

3

UČITEĽ A MOTIVÁCIA

*Hľadajme spôsob, aby učitelia menej učili a žiaci viac pochopili.
Jediným učiteľom hodným toho mena je ten, ktorý vzbudzuje ducha
slobodného premýšľania a rozvíja cit osobnej zodpovednosti.*

Ján Amos Komenský

3.1 Činnosti učiteľa a motivácia

Z doteraz uvedeného vyplýva podstata a význam motivácie pre edukáciu. Je pravdou, že pri opise a analýzach motivácie v edukácii opisujeme činnosti učiteľa a aj žiakov, avšak neraz akosi častejšie sústreďujeme pozornosť na žiakov. Nie ojedinele máme možnosť počuť „...*žiaci nemajú veľký záujem o učenie...*“, „...*sú neporiadni, neradi čítajú...*“ a pod. Lenže motivácia nie je len záležitosťou žiakov, ale aj (alebo najmä?) učiteľov. Preto v tejto kapitole opíšeme učiteľa a jeho vplyv na motiváciu.

Zrejme sa s čitateľom zhodneme v tom, že o výsledku učebnej činnosti žiaka nerozhoduje len on sám, ale značný podiel na tom má aj učiteľ. Uvedené konštatovanie nemusí vždy platiť celkom doslovne, pretože v školách sú aj žiaci z prostredia, ktoré je pre žiaka naozaj málo podnetné, a teda učiteľ má mimoriadne sťaženú situáciu. Pedagogická realita však ponúka viacej príkladov o tom ako si ne jeden učiteľ vedel poradiť aj v takých prípadoch.

Akiste netreba osobitne zdôrazňovať, že len ten učiteľ, ktorý je sám motivovaný, ktorý svoju prácu vykonáva so záujmom, dokáže motivovať aj svojich žiakov. Pedagogika a psychológia hovoria o tom, že motivácia učiteľa do práce a motivácia žiaka do učenia sú spojené nádoby. Že to nie je len formálne konštatovanie nás neraz presvedčia konštatovania, napr. „*Vďaka môjmu učiteľovi som sa stal matematikom, ten nás vedel zaujať a naučiť.*“ alebo „*Dodnes si spomínam na hodiny geografie, počúvať a pracovať s učiteľom bola priam fan-*

tázia. “Aj pre oblasť motivácie platí požiadavka sebareflexie práce učiteľa, pomáha mu optimalizovať prístupy k žiakom. Patrí sem o. i. zdokonaľovanie sa v motivačnej kompetencii, ale aj iných oblastiach – pedagogika, psychológia, didaktika a didaktika predmetu atď.

Okrem vlastnej, vnútornej motivácie učiteľa k jeho motivácii prispievajú aj iné vplyvy. Možno ich pokojne nazvať vonkajšou motiváciou. Docenenie práce učiteľa vedením školy, ale aj učiteľským kolektívom, vytváranie podmienok pre dobrú edukačnú prácu, pomoc v prípade potreby, ale aj výsledky edukačnej činnosti a pod., to všetko sú významné stimuly pre dobrú edukačnú činnosť.

Postoj učiteľa k práci musí byť úprimný, nemožno ho predstierať, pretože žiaci sú dobrí a vnímaví pozorovatelia a vycítia či učiteľ svoju prácu predostiera a učí z povinnosti alebo či je prácou zanietený, či ju vykonáva so záujmom a nadšením. Žiaci vycítia či učiteľ k nim má úprimný pozitívny postoj. Preto musia u učiteľa vidieť záujem o vyučovanie, záujem o každého žiaka, záujem všestranne im pomáhať, objektívne ich hodnotiť, no najmä usmerňovať ich všetku činnosť.

Majstrovstvo mnohých starých pedagógov a učiteľov spočívalo aj v tom, že najskôr sa usilovali u svojich žiakov prebudiť záujem o poznávanie predmetu a jeho obsahu a na základe toho potom pristupovali k vytváraniu nových vedomostí. Dbali o to, aby žiaci vedeli prečo sa to alebo ono učia, ako a kde môžu učivo využívať a pod. Vychádzali z uvedomovania si, že učenie je dôležité, ale vzbudenie záujmu a túžby je nemenej dôležité. Aj významný americký pedagóg J. Dewey tvrdil: „*Najdôležitejší postoj, ktorý možno získať v škole, je túžba učiť sa.*“ (In Covington, M. V., Teel, K. M., 2004, s. 11).

Učitelia musia mať na zreteli, že všetky činnosti a motívy konania ľudí, teda aj učiteľov, závisia od ich hierarchie hodnôt. Namiesto dlhšieho vysvetľovania zdôrazníme, že edukácia bez hodnôt nie je možná. Aj to je oblasť, ktorú žiaci a študenti vedia vypozerovať u svojich učiteľov. Vypozerujú, či im skutočne záleží na žiakoch, vypozerujú či majú seriózný záujem na ich rozvoji, ba vypozerujú aj ich skutočné morálne hodnoty. Učiteľ celou svojou osobnosťou, prístupom k vyučovaniu a k žiakom ukazuje žiakom svoje „Ja“. Aj tým prispieva k vytváraniu hodnotového systému žiakov. Aj z hľadiska motivácie možno pripomenúť, že žiakovi nemožno prikázať, aby bol dobrým, múdrom, čestným, spravodlivým, priateľským a pod., ale možno mu pomôcť dosiahnuť tieto hodnoty.

Aj napriek tomu, že v ďalšom texte je v tabuľke uvedený pohľad na učiteľa rozvíjajúceho a nerozvíjajúceho motiváciu (podľa J. Hvozdíka), aj na tomto mieste uvádzame tabuľku podľa viacerých autorov – H. Harman (2010), M. Harmin (2015), D. Smolka (2016), M. Zelina (2018). V podstate ide o zhodné pohľady.

Tabuľka č. 2: Činnosti učiteľa podporujúce a oslabujúce motiváciu

| Činnosti podporujúce motiváciu | Činnosti oslabujúce motiváciu |
|--|--|
| preferovanie problémových úloh | preferovanie sprostredkúvania „hotových“ vedomostí |
| podporovanie záujmu a zvedavosti | využívanie zaužívaných metód |
| angažovaný, zaniietený učiteľ | nedostatok hlbšieho záujmu o predmet |
| využívanie techník vzájomného učenia sa žiakov, podpora interakčných vzťahov | nevyužívanie a nedostatok interakcie medzi žiakmi |
| spolupráca s prvkami súťaženia | uprednostňovanie samostatnej individuálnej práce |
| stanovovanie individuálnych cieľov | absencia individuálnych cieľov |
| záujem o výsledky žiaka | nezáujem o výsledky žiaka |
| rozhovor so žiakom, jasné formulovanie dopytov na postupy a pod. | hodnotenie žiaka bez rozhovoru, hodnotenie je niekedy aj nezaslúžené |
| tolerancia, otvorenosť pre iné aj nové prístupy ... | netolerancia, uzavretosť voči novému |
| využívanie diskusie | jednoduchá komunikácia |
| učenie v činnosti | pasívne učenie |
| rozvoj sociálnych zručností | nedostatočná pozornosť rozvoju sociálnych zručností |
| vnímanie žiaka bez vzťahu k hodnoteniu | vnímanie žiaka predovšetkým vo vzťahu k hodnoteniu |
| kreatívne využitie prípadných nedostatkov žiaka | nedostatok podpory |
| podľa žiakov zaujímavé hodiny | lahostajnosť učiteľa voči hodinám |
| využívanie nových metód a foriem práce | uprednostňovanie tradičných prístupov |
| dobré poznanie vedomostí žiakov, ich záujmov, potrieb a schopností | malé vedomosti o žiakoch |
| priestor pre nápady žiakov | nápady žiakov sa neuprednostňujú |
| neformálna spolupráca s rodičmi – odporúčanie ako ďalej pracovať so žiakom | formálna spolupráca – informovanie o dianí v škole a prístupe žiaka k učeniu |

Z toho, čo sme doteraz uviedli, vyplýva, že motivácia žiakov do učenia je predsa len náročnejšia ako sa javí pri bežných pohľadoch na vyučovací proces. Nie je to len, tak často zdôrazňované: poznať žiakov, zaujať žiakov, voliť zaujímavé metódy, prispôbiť im prácu a pod. Na druhej strane však teba zdôrazniť, že v podstate nejde o nejaké mimoriadne prístupy k edukácii, ale najmä o premyslenie si prístupov a skutočne komplexnejší pohľad a prístupy k motivácii.

Prístupy učiteľov k vyučovaniu sú opísané z viacerých hľadísk. V minulosti sa najčastejšie opisovali, napr. **učiteľ orientovaný na vedu, na učivo (logotrop)** na pochopenie učiva žiakmi a **učiteľ orientovaný na prácu, činnosť žiakov (paidotrop)**. Pre učiteľa prvého typu je charakteristické sústredenie sa na to čo sa majú žiaci naučiť, organizuje spoluprácu žiakov, vedie ich k vzájomnému učeniu sa, chyby vníma ako prirodzenú súčasť učenia sa žiaka a ako možnosť vyhnúť sa chybám v ďalšom učení a pod. Učiteľ druhého typu sa viac orientuje na splnenie úloh, menej na proces učenia a jeho výsledky. Spolupráci žiakov neprisuduje veľký význam a pri chybách žiakov ich nevedie k tomu, aby sa na „chybe učili“, ale žiada, prípadne sám uvedie správnu odpoveď alebo riešenie. Prístupy učiteľov týchto dvoch typov sú rozdielne nielen organizáciou práce, ale aj **motivacným vplyvom na žiakov**. Pri prvom type žiaci pracujú v istej pohode, nemajú strach pred chybou atď., v podstate sú organizáciou práce motivovaní do učenia. V druhom prípade môžu byť stresovaní vymedzením času na istú úlohu, obavami pred chybami atď., čo u niektorých môže navodzovať aj stres, teda v zásade nie sú pozitívne motivovaní do učebnej činnosti.

Uvedený pohľad je v podstate opisom činností učiteľa. Súčasná pedagogika a psychológia opisujú rôzne prístupy učiteľov k vyučovaniu, ale aj to, na čo sa pri vyučovaní zameriavajú (Fenstermacher, G. D., Soltis, J. F., 2008, Mareš, J., 1998, Průcha, J., 2002, Škoda, J. – Doulik, P., 2011, Turek, I., 2008, Švec, V., 2005 a ďalší). Uvedieme niektoré z nich.

Podľa vyučovacích štýlov rozoznávame:

- adaptačný alebo inovačný („nové verzus klasické“) – (Švec, V.),
- globálny vyučovací štýl – zameraný viac na žiakov, empatický...,
- analytický vyučovací štýl – zameraný najmä na výkon...,
- manažérsky vyučovací štýl – kladie dôraz na obsah vzdelávania a vyučovacie metódy...,
- facilitačný vyučovací štýl – zameriava sa na rozvoj a starostlivosť o jedinečné schopnosti, podporuje jeho autenticitu,

- liberálny vyučovací štýl – „dobrý učiteľ“, žiakom poskytuje istú voľnosť, nerozhodný... (Škoda, J., Doulík, P),
- autoritatívny vyučovací štýl – „prikazujúci učiteľ“, disciplína...,
- demokratický vyučovací štýl – záujem o žiakov, dbá na klímu triedy...,
- nevyhranený vyučovací štýl – začínajúci učitelia, prelínajú sa viaceré štýly...,
- direktívny typ učiteľa – v podstate žiak je „obetou“ učiteľa, prikazuje, nariaduje, vyžaduje...,
- nedirektívny typ učiteľa – k učeniu pristupuje zodpovedne, dbá na plnenie úloh, ponecháva žiakom priestor na ich námety... (Zelina, M., 2004 a 2006).

Aj tieto stručne opísané typy nám jednoznačne naznačujú, ktorý učiteľ je motivujúci, ktorý menej motivujúci, ba aj demotivujúci. Podnetné a významné sú mnohé ďalšie **opisy a charakteristiky učiteľov**, napr. C. Rogersa – PCA (Person-Centred Approach – Prístup zameraný na človeka), ktorý sa v edukácii realizuje:

- akceptáciou – pozitívnym prijatím človeka taký aký je, viera, že človek sa môže stále zlepšovať,
- empatiou – vcítiť sa do druhého človeka, to umožňuje porozumieť jeho konaniu,
- kongruenciou – ktorá vyjadruje zhodu medzi vnútorným prežívaním a vonkajším prejavom, ani učiteľ, ani žiaci by sa nemali pretvarovať, ale komunikovať čo cítia, čo si myslia a pod.

Podstata pedagogických prístupov C. Rogersa spočíva v tom, že je to učenie zamerané na človeka a učiteľ je akoby sprievodcom a facilitátorom na jeho ceste vzdelávania sa. Dôraz kladie nie na výsledok, ale na proces učenia. Túto vetu sme zámerne vyznačili hrubo, pretože má značný význam aj pre motiváciu.

Podnetné sú aj výsledky skúmaní N. Flandersa, ktorý sa zaoberal a skúmal direktívne a nedirektívne prístupy učiteľa k žiakom na hodinách z čoho potom vyvodzoval (vypočítaval) index direktivity.

Ako sme už uviedli, literatúra ponúka viacero pohľadov na vyučovacie štýly učiteľov, na to čo učitelia uprednostňujú, resp. na čo sa orientujú. Nazdáva-me sa, že uvedené je dostatočné na to, aby sme pochopili a uvedomili si, že u jednotlivých typov učiteľov bude rôzna motivácia.

Hoci z doteraz uvedeného už vyplynuli viaceré úlohy a možnosti učiteľa pri motivácii žiakov, považujeme za vhodné uviesť **zásady motivácie podľa**

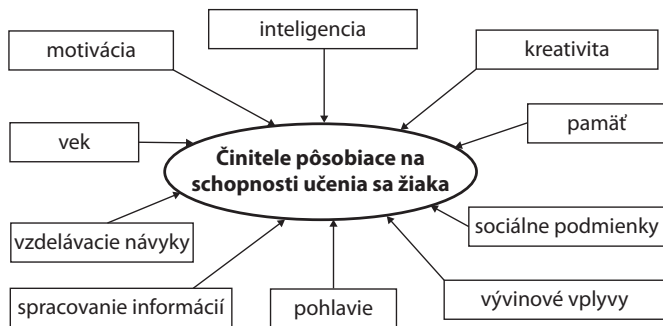
K. Kruszewského, ktoré opísal v publikácii s priliehavým názvom „*Sztuka nauczania*“ (*Umenie vyučovať*) (2004, 249-258):

1. Motivácia do splnenia úlohy je tým silnejšia, čím mocnejšie je žiak presvedčený, že obsah úlohy, podmienky jej splnenia a rozhodnutie o jej význame závisia od neho.
2. Kladný vzťah k úlohám zvyšuje motiváciu do činnosti.
3. Úlohy vzbudzujúce zvedavosť, záujem žiaka a umožňujúce ich uspokojenie vzbudzujú motiváciu do ich splnenia.
4. Sú žiaci, pre ktorých je hlavným žriedlom motivácie splnenia školských úloh spoločenská akceptácia predovšetkým zo strany učiteľov, potom rodičov ako aj spolužiakov. Namiesto potreby akceptácie sa môže vyvinúť potreba podriadenia, prispôsobenia sa učiteľom, rodičom alebo spolužiakom, ktorá sa môže stať dôležitým činiteľom motivujúcim do učenia.
5. Ak žiak považuje vykonanie úlohy za úspech, potom vzrastá aj motivácia do činnosti. Avšak môže platiť aj: Ak žiak vníma nesplnenie úlohy ako neúspech, „porážku“, vzrastá motivácia do splnenia úlohy.
6. Motivácia do plnenia školských úloh závisí od dĺžky trvania a sily intenzity akú vyvoláva úloha alebo sprevádzajúce okolnosti.
7. Nielen so zreteľom na úroveň splnenia danej úlohy, ale aj vzhľadom na širšie ciele učenia je potrebné snažiť sa pretvárať u žiakov motiváciu vonkajšiu na vnútornú.

K uvedeným zásadám dodáme, že ich nemožno, napokon tak ako celý edukačný proces, vnímať jednostranne, niečo ako absolútne platné a pod. Každý učiteľ vie, že čo je pre jedného žiaka demotivujúce, iného môže vyprovokovať do mimoriadnej aktivity. Preto musí dôsledne poznať otázky spojené s motiváciou ako aj individualitu každého žiaka.

Z toho čo sme doteraz uviedli, ale aj z ďalšieho textu vyplýva, že motivácia je náročnou oblasťou edukačnej činnosti učiteľa. Pre motiváciu, ale aj pre edukačný proces neplatí žiadna „priama úmera“, napr. v duchu „*Budem k žiakom milý, budú sa so záujmom učiť.*“, „*Budem uplatňovať demokratický štýl učenia a všetko bude v poriadku.*“ *atd.*, *atd.* Osobnosť žiaka, ale aj všetko čo ho obklopuje, čo na neho pôsobí, je skutočne oveľa zložitejšia ako si neraz uvedomujeme. Namiesto opisu uvedieme grafické znázornenie. (Spracované podľa D. Fontana, 2003) Hlbšie zamyslenie sa nad jednotlivými oblasťami

nás privedie k úvahe, resp. uvedomeniu si toho, že tak ako nejestvuje žiadna univerzálna vyučovacia hodina, tak nejestvuje ani univerzálna motivácia, a tak aj pre ňu platia požiadavky diferencovaného prístupu.



Obrázok č. 2: Činitele pôsobiace na schopnosti žiaka.
Podľa M. Jedrzejczyk, 2007.

3.2 Motivácia a spätná väzba

V podkapitole 2.2 sme uviedli, že spätná väzba patrí k zákonom učenia a aj to, že má mimoriadny význam pre učenie a motiváciu žiakov. Vzhľadom na jej mimoriadny význam pre žiakov jej venujeme samostatnú, hoci kratšiu podkapitolu. Z názvu vyplýva, že poskytuje žiakovi informáciu o tom ako sa učí, ako napreduje, v čom robí chyby a pod. Spätnú väzbu treba vnímať a doceňovať nielen ako „jednoduchú, oznamovaciu správu“ pre žiaka. To by bolo skutočne málo. Žiaľ, v praxi neraz ostávame len pri tomto „oznámení“. Žiaci „vedia o tom svoje“ a neraz sa aj dosť kriticky vyjadrujú na adresu učiteľov. V spomenutom výskume (2017/18) sme zaznamenali vyjadrenie: „Učiteľovi je jedno ako sa učíme, on je vždy spokojný.“ (žiak 8. ročníka) alebo „Učiteľka naše odpovede alebo prácu málokedy komentuje, povie dobre alebo mohlo to byť lepšie.“ (žiak 8. ročníka). Pritom vieme, že podstata spätnej väzby nespočíva len v akejsi informovanosti žiaka, ale najmä v tom, že vyjadrené informácie sú pre žiaka mimoriadne významné, informujú ho o splnení úloh, o tom ako postupuje v učení a v ostatných žiaducich činnostiach. Je to pre neho reálne konkrétne objektívne hodnotenie s mimoriadnym významom pre jeho motiváciu. Treba si uvedomovať silu a význam slova učite-