačního stylu učitelů u žáků gymnázií a středních odborných škol. Mezi žáky dominuje hodnocení kladného edukačního vztahu učitelů vůči nim (gymnázium – $M = 3,14$, $s = 0,58$; SOŠ – $M = 3,08$, $s = 0,58$) v kombinaci s požadavky, strukturou a pravidly (gymnázium – $M = 2,90$, $s = 0,56$; SOŠ – $M = 2,85$, $s = 0,62$).

Přesto se ukázal zajímavý rozdíl při porovnání hodnocení „reálných“ učitelů a při charakterizování „ideálního“ učitele žáky, které bylo s ohledem na množství položek v jednotlivých škálách pro „ideálního učitele“ provedeno kvalitativně. Z výsledků jednoznačně vyplývá, že **žáci preferují učitele, jejichž vztah k nim je kladný** (tzn. jednají s nimi v klidu, dokážou se s nimi zasmát, věnují se někdy i mimoškolním záležitostem, podporují žáky) **a současně kladou na žáky dostatečné požadavky** (tj. stanovují jasná pravidla, která jsou posléze důsledně dodržována, mají nároky na práci žáků, hodnotí tzv. spravedlivě, avšak relativně přísně). Při porovnání reality a ideálu ukazují výsledky vzestup ve škále kladného vztahu, požadavků a volnosti a naopak pokles ve škále záporného vztahu. Přesto se zdá, že prožívání volnosti se příliš neliší od očekávání žáků, zatímco na škálách kladný vztah a požadavky se výsledky zvýšily podstatně výrazněji.

Další zajímavé výsledky přinesl výpočet Spearmanova koeficientu korelace mezi faktory LMI a škálami ŽoU. Ačkoli vztah mezi proměnnými je dost slabý, přesto se prokázala **signifikantní souvislost mezi faktorem ctižádosti a škálami kladného vztahu** ($r = 0,13$, $p = 0,01$) **a požadavků** ($r = 0,16$, $p = 0,00$) **a faktorem nezávislosti a škálami kladného vztahu** ($r = 0,10$, $p = 0,03$) **a požadavků** ($r = 0,13$, $p = 0,01$). Pokud edukační styl učitelů kombinuje pozitivní vztah s důsledností a vyžadováním znalostí, dodržování pra-

videl a plnění úkolů, determinuje tak v určitém ohledu intenzitu motivace žáků. Lze uvažovat o tom, že tato souvislost zároveň vysvětluje nízkou úroveň zaměření žáků na úkoly. Uvedený faktor je syčen schopností samostatně pracovat, volit si náročnější problémy a přejímat za jejich splnění (popř. neúspěch) zodpovědnost. Zdá se však, že dospívající v takové situaci stále potřebují vzor zkušeného dospělého, který je povede způsobem, při němž budou vnímat vlastní efektivitu, budou mít dostatek prostoru k plnění své práce, ale současně bude celá výuková situace jasně strukturovaná a žáci si budou vědomi podpory učitele při učení novým znalostem a dovednostem.

Výsledky zpracování **sémantického diferenciálu** ukázaly podstatně více vyhraněný vztah žáků i učitelů gymnázií vůči školní atmosféře a prostředí školy. Z hlediska výše uvedených kritérií bylo u žáků gymnázií zjištěno 10 výrazných charakteristik prostředí, v němž se vzdělávají – vnímají ho jako převážně příjemné ($m = 2,96$; $s = 1,64$), blízké ($m = 3,23$; $s = 1,56$), laskavé ($m = 4,82$; $s = 1,20$), světlé ($m = 3,30$; $s = 1,49$), plné ($m = 4,76$; $s = 1,56$), srozumitelné ($m = 3,16$; $s = 1,36$), cenné ($m = 3,24$; $s = 1,59$), aktivní ($m = 4,83$; $s = 1,70$) a pevné ($m = 3,51$; $s = 1,47$), avšak také napjaté ($m = 4,78$; $s = 1,61$). Učitelé gymnázií uvedli většinu charakteristik totožných se svými žáky, ale současně pokládají školní prostředí za rychlé ($m = 4,65$; $s = 1,39$), hlučné ($m = 4,91$; $s = 1,44$), velmi mladé ($m = 3,15$; $s = 1,35$), divoké ($m = 4,68$; $s = 1,32$), hezké ($m = 4,79$; $s = 1,34$) a spravedlivé ($m = 4,85$; $s = 1,42$). Na rozdíl od žáků ho pokládají za uvolněné ($m = 3,56$; $s = 1,44$), nikoli napjaté.

U žáků středních odborných škol nebyly zjištěny žádné významné charakteristiky školního prostředí, žáci uváděli vyrovnaně oba póly sledovaných dvojic adjektiv. Významněji se vyjádřili pouze k charakteristice prostředí jako plného ($m = 4,62$; $s = 1,46$) a hlučného ($m = 4,91$; $s = 1,43$). Podobně hodnotili školu také učitelé, kteří ji však vnímají současně jako srozumitelnou ($m = 2,97$; $s = 1,40$), cennou ($m = 3,03$; $s = 1,42$), uvolněnou ($m = 3,27$; $s = 1,73$) a jako jedinou ze sledovaných skupin také jako chudou ($m = 3,43$; $s = 1,57$).

Zajímavější výsledky přineslo až vzájemné porovnání obou typů škol (žáci i učitelé byli v rámci škol sledováni v jednom souboru), kdy byly zjištěny statisticky významné rozdíly u řady charakteristik. Respondenti z gymnázií reflektují školní prostředí jako výrazně **příjemnější** – F ($df = 1,525$) = 8,17, $p = ,00$; **blíží** – F ($df = 1,524$) = 17,18, $p = ,00$; **aktivnější** – F ($df = 1,522$) = 7,76, $p = ,01$; **laskavější** – F ($df = 1,521$) = 8,51, $p = ,00$; **citlivější** – F ($df = 1,522$) = 8,93, $p = ,00$; **šťastnější** – F ($df = 1,523$) = 9,83, $p = ,00$; ale opět také **napjatější** – F ($df = 1,524$) = 6,53, $p = ,01$.

Na závěr jsme provedli výpočet korelace (Spearmanův koeficient) mezi percipovanými charakteristikami školního prostředí a motivací ke školní práci ve skupině žáků, jehož výsledky jsou předloženy v tabulce č. 4. Některé výsledky se opět ukázaly jako signifikantní, ačkoli vztah mezi proměnnými není příliš silný. Motivace ke studiu je ve skupině žáků posilována šestnácti

různými charakteristikami školního prostředí a atmosféry školy, které lze rozdělit do dvou kategorií:

1. Dynamika sociální skupiny – rychlé, divoké, plné, příjemné (v tabulce je uvedena záporná korelace s adjektivem nepříjemné), bohaté, aktivní, laskavé, statečné a šťastné prostředí posiluje ctižádost, angažovanost, cílevědomost a zapojení žáků do práce. Rychlé, divoké, aktivní a statečné prostředí a atmosféra souvisejí rovněž s faktorem nezávislosti, která je také podporována pevností prostředí (v tabulce je opět uvedena záporná korelace s adjektivem rozechvělé). Ochota plnit úkoly se jeví vyšší v prostředí, které je tiché (v tabulce je uvedena záporná korelace s adjektivem hlučné), příjemné a uvolněné.

2. Hodnocení výuky a studia – jestliže žáci hodnotí školu jako srozumitelnou a cennou (v tabulce jsou uvedeny záporné korelace s adjektivy hlučné a bezcenné), výsledky faktorů ctižádosti a ochoty plnit úkoly jsou vyšší. Srozumitelné prostředí přispívá rovněž k nezávislosti žáků. Ochota plnit úkoly se dále zvyšuje ve škole hodnocené jako klidná (v tabulce je uvedena záporná korelace s adjektivem rozčilené) a spravedlivá.

Ve skupině učitelů nebyla zjištěna tak častá souvislost mezi pojetím školního prostředí a motivací k pedagogické práci (viz tabulka č. 5). Na rozdíl od žáků se zde však častěji objevily charakteristiky, které lze chápat jako hodnocení materiálního prostředí školy. Nejčastěji byly zjištěny korelace mezi reflektovanými charakteristikami školního prostředí a orientací na samostatné plnění pracovních úkolů. Tato souvislost se ukázala u následujících charakteristik prostředí školy: bohaté, plné, statečné, hezké, aktivní, bílé a pevné (v tabulce je uvedena záporná korelace s adjektivem rozechvělé). Současně se ukázal vztah mezi faktorem nezávislosti a statečným a laskavým prostředím. Ambice (tj. faktor ctižádosti) se nejvíce projevují, pokud je prostředí školy percipováno učiteli jako plné, aktivní a laskavé. Je zajímavé, že se opět ukazuje, jak významnou roli sehrává v motivaci k pedagogické práci složka orientace na samostatné plnění úkolů.

Tabulka č. 4: **Korelace mezi motivačními faktory a reflektovanými charakteristikami školního prostředí a atmosféry (skupina žáci)**

Žáci				
Charakteristika prostředí		Ctižádost	Nezávislost	Úkoly
rychlé	Korelace	0,10	0,12	
	Sig.	0,03	0,01	
hlučné	Korelace			-0,11
	Sig.			0,02
nepříjemné	Korelace	-0,18	-0,12	-0,13
	Sig.	0,00	0,01	0,01

bohaté	Korelace	0,12		
	Sig.	0,01		
divoké	Korelace	0,12	0,14	
	Sig.	0,01	0,00	
plné	Korelace	0,13		
	Sig.	0,00		
nesrozumitelné	Korelace	-0,10	-0,11	-0,16
	Sig.	0,03	0,02	0,00
bezcné	Korelace	-0,17		-0,09
	Sig.	0,00		0,05
rozčilené	Korelace			-0,09
	Sig.			0,05
statečné	Korelace	0,10	0,12	
	Sig.	0,03	0,01	
aktivní	Korelace	0,11	0,14	
	Sig.	0,02	0,00	
laskavé	Korelace	0,14		
	Sig.	0,00		
rozechvělé	Korelace		-0,14	
	Sig.		0,00	
šťastné	Korelace	0,10		
	Sig.	0,03		
spravedlivé	Korelace			0,11
	Sig.			0,02
uvolněné	Korelace			0,13
	Sig.			0,01

Tabulka č. 5: Korelace mezi motivačními faktory a reflektovanými charakteristikami školního prostředí a atmosféry (skupina učitelé)

Učitelé				
Charakteristika prostředí		Ctižádost	Nezávislost	Úkoly
bohaté	Korelace			0,32
	Sig.			0,01
plné	Korelace	0,29	0,22	0,26
	Sig.	0,01	0,06	0,03
statečné	Korelace		0,32	0,45
	Sig.		0,01	0,00
hezké	Korelace			0,30
	Sig.			0,01
aktivní	Korelace	0,28		0,27
	Sig.	0,02		0,03
bílé	Korelace			0,29
	Sig.			0,02
laskavé	Korelace	0,26	0,26	
	Sig.	0,03	0,03	
rozechvělé	Korelace			-0,28
	Sig.			0,02

Diskuse

Výsledky potvrdily naše předpoklady z hlediska rozdílů mezi žáky středních odborných škol a gymnázií a současně mezi žáky středních škol a jejich učiteli. Data získaná mezi žáky podpořila již dříve realizované tuzemské i zahraniční výzkumy, které opakovaně poukázaly na nízkou motivaci dospívajících ke školní práci po nástupu do střední školy i v průběhu jejich studia zde (Pavelková, 2002; Poledňová, 2006; Ormrod, 2006; Ryan, 2001). **Motivace žáků odborných škol ke studiu je jednoznačně nejnižší** ze všech sledovaných skupin, což působí velmi paradoxně, pokud vezmeme v úvahu, že studují konkrétní obor, o němž se lze domnívat, že souvisí s jejich zájmy.

Za pozornost stojí výrazné rozdíly ve výsledcích jednotlivých faktorů metody LMI ve skupině studentů a učitelů, především faktor orientace na plnění úkolů, jehož skór byl mezi studenty na velmi nízké úrovni. Naopak učitelé skórovali v tomto faktoru nejvyšší. Orientace na plnění úkolů v dotazníku LMI zahrnuje zaměření na samostatné dokončování úkolů, motivaci samostatně si hledat práci a stanovit si strategie jejího splnění a dosažení cíle. Je pochopitelné, že dospělí respondenti mají dané dovednosti rozvinuté na vyšší úrovni. Od učitelů se v rámci jejich profese rovněž očekává, že budou pracovat samostatně, na základě vlastní iniciativy. Jejich práce, ač se neustále odehrává v rámci nějaké sociální skupiny, je velmi individuální, učitelé se zpravidla ve výuce musejí spoléhat pouze na sebe a svá rozhodnutí. Není proto překvapující, že jejich motivace k samostatnému plnění úkolů je vysoká. Z hlediska rozvoje a vzdělávání dospívajících se v tomto směru bezpochyby ukazují možnosti, na které by se učitelé mohli zaměřit.

Stojí za pozornost, že dospívající hodnotili své učitele převážně kladně, zmiňovali zejména pozitivní charakteristiky vztahu a požadavky na ně kladené. Žáci středních škol tedy své učitele vnímali převážně jako významné dospělé, kteří dokážou s dospívajícími budovat přátelský vztah, mají o ně zájem, hovoří s nimi o výukových i jiných tématech, dokážou se společně zasmát i pobavit, ale současně vyžadují plnění povinností, stanovují srozumitelná pravidla, očekávají od žáků práci odpovídající jejich znalostem a ročníku studia. Současně by jim však vyhovovalo, kdyby uvedené charakteristiky byly mezi učiteli ještě výrazněji zastoupeny, jak ukázaly jejich výpovědi o představě ideálního učitele.

Tato zjištění se ukazují ve značném rozporu s dřívějšími výzkumy mezi adolescenty (Ježek, 2006; Macek, 1999, 2002), které opakovaně zdůrazňovaly kritické hodnocení učitelů jejich žáky, případně poukazovaly na vzájemný nezájem a vztahy udržované spíše formálně. S. Ježek (2006) dokonce vyjadřuje názor, že dospívající nepokládají učitele za významné osoby ve svém životě. V průběhu celého výzkumného projektu, jehož jedna část je zde prezentována, se opakovaně ukázalo, že naši respondenti přisuzovali svým učitelům poměrně značný význam.

Výzkumy P. Macka (1999, 2002) byly realizovány v průběhu devadesátých let minulého století a sledovaly proměny sociálního prostředí dospívajících v kontextu nově nastalých společenských změn. Zjištění týkající se postojů dospívajících k učitelům i středoškolského studia byla v tomto duchu rovněž interpretována a autor se domníval, že v souvislosti s demokratizací společnosti dojde i ke změnám tradičních vztahů mezi učiteli a žáky, které nebudou založeny pouze na formální autoritě učitele (Macek, 1999). Náš projekt byl realizován o více než deset let později a můžeme se domnívat, že k onomu predikovanému posunu skutečně došlo. Toto naznačují i výsledky I. Gillernové (2009), která použila stejnou metodu získávání dat, avšak její soubor byl výrazně reprezentativnější.

Svoji roli však zajisté sehrává také fakt, že se žáci vždy vyjadřovali ke svým třídním učitelům. Je pravděpodobné, že s těmito učiteli mají více zkušeností než s běžnými učiteli, s nimiž stráví pouze několik hodin týdně v rámci výuky. Učitelé obvykle pokládají třídnictví za poměrně náročnou součást své profese. Můžeme se domnívat, že si volí tuto povinnost ti, kteří mají určité dispozice k pedagogické práci, a proto se výsledky ukazují podstatně pozitivnější než v dřívějších výzkumech. Současně je možné, že hlubší a komplexnější zkušenost žáků se svými třídními učiteli je vedla k změněnému hodnocení učitelů. Pak bychom mohli předpokládat, že větší zaměření na vytváření sociálních vazeb mezi učiteli i žáky může mít vliv na posílení zájmu dospívajících o studium, kladně ovlivňovat motivaci žáků i jejich akademickou úspěšnost (Wentzel, 1997).

Ve vzorku bylo pouze omezené množství učitelů, kteří byli žáky hodnoceni (třídních učitelů bylo pouze dvacet jedna), proto nebyly jejich výsledky analyzovány z hlediska vyučovacích předmětů, kterým se věnují. Konkrétní učební předmět může bezpochyby rovněž sehrávat roli při hodnocení učitelů žáky (Gillernová, 2009).

Rovněž školní prostředí a atmosféra byly gymnazisty i jejich učiteli hodnoceny převážně pozitivními adjektivy, méně vyhraněný vztah k němu popisují žáci středních odborných škol i jejich učitelé.

Z hlediska pedagogického působení na rozvoj studentů stojí za pozornost, že se potvrdila **vazba mezi motivací studentů a edukačním stylem učitelů, který kombinuje kladný vztah vůči studentům a klade na ně požadavky**. K obdobným výsledkům dospěly i dříve realizované studie (např. Ames, 1992; Arnett, 2009; Wentzel, 1997, 1999). Nižší korelační koeficient, ač stále signifikantní, naznačuje, že edukační styl působí na motivaci žáků do určité míry. Je však pochopitelné, že svůj vliv sehrávají i další faktory, mezi něž patří vrstevnická skupina a status, který v ní dospívající zastávají (Cotterell, 2007; Nichols, White, 2001; Ryan, 2001; Wentzel, Barry-McNamara, Cladwell, 2004; Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006), rodinné zázemí a význam, který rodina vzdělání přikládá (Arnett, 2009; Ryan, 2001) a v neposlední řadě

vnímaná náročnost úkolů, které mají žáci plnit (Ames, 1992; Roeser, Eccles, Sameroff, 2000). Ani zde není pravděpodobně poskytnut úplný výčet proměnných, které motivaci studentů středních škol ovlivňují. Výzkumy zmíněných autorů se zpravidla zaměřují na souvislosti mezi motivací a specifickou proměnnou, které věnují pozornost. Ačkoli tématu motivace byla věnována řada monografií, určitě by bylo zajímavé komplexně danou problematiku prozkoumat v kontextu středoškolského vzdělávání. Zejména za předpokladu, že se opakovaně setkáváme s poklesem motivace dospívajících ke školní práci ve středních školách.

Prokázala se rovněž vazba mezi motivací ke školní práci ve skupině studentů i učitelů a jimi vnímanými charakteristikami školního prostředí. Ačkoli korelační koeficienty opět nebyly extrémně vysoké, prokázala se **signifikantní korelace mezi některými vlastnostmi školy a faktory motivace**. Zjištěné údaje podporují teorii J. S. Eccles a jejích kolegů (1993), v níž hovoří o souladu mezi vývojovými potřebami jedince a pobídkami prostředí. Rovněž v našem případě žáci, kteří percipují prostředí pozitivněji, projevují větší motivaci ke školní práci. Obdobné výsledky se ukázaly i ve jmenované studii (Eccles et al., 1993).

Výzkumný soubor zahrnutý v prezentované studii však není reprezentativní a lze se domnívat, že rozsáhlejší šetření v různých typech středních škol a v odlišných lokalitách by přineslo poněkud odlišná a diferencovanější data. Zde uvedené výsledky lze pokládat za zajímavý podnět k dalším výzkumům i reálné pedagogické práci, avšak vypovídají především o školách, které se účastnily našeho projektu.

Popsané screeningové šetření naznačilo význam rozvoje sociálních charakteristik edukačního procesu pro motivaci dospívajících ke školní práci. Lze se domnívat, že kromě uvedených charakteristik je zájem žáků v souladu s výše popsanými studii sycen také jejich rodinným zázemím a vrstevnickou skupinou. Učitelé ovšem sehrávají jednu z klíčových rolí ve vývoji dospívajících, což se opět potvrzuje. Z hlediska modelu vzdělávacího procesu, v němž je akcentován rozvoj sociálních i kognitivních schopností žáků, se ukazuje, že je v období dospívání žádoucí obě sféry ve škole podporovat. Současně je patrné, že vzájemně interagují do té míry, že **také v prostředí středních škol je třeba věnovat pozornost všem různorodým aspektům edukačního procesu, nikoli pouze odbornému vzdělávání žáků**.

Literatura

- AMES, C. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 1992, vol 84, no 3, pp 261-271.
- ARNETT, J. J. *Adolescence and Emerging Adulthood*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2009. ISBN 978-0-13-505258-7.
- AUGER, M.-T. – BOUCHARLAT, C. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- COTTERELL, J. *Social Networks in Youth and Adolescence*. London, New York: Routledge, 2007. ISBN 978-0-415-35950-5.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.
- ECCLES, J. S. et al. Development During Adolescence: The Impact of Stage - Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychologist*, 1993, vol 48, no 2, pp 90-101.
- FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.
- GILLERNOVÁ, I. *Edukační interakce dospělých a dětí*. Praha: Karolinum, v tisku.
- JEŽEK, S. Vztahy s dospělými mimo rodinu. In P. MACEK, L. LACINOVÁ (Eds.). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister and Principal, 2006, pp 81-97. ISBN 80-7364-034-1.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty ke lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- LARSON, R. Positive Youth Development, Willful Adolescents, and Mentoring. *Journal of Community Psychology*, 2006, vol 34, no 6, pp 677-689.
- LARSON, R. W. Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 2000, vol 55, no 1, pp 170-183.
- MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.
- MACEK, P. Adolescence a čeští dospívající na přelomu století. In V. SMĚKAL, P. MACEK (Eds.). *Unváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister and Principal, 2002, pp 113-128. ISBN 80-85947-83-8.
- NICHOLS, J. D., WHITE, J. Impact of Peer Network on Achievement of High School Algebra Students. *Journal of Educational Research*, 2001, vol 4, no 5, pp 267-273.
- ORMROD, J. E. *Educational Psychology: Developing Learners*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2006. ISBN 0-13-196861-0.
- OSGOOD, CH. E., SUCI, G. J., TANNENBAUM, P. H. *The Measurement of Meaning*. Urbana, University of Illinois Press, 1957.
- PATRICK, H., RYAN, A. M., KAPLAN, A. Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 2007, vol 99, no 1, pp 83-98.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PINTRICH, P. R. Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 2000, vol 92, no 3, pp 544-555.
- POKORNÁ, V. *Program instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina I [výcvik v metodě FIE], [ústní projev]*. Praha 22. 1.–2. 2. 2007.

- POKORNÁ, V. *Program instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina II* [výcvik v metodě FIE], [ústní projev]. Praha 3. 11.–14. 11. 2008.
- POLEDŇOVÁ, I. Výkonová motivace v prostředí školy: souvislost se sebezpojetím utvářením sociálních vztahů. In MACEK, P., LACINOVÁ, L. (Eds.). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister and Principal, 2006, pp 115-125. ISBN 80-7364-034-1.
- RYAN, A. M. The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement. *Child Development*, 2001, vol 72, no 4, pp 1135-1150.
- SCHULER, H., PROCHASKA, M. *Dotazník motivace k výkonu – LMI*. Praha: Testcentrum, 2003. ISBN 80-86471-09-8.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.
- WENTZEL, K. R., BARRY–MCNAMARA, C., CLADWELL, K. A. Friendship in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 2004, vol 96, no 2, pp 195-203.
- WENTZEL, K. R. Student Motivation in Middle School: The Role of Perceived Pedagogical Caring. *Journal of Educational Psychology*, 1997, vol 89, no 3, pp 411-419.
- WOLFE, D. A., JAFFE, P. G., CROOKS, C. V. *Adolescent Risk Behaviors: Why Teens Experiment and Strategies to Keep Them Safe*. New Haven, London: Yale University Press, 2006. ISBN 0-300-11080-4.

O autorce

PhDr. LENKA KREJČOVÁ se věnuje pedagogické a školní psychologii, v současné době působí na Katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy a současně jako psychologička v DYS-centru Praha, o. s. (organizace pro pomoc osobám se specifickými poruchami učení a chování).

Kontakt: lenka.krejцова@ff.cuni.cz

About the author

LENKA KREJČOVÁ focuses on pedagogical and school psychology, currently teaching at the Psychology Department, Faculty of Arts, Charles University and also working for DYS-centrum Prague o.s. (an organization providing assistance for persons with specific learning and behavioural disorders).

Contact: lenka.krejцова@ff.cuni.cz