

## Ovlivňování motivace žáků 1. stupně ZŠ učiteli

PETR HAVELKA, FRANTIŠEK MAN

Katedra pedagogiky a psychologie PF JU, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice

**Klíčová slova:** motivační trénink ve školách v USA a Evropě; kognitivní přístup; orientace na vztahové normy; učitelé 1. stupně ZŠ.

**Abstrakt.** Zdáli je či není modifikace motivu možná, závisí na námi užívaném motivačním konstrukt. Ve shodě s kognitivní teorií motivace (e.g. Heckhausen) můžeme být úspěšní při modifikování motivace žáků. Z pohledu Mc Clellanda můžeme úspěšně modifikovat pouze „life management skills“. Většina evropských studií týkajících se problematiky změny motivu vychází z Heckhausenova Kognitivního modelu motivace, kde jsou důležitou proměnnou vztahové normy pro hodnocení výkonu. V práci jsou definovány druhy vztahových norem a jsou uvedeny některé diagnostické nástroje e.g. FEBO či MPÚ. Učitelé mají možnost hodnotit své žáky na těchto vztahových normách: individuální, sociální a kurikulární. Každá z těchto vztahových norem má jak své výhody, tak nevýhody. Doporučujeme učitelům prvního stupně ZŠ preferovat individuální vztahové normy. Žáci jsou srovnáváni vzhledem k jejich vlastním předcházejícím výkonům (intraindividuálně). To znamená, že žákům s nízkými schopnostmi jsou nabízeny méně obtížné úkoly, než žákům se schopnostmi vysokými. Tento přístup rovněž umožňuje učitelům přiměřené úkolování žáků s nízkými schopnostmi, jakož i postupné zvyšování nároků, aby bylo dosaženo požadovaného kritéria.

HAVELKA P., MAN F.: **Modifying pupils' motivation by their elementary school teachers**

**Keywords:** motivational training in schools both in the US and Europe; cognitive approach; reference – norm orientation; elementary school teachers.

**Abstract.** Whether or not modification appears to be possible depends on motive construct you use. According to cognitive theory of motivation (e.g. Heckhausen) we can be successful in modifying pupils' motives. From Mc Clelland's point of view we can only be successful in modifying „life management skills“. Most of European studies on motive modification have started from Heckhausen's Cognitive Model of Motivation, where reference norm for the evaluation of achievement have been incorporated. Kinds of reference norms are defined. Some measures are introduced too, e.g. Questionnaire for Determining Reference - Norm Orientation, Minor Evaluation Task, etc. Teachers have the opportunity to evaluate their pupils on the following reference – norms: individual, social, and curricular. Each of the above mentioned reference – norms have both advantages and disadvantages. We recommend using individual – reference norm for satisfaction, enjoyment and fun. Pupil is evaluated in comparison to his/her previous outcomes in this case. It means, that pupils with low ability are offered easier tasks than to pupils with excellent ability. This approach enables to the teacher to utilize appropriate tasks for pupil(s) with low ability and gradually attain more difficult task(s), so that criterium could be met.

### Teoretická východiska

Většina učitelů motivuje žáky vzbuzením zájmu na začátku vyučovací hodiny. Takovýto přístup považujeme sice za důležitý, nikoli však za postačující (cf. Rheinberg, Man, Mareš, 2001). Inspiraci pro motivování žáků ve vyučování můžeme najít v tak zvaných motivačních tréninkových programech. Většina dnešních tréninkových programů má své kořeny v Mc Clellandově Harvardské skupině. Mc Clelland (1972) prohlásil, že modifikace žákovských a studentských motivů je prostřednictvím tréninkových programů obtížně dosažitelná. Spíše než motivy modifikujeme kognitivní proměnné, které zlepšují tzv. „life management skills“. Přehledy Mana (1981), Heckhausena a Kruga (1982), Hrabala, Mana a Pavelkové (1984, 1989), Rheiberga a Kruga (2005) poskytují důkaz, že modifikování motivu není „mission impossible“. Mýlil se Mc Clelland, nebo byl příliš skeptický? To, zda lze motiv modifikovat, závisí na motivačním konstrukt a výzkumném užití. Mc Clelland definoval skutečné motivy jako „implicitní motivy“, tedy jako nevědomé systémy, které jsou získávány v ranném dětství dříve, než se naučíme verbalizovat naše prožitky a zkušenosti. Tyto systémy mají behaviorální vliv na širokou oblast našich domén a jsou časově konzistentní. V průběhu 90. let (Mc Clelland 1987) zdůraznil základní funkci neurotransmiterů. Lze předpokládat, že každý typ motivů je vyvolán typickým vzorcem neurohormonů. Mc Clelland rovněž hypostazoval, že existují genetické zdroje individuálních rozdílů v produkci těchto hormonů nebo periferní nervové soustavy (přenosy na synaptické šterbině). Konceptualizoval motivy jako stabilní, geneticky založené systémy, které jsou utvářeny zejména v prvním roce života. Za tohoto předpokladu nemá smysl se domnívat, že takové systémy by mohly být modifikovány tréninkem v pubertě či adolescenci. Mc Clellandova koncepce motivů byla zjevně biologická. Nezajímá se o detailní komponenty, které mohou být specifikovány

uvnitř motivu. Zdůrazňoval globální přístup a více se zajímal o charakteristiky mezi různými motivy. Byl to Heckhausen a Weiner (1972), kteří uvedli kognitivní rekonstrukci výkonového motivu. Heckhausenův model (později elaborovaný Rheinbergem 1989) určil specifické procesy umožňující diskriminovat mezi Nadějí na úspěch (HE) a Strachem z neúspěchu (FM). Tento model se stal základním pro modifikační postupy od konce sedmdesátých let. Takto koncipované programy byly úspěšné při dosahování svých cílů – ale byly úspěšné při modifikaci motivů žáků? Z Mc Clellandova pohledu pravděpodobně nikoliv. Nedošlo ke změně produkce neurohormonů, ani ke změně motivační predominance (afiliace, výkon, moc). Co se však podařilo? Došlo ke změně převládající tendence v rámci výkonového motivu, a to ve smyslu snížení FM a zvýšení HE. Zda-li kvalifikoval Mc Clelland takovéto efekty jako skutečné modifikace motivů nebo jako pouze jednoduché zlepšení „life management skills“, nepovažujeme za tak důležité vzhledem k tomu, že na základě těchto programů docházelo ke zlepšení práce a skutečnému zlepšení strategií žáků zvládat učební situace. Jestliže naše programy skutečně pracují tímto způsobem, měli bychom být spokojeni s účinky, které produkují. Neobávejme se motivačních modifikací, pokud zlepšují úspěch žáků v „life management schools“.

Nejefektivněji může učitel, zejména učitel prvního stupně ZŠ, ovlivňovat učební motivaci svých žáků na základě užívání tzv. *i n d i v i d u á l n í v z t a h o v é n o r m y*.

### Stručná charakteristika vztahových norem

Vezmeme-li jako východisko Heckhausenův proceualní model motivace (cf. Man a Mareš, 2005), pak mezi situací a jednáním je aspirační úroveň, mezi jednáním a výsledkem jsou atribuce a mezi výsledkem a následky vztahové normy.

Chceme-li posoudit výkony žáků, máme k dispozici tři typy vztahových norem: normy kriteriální, individuální a sociální (Heckhausen 1974). Nejběžnější z nich je sociální vztahová norma a řada učitelů o dalších možnostech ani příliš neuvažuje.

U **sociální vztahové normy** se výsledek jedné osoby srovnává s výsledky druhých osob. Např. výsledek jednoho žáka se srovnává s výsledky jeho spolužáků v rámci školní třídy; jde o sociální srovnávání ve Festingerově smyslu. Nadprůměrné výsledky se považují za výborné výkony, podprůměrné výsledky za špatné výkony. Má-li žák dosáhnout zvýšení výkonu, musí jiné žáky ve výkonu předstihnout, což je ale v heterogenní vztahové skupině velmi málo pravděpodobné. Proto se za těchto podmínek výkon žáka jeví jako stabilní; vysvětlení popsání stavu se hledá odpovídajícím způsobem (např. v málo ovlivnitelných schopnostech, v malém nadání, v negativních postojích k učení).

U **individuální vztahové normy** jsou standardem výsledky, kterých daná osoba dosáhla v minulosti u úloh srovnatelné obtížnosti. Aktuální výkon jedince se poměřuje jeho vlastním výkonem (nikoli výkony spolužáků v předchozím období). Sleduje se, zda jeho výkon stagnuje, zvyšuje se nebo snižuje. Individuální zlepšení se u této normy se považují za dobrý výkon, individuální zhoršení oproti tomu za výkon špatný. Dodejme, že individuální vztahová norma se dá úspěšně používat u žáků, kteří se vymykají průměru, to je u žáků velmi talentovaných nebo u žáků velmi slabých.

**Kriteriální či věcné vztahové normy** jsou standardy, které spočívají ve věci samotné. Výkon žáka se zde nevztahuje ani ke spolužákům, ani k žákovi samotnému, nýbrž ke stanovenému kritériu (např. sčítat a odčítat s přechodem přes desítku, zaběhnout 50m za X sekund, pomoci spolužákovi, aby se zlepšil ve čtení s porozuměním). Dobrý výkon existuje tehdy, bylo-li dosaženo stanoveného cíle nebo zamýšleného efektu.

Podle použité vztahové normy tedy vystupují do popředí zcela rozdílné aspekty těžko výsledku, které pak mohou mít zcela rozdílné následky.

Vztahové normy mohou být zadány z vnějšku, formálně. Např. se žákům sdělí, co se požaduje na jedničku, dvojku, trojku, za co dostanou čtyřku, pětku. Obdobně se definují normy při sportovních soutěžích, (např. limit pro účast na mistrovství Evropy).

Kromě toho můžeme u jedinců (např. u učitelů či žáků) zjišťovat, který typ vztahových norem oni osobně preferují. Toto upřednostňování bylo nazváno orientace na (určitou) vztahovou normu (Rheiberg 1980, 2001). Orientace na vztahovou normu byla nejprve zkoumána, aby se poznalo, podle čeho jedinec posuzuje výkony cizích osob, potom se začalo zkoumat, podle čeho posuzuje své vlastní výkony. Zejména se studovalo, kdo preferuje sociální a kdo individuální vztahové normy, protože zde bylo možno očekávat (a prokázat) rozdílné motivační následky.

Problematikou vztahových norem se v návaznosti na základní práce Heckhausena zabývá zejména Rheiberg (1980, 2000; viz též Hrabal, Man a Pavelková, 1984, 1989) a v současnosti u nás zejména Řepka (Řepka, 2002). Rheinberg (1980) rozpracoval nejen teorii, ale i diagnostické nástroje, zejména dotazníky pro učitele. Jedná se o dotazník FEBO (*Der Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnorm-Orientierung*) a dotazník KBU (*Kleine Beurteilungsaufgabe*). Pro sociální percepci učitele žáky vytvořila Lührmannová dotazník SCHÜBO. Později zkonstruovali Schwarzer, Lange a Jerusalem (1982) dotazník SPLB (*Skala zur Erfassung der Schülerperzipierten Lehrer-Bezugsnorm-Orientierung*).

Učitelé, kteří používají převážně sociální vztahovou normu, preferují interindividuální srovnávání žáků vzhledem k průměru třídy. Třída jim slouží jako vztahová skupina. Pokud se užije tato vztahová norma, je všem zřetelné, kdo v dané třídě patří do skupiny lepších, a kdo do skupiny horších žáků. Není ale zcela jasné, zda daný žák ve výkonech stagnuje, či jak moc se zlepšuje, nebo zhoršuje. Obdobně jako v tradičních testových situacích jsou všem žákům ve třídě zadávány ve stejnou dobu stejné úkoly. Rovnost nabídky poskytuje možnost přímého vzájemného srovnávání a posouzení žáků. výsledkem je, že výkonnostně silní žáci řeší (z hlediska svých schopností) snadnější úlohy, zatímco výkonnostně slabší žáci řeší úlohy, které jsou pro ně příliš obtížné. Tato skutečnost vede k tomu, že jedna část žáků je stále úspěšná, zatímco druhá část žáků je stále neúspěšná.

Opakuje-li se tato situace po delší dobu, musí to ovlivnit nejen učitele, ale i žáky samotné. Mění se jejich hledání příčin úspěchů a neúspěchů (kauzální atribuce), mění se jejich sebepojetí (self-concept). Další snaha učitele motivovat žáky, může mít potom nečekané, paradoxní účinky (Man, Mareš, Stuchlíková, 2000).

V dalším výkladu se soustředíme na ty vztahové normy, o nichž bylo v české literatuře od prvního vydání knihy Hrabala, Mana a Pavelkové (1984) napsáno jen velmi málo.

## Učitelova orientace na vztahové normy

Pro motivaci žáků není lhostejné, který typ motivace jejich učitel preferuje. Učitelova orientace byla zkoumána v různých vyučovacích a učebních situacích. Předpokládalo se, že **individuální vztahová norma** učitele by měla mít příznivější účinky na motivaci žáků, než posuzování výkonu, které se opírá o sociální vztahové normy (Rheiberg, 1980; 2001). V průběhu posledních 25 let bylo provedeno mnoho výzkumů, jejichž závěry tento předpoklad potvrzují. Přehled o nich podávají Rheiberg (2001), Rheiberg, Man, Mareš (2001), Řepka (2002).

Proč je zřejmě individuální vztahová norma lepší? Pokud se hodnocení opírá výhradně o sociální vztahové normy, pak pokrok žáků v učení (dojde-li k němu u většiny žáků) nemění jejich pořadí, není zaregistrován jako pokrok a je u všech žáků vytěsněn jako samozřejmost. Kromě toho stabilní obraz výkonu v čase zakrývá souvislost mezi žakovým vlastním úsilím, žakovým učením na jedné straně a výslednými změnami žakova výkonu na straně druhé.

Reprezentativní data ze dvou velkých výzkumů (TIMS a BIJU) na německých vzorcích prokazují vliv učitelova preferování individuální vztahové normy na motivační proměnné u žáků (cf. Dickhäuser a Rheinberg, 2003).

Nejen pro výzkumy motivace, ale i pro praktické zlepšování učební motivace žáků přímo ve vyučování vyvstává otázka, **jak diagnostikovat** učitelovu orientaci na vztahovou normu (Man, Honzlík, 1984; Rheiberg, Krug, 2005).

K dispozici jsou tři postupy: dotazníky vyplňované učiteli, dotazníky vyplňované žáky a pozorování učitelova chování přímo ve vyučovací hodině.

### Dotazníky vyplňované učiteli

**Dotazník MPÚ pro učitele** (malý posuzovací úkol – *Kleine Beurteilungsaufgabe*).

Rheinberg vyvinul jednoduchou metodu, s jejíž pomocí lze zjišťovat, který typ vztahové normy učitele preferuje (Rheinberg, 2001). Učitelům je předložen popis devíti různých žáků a jejich výsledků ve třech po sobě následujících zkouškových testech. Učitelům se vysvětlí, že maximální počet bodů, který žák může dostat je 100 a že průměr třídy činí 50 bodů. Poslední výkon každého žaka v průběhu tří časových bodů je podle zadání buď vzestupný, zůstává stejný, nebo je sestupný. Úkolem učitele je nyní obodovat poslední výkon každého z devíti žáků. Dobré výkony přitom mohou dostat až plus pět bodů, špatné výkony až minus pět bodů.

Vyhodnocení učitelových odpovědí je jednoduché: aby se zjistila míra učitelovy orientace na individuální vztahovou normu, srovnává se hodnocení u těch žáků, kteří sice dosáhli stejného konečného výsledku, ale liší se předchozími výkony, tj. vykazují buď vzestupnou, nebo sestupnou tendenci. Čím výrazněji se učitel orientuje na individuální vztahovou normu, tím větší by měly být rozdíly v jeho posouzení mezi vzestupnou a sestupnou tendencí (tzv. tendenční orientace – TO, *Tendenzorientierung*).

Analogicky je možné zjistit míru učitelovy orientace na *sociální* vztahovou normu. Srovnává se přitom učitelovo hodnocení těch žáků, jejichž výkony v posledním testu se maximálně liší, ale celková tendence jejich výkonů zůstává nezměněna (podprůměrné verus nadprůměrné). Čím více se učitel orientuje na sociální vztahovou normu, tím rozdílnější by měla být posouzení obou typů žáků. Odpovídající hodnota rozdílu se označuje jako úrovněová orientace ÚO (*Niveauorientierung*).

Podrobnosti k vyhodnocení tohoto dotazníku naleznete u Rheinberga (1980, s. 28). Hodnoty učitelovy orientace na vztahové normy nemají obvykle normální rozložení, takže se často musí pracovat s pořadími zjištěných hodnot. Dodejme, že při rozlišování učitelů na základě jejich orientace na vztahové normy měly údaje o učitelově tendenční orientaci (TO) diagnosticky větší výpovědní hodnotu, než údaje o úrovněové orientaci. Lze vytvářet i varianty metody, např. tvořit extrémní skupiny a srovnávat je mezi sebou (Man, Stuchlíková, Rheinberg, Řepka, v tisku).

Výzkumy ukázaly, že učitelé orientovaní na *sociální* vztahovou normu si svůj způsob posuzování žáků zachovávají nezávisle na situačním kontextu, zatímco učitelé orientovaní na *individuální* vztahovou normu mění svou perspektivu podle kontextu (např. přechodné rozhodnutí versus rozhovor se žákem samotným). Posledně jmenované zjištění naznačuje, že zřejmě existují nové způsoby srovnávání a *hodnocení* vlastních výkonů a cizích výkonů (Hrabal, Man, Pavelková 1989; Rheiberg, 1980, 2001).

Trudewind & Kohne (1982) sledovali, jaké dopady bude mít jeden či druhý typ učitelovy orientace na vztahové normy. Ukázalo se, že žáci u učitelů s orientací na individuální vztahovou normu měli vyšší „naději na úspěch“, a vyšší „naději“, že se zlepší. Efekt se objevuje již v prvním roce školní docházky a zůstává stabilní až do konce docházky do základní školy. Huber (citováno podle Dickhauser, Rheiberg, 2003) prokázal, že žáci u učitelů orientovaných na sociální vztahovou normu (vysoké hodnoty úrovně orientace) se signifikantně více vyhýbají tomu, aby na učení vynakládali zvýšené úsilí.

Při práci s dotazníkem MPÚ je třeba počítat s tím, že učitelé jsou mnohdy iritováni zněním úkolů. Nevědí totiž, na co se postup hodnocení fiktivních žáků „zaměřuje“ a chtějí vědět, jaký má být „správný“ postup při hodnocení žáků.

Důležitá je tato poznámka: není úplně jasné, v jakém poměru by měla být u učitelů míra jejich orientace na sociální a individuální vztahovou normu, aby to bylo pedagogicky žádoucí.

**Dotazník FEBO** (*Der Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnorm-orientierung – FEBO*). Dotazník byl poprvé publikován Rheinbergem v roce 1977 a od r. 1980 byla celá problematika zpracována do knižní podoby (Rheiberg, 1980). Českou verzi dotazníku FEBO se souhlasem autora přeložil a předběžně validizoval Man (1981).

Dotazník FEBO obsahuje 39 položek, na něž se odpovídá pomocí šestistupňové škály (od „zcela se nehodí“ až po „zcela se hodí“). Obsahuje položky, které zjišťují buď učitelovu orientaci na individuální vztahové normy nebo na normy sociální (položky pro sociální vztahové normy se při vyhodnocování překódovávají). Ze všech 39 odpovědí vznikne celkové skóre jako míra pro učitelovu orientaci na *individuální* vztahovou normu. Tab. 1 ukazuje pro každou proměnnou dotazníku FEBO jako příklad jednu položku.

Tab. 1. Příklady položek pro různé oblasti dotazníku FEBO

Proměnná	Položka
Srovnávání výkonu	Když mluvím o dobrém výkonu, pak tím myslím výsledek, který je zřetelně nad průměrem třídy. (sociální vztahová norma)
Kauzální atribuce	Rozdíly mezi školními výkony v rámci třídy je možné podle mé zkušenosti odvodit z rozdílů v nadání mezi jednotlivými žáky. (sociální vztahová norma)
Očekávání	I kdybych nějakého žáka učil několik let, i pak bych mohl jen stěží říci, jaké výsledky bude mít žák v příštím školním roce. (individuální norma)
Individualizační tendence	Ve svých hodinách dbám o to, aby různí žáci zpracovávali různě obtížné úkoly. (individuální norma)
Chování vzhledem k sankcím	Když se po výkonu žáka vyjadřuji buď pochvalně nebo kriticky, pak závisí chvála nebo pokárání především na tom, zda je tento výkon nad nebo pod průměrem třídy. (sociální vztahová norma)

Vnitřní konzistence české verze dotazníku FEBO se blíží 0,80, tzn. je obdobná jako u Rheinberga (1980). Chceme-li na základě dotazníku FEBO diagnostikovat jen učitelovu orientaci na vztahové normy, pak nám k tomu stačí jen 9 položek, které tvoří proměnnou „srovnávání výkonu“ (viz první řádek tab. 1). Chceme-li naopak proti tomu diagnostikovat celé spektrum těch učitelových proměnných, které jsou důležité pro motivaci žáka/žáků, měli bychom administrovat dotazník FEBO celý.

## Žákem vnímaná orientace učitele na vztahové normy

Zatím jsme mluvili o metodách, které vyžadují od učitelů sebemonitorování, sebereflexi a sebezpozování. Pro diagnostické účely však můžeme využít i jako posuzovatele žáky, protože svého učitele znají z mnoha různých situací.

**Dotazník SPLB.** Schwarzer, Lange a Jerusalem (1982) vyvinuli krátký dotazník, který zjišťuje a registruje učitelovu orientaci na vztahové normy z pohledu jeho žáků (orientace učitele na vztahové normy percipované žáky „*Schüllerperzipierte Lehrer Bno – SPLB*“). Dotazník obsahuje 10 položek, které popisují žákem vnímané chování učitele, a to učitelovo posuzování žakovského výkonu, které na žáka působí jako sankce. Např. „Náš učitel nikdy nedbá při posuzování výkonu na to, zda se žák zlepšil nebo zhoršil“ (tato položka zjišťuje učitelovu orientaci na vztahovou normu). Na jednotlivé dotazníkové položky se odpovídá pomocí čtyřstupňové posuzovací škály. Suma všech odpovědí na 10 položek vypovídá o tom, nakolik je učitel orientován na individuální vztahovou normu. Vnitřní konzistence škály variuje mezi 0,70 až 0,72.

Ve dvou velkých výzkumech (BIJU a TIMSS) byla žákem vnímaná orientace učitelů matematiky na vztahovou normu diagnostikována pouze pomocí čtyř položek dotazníku SPLB. Ty zjišťují učitelovu orientaci na *individuální* vztahovou normu. Přes malý počet položek byly výsledky u velkých souborů žáků velice dobré. Koefficienty vnitřní konzistence se pohybovaly mezi 0,84 až 0,86. Tab. 2 konkretizuje, o které položky ve výzkumech šlo.

Tab. 2: Položky dotazníku SPLB, které byly použity ke zjišťování orientace učitelů matematiky na individuální vztahové normy v TIMSS a projektu BIJU (Lüdke, Köller, 2002).

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Pokud se slabší žák zlepší, je to pro našeho učitele dobrý výkon, i když je žák stále pod průměrem třídy.</li><li>2. Když se mimořádně snažím, většinou mě učitel chválí, i když jsou jiní žáci lepší než já.</li><li>3. Když si žák zlepší svůj výkon, je učitelem pochválen také tehdy, když je ve srovnání s třídou pod průměrem.</li><li>4. Náš učitel chválí také slabší žáky, když vidí, že se zlepšují.</li></ol> |
|---|

Ve dvou průřezových výzkumech se ukázalo, že orientace učitele matematiky na individuální vztahovou normu je statisticky významným prediktorem pro rozvoj kladného sebepojetí žáků, pokud jde o jejich výkony v matematice (Lüdke & Köller, 2002). Jinak řečeno: pokud učitel matematiky používá individuální vztahovou normu, potom se žáci přestávají matematiky bát, více si věří a více se v ní snaží. Víceúrovňová analýza ukázala, že predikce výkonu, založená na učitelově orientaci na vztahovou normu, funguje teprve na úrovni agregované percepce, tedy na úrovni všech žáků ve třídě. Je tedy vysoce pravděpodobné, že základem prediktoru je skutečně specifická charakteristika učebního prostředí navozená učitelovou orientací na určitý typ vztahové normy, ne tolik individuální zvláštnosti vnímání tohoto prostředí jednotlivými žáky.

## Shrnutí a závěry pro praxi

Autoři se snaží nabídnout čtenáři relativně úplný obraz ovlivňování učební motivace žáků. Poukazují na rozdílná teoretická východiska programů vzniklých v USA, vycházejících zejména z Mc Clellandova pojetí motivu, oproti tradici evropské, původně spojené zejména s H. Heckhausenem. Rozdíly nacházíme nejen v měření motivu (implicitní vs. explicitní), ale i v jejich genezi a konceptualizaci. Vztahové normy mohou být učiteli nejsnáze ovlivňovány, přičemž používání individuálních vztahových norem a principu přiměřenosti je spojeno i s atribucemi a aspirační úrovní. Přiměřená obtížnost, kdy výzvy obsažené v úkolu samotném a dovednosti žáků jsou v rovnováze, může vést k flow prožitku (k prožitku optimálního zaujetí výkonem). Bude-li učitel, zejména učitel prvního stupně ZŠ, používat individuální vztahové normy, bude ve třídě (u většiny žáků) snižovat Strach z neúspěchu a zvyšovat Naději na úspěch. Takovýto přístup vede k podstatnému snížení relativního neprospěchu žáků, jakož i k rozvoji talentu. Učitel 1. st. ZŠ většinou učí všechny předměty ve své třídě, a proto používáním individuální vztahové normy velmi podstatně ovlivňuje motivaci svých žáků. Problematiku zda skutečně měníme motivy či dochází pouze ke změně „life management skills“, považujeme z hlediska výchovně vzdělávací praxe za irelevantní.

## Literatura

DICKHAUSER O., RHEINBERG F. 2003: Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster, F. Rheinberg (Eds), Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. (pp. 41-55). Göttingen: Hogrefe.

- HECKHAUSEN H. 1974: Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe.
- HRABAL V., MAN F., PAVELKOVÁ I. 1984, 1989: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: SPN.
- LÜDTKE O., KELLER O. 2002: Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht: Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34, 156-166.
- MAN F. 1981: Motivační výcvik ve výchovně vzdělávacím procesu. Č. Budějovice: Krajské kulturní středisko.
- MAN F., MAREŠ J. 2005: Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika*, 55, s. 151-171
- MAN F., MAREŠ J., STUHLÍKOVÁ I. 2000: Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů. *Pedagogika*, 50, 224-235.
- MCCLELLAND D.C. 1972: What is the effect of achievement motivation training in the schools? *Teachers college record*, 74, 129-145.
- MCCLELLAND D.C. 1985: *Human Motivation*, Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Co.
- MCCLELLAND D.C. 1987: Biological aspects of human motivation. In F. Halisch and J. Kuhl (Eds), *Motivation, intention, and volition* (pp. 11-19). Berlin: Springer.
- RHEINBERG F. 1980: *Leistungsbewertung und Lehrermotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- RHEINBERG F. 2001: Teachers reference-norm orientation and student motivation for learning. Paper presented on the 2001 – AERA Conference in Seattle, April 10-14.
- RHEINBERG F., KRUG S. 2005: *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe, (3. Aufl.).
- RHEINBERG F., MAN F., MAREŠ J. 2001: Modifikování žákovské motivace. *Pedagogika*, 51, s. 155-184.
- ŘEPKA E. 2002: Vztahové normy a vyučování: účinek na motivaci žáků. *Česká kinantropologie*, 5, 77-85.
- SCHWARZER R., LANGE B., JERUSALEM M. 1982: Die Bezugsnorm des Lehrers aus der Sicht des Schülers . In F. Rheinberg (Ed.), *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention* (pp. 161-172). Düsseldorf: Schwann.
- TRUDEWIND C., KOHNE W. 1982: Bezugsnormorientierung des Lehrers und Motivenentwicklung: Zusammenhänge mit Schulleistung, Intelligenz und Merkmalen der häuslichen Umwelt in der Grundschulzeit. In F. Rheinberg (Ed.), *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention* (pp. 115-142). Düsseldorf: Schwann.