

pustili do experimentů ve třídách či školách pro přípravu žáků k učení na méně náročných učilištích. Pokud se to podaří, budeme moci říci, že všechny děti mají možnosti vybrat si školu podle svých vloh, schopností a přání.

Struktura motivů žáků při výběru povinně volitelných vyučovacích hodin fyziky na základní škole

Josef Trna, Eva Trnová

Jedním z významných aktuálních problémů našeho školství se jeví motivace žáka a jeho rodiny ve výchovně vzdělávacím procesu. Polistopadové změny hodnot v naší společnosti se výrazně odrazily právě ve vztahu ke vzdělání. Očekáváme vznik pozitivních změn, ale stejně tak nelze vyloučit ani tendence negativní. Naše výzkumy a zkušenosti ze škol nás přivedly k potřebě upozornit na nebezpečí právě v oblasti motivů žáků při výchově a vzdělávání.

V souladu s [1] se ve škole setkáváme u žáků při výuce se třemi specifickými skupinami jejich motivů:

- (a) sociální motivy,
- (b) výkonové motivy,
- (c) poznávací motivy.

Do skupiny (a) sociálních motivů se nejčastěji zařazují motivy vznikající na základě žákových potřeb identifikace, pozitivních vztahů, prestiže a sociálního vlivu, autonomie, kompetence apod. Bází skupiny (b) výkonových motivů jsou potřeby dosažení úspěchu a vyhnutí se neúspěchu. Skupina (c) poznávacích motivů vyrůstá na potřebách primárních (smyslové aktivity a explorace) a sekundárních (cíleného poznávání, rozvoje poznávacích schopností a řešení problémů). Každý žák si utváří svoje vlastní spektrum motivů. Při tomto procesu dochází k vzniku a zániku motivů, k jejich boji, změně váhy jednotlivých motivů atd. Tento velmi složitý a nesnadno analyzovatelný psychický a sociální proces je ovlivňován celou řadou činitelů. Mezi tyto činitele patří zejména vrozené dispozice, životní zkušenost žáka a působení okolí — nejčastěji příklad rodičů, známých, vrstevníků, učitelů, sdělovacích prostředků aj.

K aktuálním negativním tendencím ve spektru sociálních, výkonových a poznávacích motivů žáků ve výuce dle našeho názoru patří:

- (1) nárůst váhy sociálních negativních motivů,

- (2) pokles váhy výkonových motivů,
- (3) omezování váhy poznávacích motivů,
- (4) pokles rozmanitosti motivů,
- (5) slabé řízení procesu tvorby motivačního spektra žáků.

Uvedená negativní tendence nárůstu váhy sociálních negativních motivů (1) se v konkrétnosti projevuje soudy žáků jako: „Tento předmět (učivo) nebudu na nic v životě potřebovat; nemám chuť se učit víc než musím; domácí úkoly je třeba zakázat; učitele nemám rád, protože nás nutí učit se; do školy musím chodit, protože je to povinné podle zákona apod.“ Tyto negativní motivy jsou doprovázeny zápornými emocemi nelibosti a odmítavým postojem k učení a škole. Může docházet k nadhraničnímu potlačení sociálních potřeb, což vede k frustraci a jí následným reakcím žáka — od úniku (fyzickému v podobě záškoláctví a duševnímu jako nepozornost, snění apod.) až po fyzický útok na učitele či školu (oznámení umístění bomby v budově školy aj.).

Projevem poklesu váhy výkonových motivů (2) je lhostejnost žáků k výsledkům jejich školního hodnocení, nezájem o soutěže ve znalostech (olympiády aj.), výsměch a šikanování snaživých studentů atd.

Poznávací motivy, které jsou v žádoucí podobě zájmu žáka o předmět, jsou jako jediné pouze kladně motivační a nemohou být proto doprovázeny zápornými emocemi. Jsou však omezovány (3), což se projevuje poklesem zájmů žáků o vyučovací předměty, o zájmové školní i mimoškolní poznávací aktivity, o samostudium, o pomoc učitele v kabinetu, u sbírek atd. Zarážející je skutečnost, že mizí zájem u talentovaných žáků (zejména pro matematiku, fyziku, chemii).

Aby mohlo docházet k mnohostrannému a rozmanitému rozvoji osobnosti žáka a aby žák a jeho rodina odhalili talent pro určité činnosti, mělo by i spektrum motivů žáků ve výuce být bohaté. Jsme však svědky poklesu rozmanitosti motivů (4), kdy žákovo chování určuje jen jeden či několik dominantních a mnohdy negativních (často sociálních motivů i v patologické podobě — agresivita, potřeba ublížit druhému apod.).

S výše uvedenými negativními tendencemi ve spektru motivů žáků při výuce je těsně spjata i tendence neřídít tvorbu tohoto motivačního spektra. Rodina i učitelé buď neumějí, ale často ani nechtějí řídit tvorbu motivů žáků. Tato neschopnost či pohodlnost je alibisticky skrývána nálepkou svobody v samotvorbě žákovy osobnosti. Psychicky silní jedinci si své spektrum motivů dovedou často vytvořit (otázka je, zda-li vhodně), je však nemálo těch, kteří jsou okolními vlivy utvářeni tak, že jejich chování je pak z hlediska jedince i společnosti negativní, či dokonce patologické. Setkáváme se

s narůstající kriminalitou mladistvých, s alkoholismem, s promiskuitou, s drogovou závislostí, s agresivitou part, s kultem sexu, se sektářstvím atd.

Uvedená analýza negativních tendencí při vytváření motivačního spektra žáka je výsledkem zkušeností a pozorování řady učitelů, ale je v souladu i se šetřením, které jsme provedli a nyní blíže popíšeme:

Na dvou státních základních školách v okrese Blansko — ZŠ Letovice a ZŠ Lysice — je umožněno žákům 6., 7. a 8. ročníku si doplnit dle vlastní volby základní normativní počet vyučovacích hodin povinných předmětů dalšími volitelnými nadstavbovými hodinami. Pro fyziku platí tento model:

- 6. roč.: 1 hod povinná(norma) + 1 hod volitelná(nadstavbová)
- 7. roč.: 2 hod povinné(norma)
- 8. roč.: 2 hod povinné(norma) + 1 hod volitelná(nadstavbová)

Pro úplnost je třeba dodat, že v 7. ročníku si žák může zvolit nepovinný předmět Praktika z fyziky s časovou dotací 2 hodin. Žáci jsou povinni si celkem zvolit v 6. ročníku 1 hodinu (mohou max.4 hod), v 7. ročníku nemusí volit žádnou (mohou max.3 hod) a v 8. ročníku musí volit 1 hodinu (mohou max.4 hod) nadstavbové výuky povinných předmětů. Přehled povinných vyučovacích předmětů s možností volby nadstavbové hodiny vypadá takto:

6. roč.:	Z	D	PŘ	F		VV	TV	HV	PV
7. roč.:	Z	D	PŘ			VV	TV	HV	PV
8. roč.:	Z	D	PŘ	F	CH	VV	TV	HV	PV

Kurikulum je doplněno též novými povinně i nepovinně volitelnými předměty (Informatika, Domácí nauky, Sportovní výchova, cizí jazyky, Praktika z chemie, Cvičení z matematiky a Cvičení z českého jazyka).

Při realizaci tohoto didaktického experimentu, který má umožnit žáku částečnou volbu skladby jeho kurikula již na základní škole, jsme analyzovali strukturu motivů, které vedly žáka k volbě další (nadstavbové) vyučovací hodiny fyziky v 6. a 8. ročníku. Při této volbě žák jednal na základě působení celé řady motivů, které jsme zjišťovali dotazníkovou metodou.

V červnu 1994 po volbě nadstavbových hodin byl zadán 150 žákům (84 dívek, 66 hochů) v závěru 5. ročníku uvedených škol dotazník. Tento dotazník měl dvě části: první (pomocnou) část s fyzikálními úlohami, které měli žáci řešit a tím odhalit dispozice pro studium fyziky a pak druhou (hlavní) část, která měla diagnostikovat motivační sféru žáka při volbě či odmítnutí nadstavbové vyučovací hodiny fyziky. V této druhé části žáci označovali jednotlivé motivy, které byly uvedeny ve formě pro žáky přístupné. Byla zde

i možnost uvést svůj specifický motiv. Dotazník byl zadán všem žákům stejnou formou a neanonymně. Respondenti mohli v dotazníku označit jeden i více motivů. Maximálně bylo označeno 5 motivů, minimálně jeden.

Stejným způsobem byl zadán 68 žákům v závěru 7. ročníku uvedených škol obdobný dotazník, odpovídající jejich vědomostem a dovednostem. Počty žáků, kteří volili či odmítli nadstavbové hodiny fyziky byly následující:

5.ročník	chlapci	dívky	celkem
volba fyziky	35 (53%)	13 (15%)	48 (32%)
odmítnutí fyziky	31 (47%)	71 (85%)	102 (68%)

Percentuální základ = 150

7.ročník	chlapci	dívky	celkem
volba fyziky	8 (25%)	1 (3%)	9 (13%)
odmítnutí fyziky	24 (75%)	35 (97%)	59 (87%)

Percentuální základ = 150

Poznámka: Pokles počtu žáků volících nadstavbovou hodinu fyziky pro 8. ročník je částečně ovlivněn počtem dvou hodin povinného výukového normativu.

Při statistickém vyhodnocování počtu a struktury motivů byly brány v úvahu absolutní počty označených motivů ve všech dotaznících. Je zřejmé, že na žákovu volbu působilo více motivů, docházelo pak k jejich boji. Žákem označené motivy lze považovat za dominantní, případně velmi silné. Paralelně bylo provedeno srovnání motivů žáků a jejich dispozic pro fyziku. Za žáka s dobrými dispozicemi jsme považovali takového, který patřil do 20 % žáků s nejlepšími výsledky při řešení úkolů první části dotazníku (tj. v souladu s [2]). Struktura motivů žáků byla tato (v závorce je uveden nejčtetnější motiv):

Žáci volící nadstavbovou hodinu fyziky (5. ročník):

motiv	talentovaní (% motivů)	netalentovaní (% motivů)
sociální	0	20 (kamarádi)
výkonové	32 (zdokonalit se)	16 (zdokonalit se)
poznávací	68 (chuť poznat)	64 (chuť poznat)
počet žáků	9	39

Žáci volící nadstavbovou hodinu fyziky (7. ročník):

motivy	talentovaní (% motivů)	netalentovaní (% motivů)
sociální	0	25 (rodiče)
výkonové	50 (potřeba fyziky)	25 (potřeba fyziky)
poznávací	50 (zájem)	50 (zájem)
počet žáků	1	8

Z výsledků rozboru motivů žáků volících nadstavbovou fyziku vyplývá potvrzení výše uvedených negativních tendencí. Při volbě v 5.ročníku se v sociální oblasti výrazně projevil vliv kamarádů, sourozenců, v 7.ročníku pak rodičů, zvláště u netalentovaných žáků, což velmi pravděpodobně vyvolá negativní sociální motivaci. Zajímavá je absence sociálních motivů u talentovaných žáků, kde rozhoduje výkonová (úspěch) a poznávací motivace (chuť poznávat, zájem). V 7.ročníku narůstá výkonový motiv dosažení úspěchu s využitím fyzikálních poznatků, avšak u netalentovaných žáků, což povede k negativní motivaci z pravděpodobného neúspěchu. Závažný je však nízký počet talentovaných žáků, volících nadstavbovou fyziku (jen 8 % z talentovaných!), což dokládá výrazný pokles poznávací motivace.

Žáci odmítající nadstavbovou hodinu fyziky (5. ročník):

motivy	talentovaní (% motivů)	netalentovaní (% motivů)
sociální	21 (kamarádi)	33 (kamarádi)
výkonové	8 (nechuť učit se)	8 (nechuť učit se)
poznávací	71 (jiné předměty)	59 (jiné předměty)
počet žáků	21	81

Žáci odmítající nadstavbovou hodinu fyziky (7. ročník):

motivy	talentovaní (% motivů)	netalentovaní (% motivů)
sociální	35 (nepotřebnost)	21 (nepotřebnost)
výkonové	15 (nechuť učit se)	14 (nechuť učit se)
poznávací	50 (jiné předměty)	65 (nezájem)
počet žáků	12	47

Sociálními motivy odmítání nadstavbové fyziky jsou vlivy spolužáků (5. ročník) a přesvědčení o nepotřebnosti či neupotřebitelnosti fyzikálního vzdělání (7. ročník), bohužel též u drtivé většiny talentovaných. Výkonové motivy převažují v podobě nezájmu a nechuti dosahovat úspěch či vůbec

chybějí. Výrazný podíl poznávacích motivů zájmu o jiné předměty je dán zejména nízkým procentem (výzkumy hovoří o 15–20 %) žáků talentovaných pro fyziku v celé populaci.

Závěrem můžeme konstatovat, že výše uvedené negativní tendence v motivaci žáků jsou potvrzeny nejen denními zkušenostmi učitelů, ale i námi realizovaným šetřením. Doufáme, že se nám podařilo negativní tendence v motivaci žáků částečně pojmenovat, jejich odstranění a prevence si však vyžádá řadu dalších analýz a následných opatření.

Praktickým projevem námi zmiňovaných tendencí v motivaci žáků jsou konkrétní změny ve skladbě a rozsahu vyučovacích předmětů na základní škole. Jsou vedeny úvahy, ale i realizovány kroky k redukci či vypuštění některých vyučovacích předmětů. Řada z těchto úprav je didakticky správná, další vycházejí z potřeb žáků a z volnosti školy dotvářet své kurikulum. Chceme však upozornit na zbrklé a neuvážené redukce, které by mohly způsobit chyby a nedostatky v základním vzdělání. V centru takové pozornosti je i fyzika, která je na základní škole považována za značně obtížnou. Její budoucí osud v kurikulu základního vzdělávání může být poučný i pro další vyučovací předměty jako je chemie, technická výchova aj. Již dnes sledujeme ústup školské fyziky ve formě snížení časové dotace a obsahové náročnosti. Ozdravné úpravy učiva jsou plně na místě, neměly by však vést k extrému — tj. k odstranění fyziky ze seznamu povinných vyučovacích předmětů. Jednou z nenápadných cest likvidace fyziky může být i neuváženě realizovaná integrace přírodovědních předmětů, která — bude-li racionální a částečná — může výuku zkvalitnit. Doporučujeme, aby před redukcemi a úpravami kurikula byly důkladně analyzovány vzdělávací a výchovné cíle, které daný předmět nezastupitelně plní. Například v případě fyziky je tato nezastupitelnost dána užitím znalostí a dovedností v denním životě (bezpečné zacházení s elektrickými zařízeními, zákony pohybu vozidel, měření času, teploty, hmotnosti atd.), pojmovým základem jiných předmětů (energie, teplo, výkon, zákony zachování aj.) a zejména diagnostikou schopností a dispozic žáka pro studium fyziky a techniky (nesetká-li se žák s fyzikou, nepozná, má-li pro ni talent). Přes tyto zjevné cílové argumenty nelze vyloučit škodlivé omezení fyziky a obdobně i jiných předmětů. Tato skutečnost může být maskována humanizací vzdělávání, snižováním přílišné náročnosti požadavků školního kurikula, nepotřebností pro praktický život apod. Touto cestou, která by mohla vést ke značnému okleštění vzdělání našich dětí, bychom se připravili o tolikrát oceňovanou komparativní výhodu našich občanů, kterou právě ona vzdělanost a kvalifikovanost je. Věříme, že k tomuto stavu nedojde a naše varování v podobě chmurné vize krize vzdělanosti zůstane jen nesplněnou vizí.

Literatura

- [1] HRABAL, Vl. — MAN, Fr. — PAVELKOVÁ, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989.
- [2] FENCLOVÁ, J.: Fyzikální vědomosti našich studentů. Praha, Academia 1980.

Žák v dnešní škole

Vladimíra Neužilová

Kdo učí již delší dobu, musel zaznamenat změny, které naši školu postupně proměňují. Ať už jsou to nové projekty škol, nové postupy přicházející k nám ze zahraničí nebo i vlastní nové přístupy k výuce, výchově, k hodnocení žáka. Žák má ve škole větší volnost pohybu, o přestávkách se může uvolnit, relaxovat i vydovářet, zdravě se stravovat. Nové projekty škol staví žáka do centra všeho dění na škole.

Přesto není žák spokojen a nechodí do školy rád. Při hlubším pohledu do žákových prožitků ve škole dostaneme následující obraz. Žáci denně sedí 5–6 hodin v nepohodlných lavicích. Stejní učitelé stejnými metodami vyučují ze stejných učebnic podle stejných osnov jako před lety, přestože mohou zkoušet nové postupy, vybírat z množství literatury, nejsou svazováni žádným nařízením.

Žák pod vlivem své rodiny zaznamenal společenské změny, ale stejně jako jeho rodiče vidí hodnoty ve věcech hromadění majetku, je ovlivňován erotickou literaturou dostupnou na každém kroku. Nikde neslyší a nevidí, že by měl mít zájem o vzdělání (pokud rodiče nejsou ctížádostiví nebo vzdělání), že by měl číst knihy, že by měl preferovat hodnoty duchovní i mravní, protože je nikdo neuvádí, kladně nehodnotí, neobdivuje.

Mnohé by mohl ovlivnit učitel. Většina učitelů, zvláště těch starších, však nedokáže vyučovat jinak, vyžaduje pamětní zvládnání učiva, používá hlavně metody výkladu, se žákem nekomunikuje. Mnozí učitelé nemají ani potřebu tvůrčího hledání cest, nebadají, jak jinak, nově k žákovi přistupovat, nemají potřebu studovat pedagogickou literaturu.

Zvláště na vesnických školách je problém získávat mladé učitele, a proto zde učí velmi často nekvalifikovaní (zemědělství inženýři, stavební inženýři), kteří nemají ani minimum pedagogického vzdělání. Jak mohou tito lidé vést žáky, jak mohou porozumět výchovným a vzdělávacím požadavkům?

Dalším bolestivým místem, které zasahuje žáky přímo ve výuce, je problém učebnic. Vznikla sice nová nakladatelství, která se ve vydávání učebnic