

Motivácia ako významný faktor sebaregulácie učenia sa žiakov primárneho vzdelávania

Motivation as an Essential Factor in the Self-Regulation of Primary School Pupil's Learning

Mária Kožuchová, Lucia Gallová

Abstract

The paper is focused on research in the field of motivation and self-regulation of learning of primary school students in subjects with a technical focus. In the first stage of self-regulation of learning, we pay attention to student's relationship to technical education. We used the theory of self-determination by Richard M. Ryan and Edward L. Deci. Thus, we gained an overview of the nature of student motivation for this subject. We consider the most important finding to be the positive motivation of students for technical education.

Keywords: Self-regulation. Motivation. Self-determination. Technical education.

Úvod

Predmetu pracovné vyučovanie sa na základných školách venuje malá pozornosť, ako zo strany štátu (nízka časová dotácia v rámci Rámcového učebného plánu – 1 h. týždenne v 3. ročníku a 1 h. vo 4. ročníku ZŠ), tak aj zo strany učiteľov (často učitelia tieto hodiny využívajú na doučovanie tzv. hlavných predmetov. Vzhľadom na súčasnú situáciu (COVID 19) už ministerstvo SR avizuje, že v budúcom školskom roku vzdelávacia oblasť Človek a svet práce nebudú prioritou vzdelávania. Podľa nášho názoru je technika významnou súčasťou ľudskej kultúry, vždy bola úzko spätá s tvorivou pracovnou činnosťou človeka. Človek bol, je a bude hlavným iniciátorom akýchkoľvek technologických inovácií a zmien, ktoré stále intenzívnejšie vstupujú do jeho profesionálneho i súkromného života.¹

Technika ovplyvňuje naše postoje, hodnoty, psychické a fyzické zdravie, konanie a životný štýl. Štáty EU venujú veľkú pozornosť technickému vzdelávaniu. Pri tvorbe aktuálnych vzdelávacích programov vychádzajú

¹ MARTIN, K. 2018. *Learner Centered Innovation*. London: IM Press. ISBN 978-1948334006.

z odporúčania Rady Európy², ktorá určila hlavný strategický cieľ: vytvoriť také vzdelávacie programy, aby sa Európska únia vyznačovala dynamickou a bola konkurencie schopnou ekonomikou sveta. Viacerí autori v posledných rokoch upozorňujú, že je potrebné zvýšiť záujem žiakov o štúdium prírodo-vedných a technických odborov, rozvíjať ich vedecko-technické kompetencie, zaistiť všetkým žiakom prístup k informačným a komunikačným technológiám, zlepšiť prípravu učiteľov pre prírodovedné a technické vzdelávanie a upevniť väzbu medzi svetom práce a výskumom.³ Aj nás to viedlo k pozornejšiemu sústreďeniu našich výskumných aktivít na hlbšiu analýzu prípravy študentov na výučbu pracovného vyučovania. Zaujímala nás aj vedomostná, ale hlavne motivačná stránka prípravy. Naším cieľom bolo hľadať stratégie vzdelávania, ktoré odstraňuje zablokovanie pracovnej pamäte študentov. Tieto vzdelávacie stratégie sme sa snažili hľadať vo výskumnom kontexte.⁴ Matematická a vedecko-technická gramotnosť absolventov je citlivo vnímaná aj trhom práce. Bez matematiky, prírodných vied a techniky nedosiahneme výrazný pokrok v ekonomike.

Ciele technického vzdelávania na primárnom stupni ZŠ

Technické vzdelávanie v **základnej škole** je zaradené do vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Na primárnom stupni je vytvorených päť tematických okruhov (materiály a ich vlastnosti, konštruovanie, užívateľské zručnosti, technológie výroby, remeslá a profesie). Pozornosť žiakov sa zameriava na skúmanie vlastností rôznych materiálov, na zvažovanie možnosti ich využitia pri tvorbe špecifických výrobkov. Žiaci navrhujú jednoduché riešenia konštrukcií

² Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. 2006/962/ES. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU>

³ KOZÍK, T. & kol. 2013. Analýza a zdôvodnenie revízie vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Učiteľské noviny. ISSN 0139-5769, Roč. 60, č. 11 (2013), s. 25-27.

DOSTÁL, J. 2015. *Badateľsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a prínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4393-5.

DOSTÁL, J., PRACHAGOOL, V. 2016. Technické vzdelávaní na křižovatce – historie, současnost a perspektivy. *Journal of Technology and Information Education*. Roč. 8. Číslo 2. pp. 5 – 24. DOI: 10.5507/jtie.2016.006.

HUEOVÁ, Z. 2019. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy v historickom a medzinárodnom kontexte*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 145 s. ISBN 978-80-561-0686-0.

⁴ ČÁSTKOVÁ, P., KROPÁČ, J., PLISCHKE J. 2016. Prínos informálného a neformálného vzdelávání pro technické vzdelávání žáků základní školy. *Journal of Technology and Information Education*. Roč. 8. Číslo 2. pp. 53 – 66. DOI 10.5507/jtie.2016.010.

ČÁSTKOVÁ, P. 2018. *Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchově na primární škole*. Olomouc: UP v Olomouci. ISBN 978-80-244-5395-8.

HUEOVÁ, Z. 2020. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy a vzťah učiteľov k obsahu technického vzdelávania*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2020. 150 s. ISBN 978-80-561-0823-9.

známych objektov (domy, mosty). Učiteľ/ka vytvára situácie, v ktorých majú žiaci možnosť spontánne vybrať náradie na prípravu a/alebo úpravu predmetov. Taktiež diskutujú o známych remeslách, pričom sa sústreďuje pozornosť na ich aktuálnu skúsenosť. Technické vzdelávanie počnúc materskou školou predstavuje pre dieťa aj prvú ponuku profesijnej voľby.

Technickým vzdelávaním sú žiaci vedení k získaniu základných užívateľských zručností v rôznych oblastiach ľudskej činnosti. Predmet pracovné vyučovanie dopĺňa celé základné vzdelávanie o dôležitú zložku nevyhnutnú pre uplatnenie človeka v ďalšom živote a v spoločnosti. Orientovaný je na vnímanie praktickej stránky okolitého sveta. Umožňuje žiakom a ich rodičom správne a včas rozpoznať ich profesijnú preferenciu. Dosiahnuť harmonický a celistvý rozvoj osobnosti mladého človeka tak, aby jeho schopnosti a nadanie mohli byť najlepšie uplatniteľné v reálnom živote.

Ak má vzdelávanie pripraviť žiakov na ich lepšie budúce uplatnenie sa vo vedecko-technickej oblasti, tak sa v ňom nemôžeme uspokojiť len s remeselníckym prístupom. Prekonané sú aj behavioristické prístupy založené na prispôbovaní, jednostrannej akceptácii kategórie výkonu. Dôraz sa kladie na sprostredkovanie bohatej sociálnej skúsenosti s technikou a poznávanie v autentickom sociálnom a kultúrnom kontexte, vrátane formovania postojov k technickému vzdelávaniu. Žiaci sú stále viac vedení ku kritickému hodnoteniu, kladeniu vlastných otázok, diskutovaniu a zdieľaniu svojich vlastných postojov a názorov.

Sebaregulácia a činitele, ktoré ju ovplyvňujú

V prvom rade je potrebné objasniť pojem **sebaregulácia učenia sa**. Podľa Pintricha⁵ sebaregulácia učenia sa je taký spôsob učenia, kedy sa žiak stáva aktérom svojho vlastného procesu učenia po stránke činnostnej, motivačnej či metakognitívnej a snaží sa pritom dosiahnuť určité ciele, iniciuje a riadi svoje vlastné poznávacie úsilie, používa špecifické stratégie učenia sa s ohľadom na kontext, v ktorom sa učenie odohráva a prepája tak akcent osobnosti a individuality so sociálnou dimenziou učenia.

Podľa Zimmermana⁶ sebaregulácia učenia sa človeku nie je daná, ani osvojiteľná učebná zručnosť, ale skôr ide o proces riadenia seba samého, pri ktorom učiaci sa transformuje svoje duševné schopnosti do zručností potrebných pre učenie. Učenie v tomto poňatí nie je niečo, čo smeruje od učiteľa k žiakom, ale niečo, čo prichádza od žiakov samotných. Žiak pri nich reguluje jednak *kognitívnu* (poznávaciu) dimenziu vzdelávania, ale aj *nonkognitívnu* dimenziu učenia sa (motiváciu, vôľu, emócie...).

⁵ PINTRICH, P. R. 2002. *The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing*. Theory Into Practice, 41(42), pp. 219-226.

⁶ ZIMMERMAN, B. J. 2001. *Becoming a self-regulated learner: an overview*. Theory into practice. Vol. 41, No. 2, pp. 64-70.

Garcia⁷ sebareguláciu učenia sa chápe v zmysle prepojenia zručnosti a vôľe (will and skill). Zručnosti (skill) sa vzťahujú k voľbe potrebnej stratégie, ale ich účinnosť závisí od osobného očakávania, od osobného presvedčenia, teda je závislá od hodnôt človeka (will). Proces poznávania si možno len ťažko predstaviť bez vôľových schopností (nonkognitívnej dimenzie).

Z definícií sebaregulácie učenia sa vyplýva, že proces učenia ovplyvňuje celý rad činiteľov. Môžeme tu zaradiť *kognitívne činitele*, napríklad inteligenciu jedinca, spôsob spracovávania informácií a tiež kreativita. Medzi *afektívne činitele* patrí, zrenie, vek, pohlavie, sociálne prostredie, pamäť, emócie, návyky jedinca a i. ***Afektívne činitele hrajú dôležitú úlohu pri ovplyvňovaní procesu učenia.***

Hrbačková⁸ sebareguláciu učenia sa definuje ako ***proces***, počas ktorého si subjekt uvedomuje, čo a ako aj prečo robí. Proces, v ktorom sebarefektuje vlastné učebné aktivity i ich efekty a ktorého výsledkom je individuálny "projekt" subjektu (žiaka), ako má ďalej v učení (v širšom zmysle slova vo vzdelávaní) pokračovať, na čo sa zamerať, čo zlepšiť, zdokonaľiť, čo posilniť v danom kontexte procesu učenia sa. Z definícií sebaregulácie učenia sa vyplýva, že proces učenia ovplyvňuje celý rad činiteľov.

Emócie výrazne ovplyvňujú proces učenia, či už sú pozitívne alebo negatívne. Negatívne emócie zužujú pozornosť a naopak pozitívne emócie pozornosť rozširujú, zvyšujú tvorivosť a umožňujú jednoduchšie chápanie súvislostí. Afektívne činitele majú vplyv aj na zapamätanie a neskoršie vybavenie poznatkov, ovplyvňujú rozsah získavaných informácií a tiež motiváciu pri dosahovaní cieľov.⁹

V celej učebnej stratégii je dôležité **stanovenie cieľa**. Každý jedinec si ho prevedie do štruktúry vlastných možností. Tým začína regulovať proces vlastného učenia sa. Aj **vôľa** zohráva dôležitú úlohu v tom, či jedinec v učení vytrvá a nevzdá sa pri prvých ťažkostiach.

Vôľa zotrvať pri učení závisí aj od **učebnej stratégie**. Jedinec stratégiu volí podľa toho, ako sa mu osvedčila pri riešení podobnej úlohy v minulosti a podľa toho, akú úspešnosť tejto stratégie pripisuje (napr. pomáha mu, keď si robí poznámky, podčiarkuje dôležité myšlienky a pod., čím zistí mieru svojho porozumenia). Kľúčovú úlohu v naštartovaní procesu sebaregulácie učenia sa zohráva **motivácia**, ktorou proces sebaregulácie v podstate začína. Motivácia je faktor, ktorý zvyšuje alebo naopak znižuje intenzitu aktivácie jedinca. Samotní učitelia môžu u svojich žiakov podporiť rozvoj sebaregulácie učenia tým, že u nich navodia pocit významnosti úlohy, že daná úloha má

⁷ GARCIA, T. 1995. The Role of Motivational Strategies in Self-Regulated Learning. In Pintrich, P. R. (Ed.) *Understanding Self-Regulated Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 29-42.

⁸ HRBÁČKOVÁ, K. 2010. *Kognitívni a nonkognitívni komponenty procesu autoregulácie učení žiakov*. Brno: MU. (Dizertačná práca.)

⁹ MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

zmysel. Dnešný učiteľ stojí pred veľkou výzvou: ako riadiť proces edukácie, aby bol zmyselný a spojený s rozvojom osobnosti žiaka? Odpoveďou na túto výzvu, môže byť autonómiu podporujúce učenie postavené na teórii sebaurčenia (Self-determination Theory, ďalej SDT). Ústrednou témou nášho prístupu je motivácia, ktorá sa výrazne podpisuje pod výsledky učenia a je úzko prepojená so sebareguláciou, preto v nasledujúcej časti príspevku sa chceme venovať motivácii učenia.

Motivácia ako významný činiteľ sebaregulácie učenia

Motivácia je jednou z významných zložiek psychickej regulácie činnosti, ktorá napomáha k fungovaniu učenia. Aktivizuje kognitívne systémy na dosahovanie určitých cieľov, u jedinca podporuje také správanie, ktoré si udržuje dynamický rast osobnosti a vnútornú rovnováhu.¹⁰

Motivácia hrá dôležitú úlohu v procese sebaregulácie učenia sa, v podstate proces sebaregulácie začína. Pojem motivácia sa vzťahuje k faktorom, ktoré zvyšujú alebo naopak znižujú intenzitu aktivácie jedinca.¹¹ **Motiváciu k učeniu budeme nazývať súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, energizujú a riadia priebeh učenia sa študenta.**¹² Motivácia v sebe zahŕňa energiu, smerovanie i vytrvalosť, t. j. rôzne aspekty aktivity.¹³ Ak sa študent stretne s novou úlohou, pristupuje k nej podľa toho, akú dôležitosť tejto úlohe prisudzuje, čo vo svojom dôsledku ovplyvní jeho motivačnú orientáciu. Ak žiak pri plnení úlohy sám seba vníma ako nekompetentného, pristupuje k jej vyriešeniu inak ako iný žiak, ktorý sa za kompetentného považuje. Motivácia hrá kľúčovú úlohu v naštartovaní procesu samoregulácie učenia a do istej miery môže kompenzovať aj nedostatok schopností.

Na motiváciu k učeniu pôsobí celý rad faktorov, ako sú napríklad *novosť situácie, aktivita jedinca, sociálne faktory, stanovený cieľ, záujem jedinca o učivo, tendencie dokončiť rozrobenú činnosť, odmeny a tresty, dosiahnutý úspech, či neúspech.*¹⁴ Podľa Hrbáčkovej¹⁵ medzi faktory ovplyvňujúce motiváciu učenia sa patrí:

- **Orientácia na cieľ** – zásadným spôsobom ovplyvňuje sebareguláciu a proces učenia sa jedinca. Jedinca môže byť zameraný na proces učenia, učí sa preto, aby zvládol novú zručnosť a cieľom je zvládnutie

¹⁰ NAKONEČNÝ, M. 1998. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-12-90-7.

¹¹ KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. 2002. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7076-837-2.

¹² HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. & MAN, F. 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN. ISBN 8004234879.

¹³ HRBÁČKOVÁ, 2010.

¹⁴ KLUSÁK & DAŘÍLEK, 2002.

¹⁵ HRBÁČKOVÁ, K. 2011. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-18-9.

daného učiva. Jedinec sa môže sústrediť aj na výsledok svojho učenia, je teda zameraný na demonštráciu novej zručnosti. Správanie sa orientované na cieľ je napríklad želanie žiaka byť medzi najlepšími žiakmi.¹⁶

- **Osobná zdatnosť jedinca** – znamená to, ako sa budú žiaci angažovať v určitej oblasti učenia sa (jeho presvedčenie o kompetentnosti, o tom, že má svoje vlastné schopnosti).¹⁷ Vyššia úroveň osobnej zdatnosti zvyšuje výkon človeka a jeho duševnú pohodu. Jedinec s vyššou úrovňou osobnej zdatnosti vníma ťažké úlohy ako výzvu, neúspech prisudzuje nedostatočnému úsiliu, má aj väčšie túžby, kladie na seba väčšie nároky a chce plniť ťažké ciele, má aj vyššiu mieru vnútornej motivácie. Naopak jedinec, ktorý má nízku úroveň osobnej zdatnosti, si stanovuje menšie ciele, vyhýba sa prekážkam, a keď už na nejaké prekážky narazí, tak sa ľahko vzdáva. Takýto jedinec svoj neúspech prisudzuje neovplyvniteľným príčinám. Pre jedinca je dôležité vnímanie príčin úspechu a neúspechu, čím môže posilňovať svoju osobnú zdatnosť úspechom, alebo oslabovať neúspechom.
- **Presvedčenie o zmysluplnosti učenia** – je vnímaná hodnota úlohy, to či úloha, resp. učivo jedinec vníma ako zmysluplné a je nejakým spôsobom pre neho samotného prínosné. Jedinec má väčšiu motiváciu k učeniu, keď sú učebné ciele v súlade s jeho potrebami a jeho očakávaním.
- **Atribučné presvedčenie** – to čomu jedinca pripisujú príčinu vlastného úspechu alebo neúspechu. Kauzálne atribúcia má vplyv na úroveň sebavedomia jedinca a na ďalší vývoj motivácie výkonu. Jedinca môžu svoj neúspech (úspech) pripisovať, buď vnútorným schopnostiam alebo vonkajším okolnostiam. Hovoríme tak o internej atribúcii, kedy sú príčiny pripisované schopnostiam jednotlivca a o externej atribúcii, kedy jedinec príčiny pripisuje okoliu, osobám, situácii, náhode a pod.¹⁸

V odborných diskusiách prevláda aj dnes bipolárne videnie vonkajšej a vnútornej motivácie. Vnútna motivácia je vnímaná ako tá dobrá a vonkajšia ako tá zlá. Ide skôr o historické chápanie týchto pojmov. Teória sebaurčenia autorov Deciho a Ryana¹⁹ ponúka iný pohľad, ktorý je výsledkom dlhodobého skúmania a odborných diskusií. Vonkajšia a vnútna motivácia sa navzájom

¹⁶ NOLEN-HOEKSEMA, S. a kol. 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0083-3.

¹⁷ BOEKAERTS, M. 2005. Self-regulation: With a focus on the self-regulation of motivation and effort. W. Damon, R. Lerner (Series Eds.), I. E. Sigel, K. A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4, *Child psychology in practice* (6th edn.). New York: Wiley.

¹⁸ NAKONEČNÝ, M. 1998. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-12-90-7.

¹⁹ DECI, E. L. & RYAN, R. M. 2004. Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). New York: The University of Rochester Press.

dopĺňajú, pričom tak, ako je pre človeka vnútorne prirodzené aktualizovať svoj vlastný potenciál, tak aj vonkajšia motivácia je prirodzenou súčasťou nášho prostredia a jedinec ju môže vnímať ako niečo prirodzené.²⁰

Vzájomnú interakciu vonkajšej a vnútornej motivácie Kuruc²¹ prirovnáva k rieke. Vnútorňa motivácia je ako voda v rieke, ktorá má silný prameň a prediera si svoju cestu. Je inherentná. Vychádza z ľudskej prirodzenosti, z jeho vnútra. Vonkajšia motivácia je ako koryto a brehy rieky. Predstavuje očakávania od človeka vpísané do sociálnych/kultúrnych vzorcov (kontextov). Rieka nie je len voda, ale aj koryto s brehmi. Tak je to aj s motiváciou. Nie je buď vnútorňa alebo vonkajšia, ale predstavuje interakciu medzi vnútornými pohnútkami (napr. aspiráciami) a možnosťami (napr. očakávaniami) sociálneho prostredia.

Ciele, výskumné otázky a metódy výskumu, výskumný nástroj

Cieľom výskumu bolo vytvoriť si určitý obraz o tom, ako je nastavený predmet pracovné vyučovanie na primárnom stupni ZŠ, ale hlavne motivácia žiakov a ich vzťah k spomínanému predmetu.

Výskumné otázky:

VO1: Zaujíma žiakov predmet pracovné vyučovanie a prečo sa mu (ne)rady venujú?

VO2: Ako vnímajú súvislosť medzi osvojovanými poznatkami a praktickým životom?

VO3: Ktoré kognitívne stratégie sebaregulácie učenia žiaci najviac využívajú?

VO4: Aké sú sociálne vzťahy žiakov v procese učenia?

Výskum sme začali realizovať vo 4. ročníkoch na troch základných školách, a to na ZŠ s MŠ Dlhá nad Oravou, ZŠ s MŠ Závadka n./Hronom a ZŠ Pohorelá. Využili sme pritom teóriu sebaurčenia autorov Richarda M. Ryana a Edwarda L. Deciho²², čím sme získali významné informácie o vnútorných a vonkajších faktoroch sebaregulácie (predvídanie, plánovanie, monitorovanie a sebahodnotenie) žiakov. Ako výskumný nástroj sme použili dotazník SRQ-Academic²³, ktorý bol štandardizovaný v roku 2017 na Slovenské prostredie.²⁴ Pre naše potreby sme dotazník modifikovali tak, aby zaznamenával charakter motivácie vo vzťahu k technickému, vzdelávaniu.

²⁰ KURUC, M. 2017. Autonomiu podporujúce učenie ako výzva pre súčasného pedagóga. *Edukácia*, roč. 2, č. 1, s. 149-159.

²¹ KURUC, 2017.

²² RYAN, R. M., & DECI, E. L. 2004. Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, pp. 68-78.

²³ RYAN, R. M., & CONNELL, J. P. 1989. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 5, 749 - 761.

²⁴ KURUC, 2017.

Dotazníkom sme chceli vyhodnotiť individuálne odlišnosti v motivácii a regulácie učenia sa pre zadanú oblasť – pole pôsobnosti. Prvá oblasť predstavuje základné identifikačné otázky, ktoré umožňujú definovať všeobecnú charakteristiku respondentov (pohlavie, vek, navštevovaná základná škola a známka z pracovného vyučovania). Druhá oblasť otázok identifikovala motiváciu žiakov k učeniu a úroveň používania stratégií sebaregulácie učenia.

Reliabilitu modifikovaného dotazníka SRQ-Academic sme overovali tromi spôsobmi. Prvým bola Split-half reliabilita, ktorá dosiahla akceptovateľnú hodnotu 0,687. Keďže ide o dotazník, ktorého konštrukcia je založená na klasických Likertových škálach, ako druhú metódu sme zvolili Cronbachovu alfu, ktorej výsledná hodnota dosiahla 0,845. Táto metóda sa využíva na posúdenie vnútornej konzistencie škálovaných položiek. Ako tretiu metódu sme využili posúdenie Scott's homogeneity, ktorá dosiahla taktiež akceptovateľnú hodnotu 0,647. Pre overenie konštrukčnej validity dotazníka sme využili klasickú faktorovú analýzu položiek. Táto nepreukázala žiadne výraznejšie odlišnosti od pôvodného dotazníka²⁵ v príslušnosti jednotlivých položiek k meraným štýlom regulácie a motivácie. Na základe týchto výsledkov sme mohli konštatovať, že nami zvolený výskumný nástroj umožňuje spoľahlivo vyhodnotiť, aký sebaregulačný štýl u respondentov prevláda.

Výskumný súbor

Súbor bol zostavený na základe zámerného výberu. Našou cieľovou skupinou boli žiaci 4. ročníka ZŠ. Pôvodným zámerom bolo do výskumu zapojiť čo najviac škôl, ale z dôvodu pandémie COVID-19 viaceré školy účasť na výskume odriekli, takže náš výskum bol realizovaný dištančnou formou a súbor tvoria žiaci 4. ročníkov ZŠ troch základných škôl (tab. 1).

Tab. 1: Základné charakteristiky respondentov

		ZŠ s MŠ Dlhá nad Oravou		ZŠ s MŠ Závodka ²⁵ /Hronom		ZŠ Pohorelá	
		Počet (n = 16)	% z počtu	Počet (n = 13)	% z počtu	Počet (n = 19)	% z počtu
Pohlavie žiaka	dievča	9	56,25 %	7	53,85 %	9	47,37 %
	chlapec	7	43,75 %	6	46,15 %	10	52,63 %
Vek žiaka	9 rokov	5	31,25 %	5	38,46 %	12	63,16 %
	10 rokov	11	68,75 %	4	30,77 %	7	36,84 %
	11 rokov	0	0 %	4	30,77 %	0	0 %
Známka z pracovného vyučovania	absolvoval/a	16	100 %	13	100 %	19	100 %

²⁵ KURUC, 2017.

Využitie online formy dotazníka odhalilo limitácie, ktoré sťažovali organizáciu výskumu. Najčastejšou limitáciou bola neochota participovať na výskume, ktorú riaditelia oslovených základných škôl odôvodnili časovou zaneprázdnenosťou, alebo organizačnými bariérami spojenými s distribúciou dotazníkov žiakom 4. ročníkov. Do výskumu bolo zapojených 48 žiakov. Pomer chlapcov a dievčat bol vyvážený.

Interpretácie výsledkov výskumu

Naša prvá výskumná otázka znela: *Zaujíma žiakov predmet pracovné vyučovanie?* Chceli sme vyhodnotiť, aký je záujem žiakov o predmet pracovné vyučovanie. Z celkového počtu žiakov zvolilo možnosť úplne súhlasím a súhlasím 40 žiakov t. j. 83,3 % žiakov, z čoho vyplýva, že predmet pracovné vyučovanie je u žiakov veľmi obľúbený. U žiakov sa prejavovala *identifikovaná regulácia*, ktorá predstavuje motiváciu na základe sily vnímanej osobnej hodnoty predmetu pre žiaka.²⁶ Najviac žiakov (22, t. j. 45,8 %) odpovedalo, že ich zaujíma tvorba nových predmetov, konštruovanie, ktoré pripomína skôr hru, než učenie. Trinásť žiakov (27,1 %) uviedli, že majú radosť z toho, že si osvoja zaujímavé techniky tvorby, ktorým sa venujú aj po vyučovaní. Len u piatich žiakov sa prejavila tzv. *introjikovaná regulácia* – vnímanie vlastnej hodnoty na základe pochvaly zo strany authority. Motivuje ich skutočnosť, že v tomto predmete nie je veľa učiva a dostávajú pochvalu od vyučujúceho za praktickú zručnosť. Ostatných osem žiakov na otázky týkajúce sa motivácie neodpovedalo.

Druhá výskumná otázka bola zameraná na *vnímanie súvislosti medzi osvojovanými poznatkami a praktickým životom*. Súvislosť medzi učením sa v pracovnom vyučovaní a využitím v praktickom živote vysoko pozitívne vníma až 77 % žiakov. Tvrdia, že ich pracovné vyučovanie pripravuje pre praktický život. To, čo sa v pracovnom vyučovaní naučia, vedia využiť v školskom klube detí, ale aj doma. Pavol v dotazníku poukázal na to, že sa v pracovnom vyučovaní učia bezpečne zaobchádzať s elektrickými spotrebičmi v kuchyni (tematický okruh Stravovanie a príprava jedál), preto vie v domácnosti pracovať so spotrebičmi a zaobchádzať s elektrospotrebičmi. Zoe sa pochválila, že vie doma pripraviť nátierky, ktoré sa naučila robiť v škole. Ivan poukázal na to, že vďaka pracovnému vyučovaniu ovláda dopravné značky a vie bezpečne jazdiť na bicykli. Len traja žiaci s týmto tvrdením nesúhlasili. Nevidia spojitost medzi osvojovanými poznatkami v pracovnom vyučovaní a praktickým životom.

²⁶ DECI, RYAN, 2004.

RYAN, R. M. 2012. Motivation and the Organization of Human Behavior: Three Reasons for the Reemergence of Field. In R. M. Ryan (Ed.) *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 3-10). New York: The Oxford University Press.
KURUC, 2017.

Tretia výskumná otázka znela: „*Ktoré kognitívne stratégie najvýznamnejšie vypovedajú o úrovni sebaregulatívneho učenia sa žiakov?*“

Otázkou 7 a 8 v dotazníku sme chceli zistiť, aké stratégie žiaci učenia sa využívajú v pracovnom vyučovaní. Otázky boli zamerané na kognitívne procesy sebaregulatívneho učenia. Na 5-stupňovej Likertovej škále mali sa vyjadriť k tvrdeniu: „**Postup na zhotovenie produktu si vopred načrtnem.**“ S týmto tvrdením úplne alebo čiastočne súhlasilo 33,4 % žiakov. Naopak s tvrdením nesúhlasí alebo vôbec nesúhlasí až 29,1 % žiakov a ďalších 37,5 % žiakov nevedelo odpovedať. Z hodnotenia vyplýva, že iba tretina žiakov využíva stratégie, ktoré zodpovedajú sebaregulatívne učeniu. Odpovede v prospech sebaregulatívneho učenia sme zaznamenali pri ďalšom tvrdení: „**Pri úlohách, ktoré riešim si najskôr premyslím postup, čo urobím ako prvé, čo ako druhé ...**“

Dvadsať žiakov odpovedalo na toto tvrdenie: úplne súhlasím a pätnásť žiakov súhlasilo s tvrdením, čo predstavuje spolu 72,8 %. Naopak, s tvrdením nesúhlasilo 8,4 % žiakov a 18,8 % žiakov označilo odpoveď „neviem“. Táto stratégia postupu je žiakom bližšia a pravdepodobne ju aj častejšie využívajú. Je na škodu vecí, že náčrt pred plánovaním obľubuje len tretina žiakov. Náčrty plánov, cieľov a vízií napomáhajú mysleniu, žiak skôr prichádza na rôzne riešenia. Ide o významný sebarozvoj v smere sebaregulatívneho učenia. V technickom vzdelávaní sú informácie najčastejšie zobrazované vo forme technických náčrtov a neskôr technických výkresov, ktoré majú presné pravidlá na zobrazenie objektov. Technické myslenie je možné rozvíjať praktickými aktivitami vo vzdelávaní, rozvojom grafických zručností žiakov, čím sa rozvíja aj ich priestorová predstavivosť.²⁷

Ďalšou otázkou sme zisťovali, aké stratégie využívajú pri zhotovení produktu. Otázka bola otvorená a žiaci voľne opisovali vlastné stratégie. Z odpovedí žiakov vyplynulo, že v pracovnom vyučovaní najčastejšie postupujú podľa konkrétneho návodu. Dve tretiny skúmaných žiakov nám to potvrdilo (66,6 %), že postupujú nasledovne: „*Prečítam si návod, pripravím si pomôcky a keď pracujeme v skupine, rozdelíme si úlohy.*“ Len 16,7 % žiakov uviedlo, že pracuje podľa vlastnej fantázie. Ešte 4,2 % percenta žiakov uviedlo, že *pri práci využíva vlastnú fantáziu, ale najskôr sa poradí s pani učiteľkou.* Kožuchová a Kuruc²⁸ sú toho názoru, že pracovné vyučovanie by malo žiakov pripraviť na ich lepšie budúce uplatnenie sa vo vedecko-technickej oblasti. Nemôžeme sa uspokojiť len s remeselníckym prístupom. Je potrebné prekonať aj behavioristické prístupy založené na prispôbovaní, jednostrannej akceptácii

²⁷ TOMKOVÁ, V. 2014. Technické myslenie žiakov v kontexte priestorovej predstavivosti. In *Trendy ve vzdělávání 2014. Technika a didaktika technických předmětů*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, s. 152 – 155.

²⁸ KOŽUCHOVÁ, M., KURUC, M. 2020. Pripravenosť študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky na výučbu pracovného vyučovania. In: *Journal of Technology and Information Education*. Roč. 12, č. 2, s. 16-26. ISSN (print) 1803-537X.

kategórie výkonu. Dôraz je potrebné klásť na sprostredkovanie bohatej sociálnej skúsenosti s technikou a na kladenie vlastných otázok, diskutovanie, na rozvoj kritického a tvorivého myslenia.²⁹

Posledná výskumná otázka bola zameraná na *sociálne vzťahy*. Správne realizované sebariadiace učenie by nemalo viesť k egoizmu, narcizmu, izolovaniu sa učiaceho od ostatnej komunity, nemalo by dochádzať k zneužitiu sebaregulujúceho učenia. Preto je dôležitou súčasťou postupného vedenia žiaka k sebariadeniu, mravnému rozhodovaniu, dodržiavaniu etiky, hodnôt a cieľov, o ktoré sa subjekt snaží. Na sociálne vzťahy boli zamerané 2 otázky. Prvá sa týkala vlastnej pomoci iným: „*Ak sa kamarátovi v práci nedarí, viem mu pomôcť.*“

S týmto konštatovaním úplne súhlasí alebo súhlasí 77,1 % žiakov, nesúhlasilo iba 8,3 % žiakov a nevedelo sa k tomu vyjadriť 14,6 % žiakov. Je vidieť, že žiaci vedia vyjadriť empatiu vo vzťahu ku kamarátovi a vedia byť nápomocní. Druhou otázkou sme zistovali, či sami žiadajú pomoc od kamaráta: „*Keď si neviem rady pri plnení úlohy, požiadam o pomoc spolužiaka.*“ Aj na túto otázku sme zaznamenali podobné odpovede. Úplne súhlasilo, resp. súhlasilo 66,7 % žiakov, nesúhlasilo 18,7 % žiakov a nevedelo odpovedať 14,6 % žiakov.

Osobnosť je jedinečný bio-psycho-socio-spirituálny systém regulujúci vzťahy človek – svet. Na rozdiel od iných teórií osobnosti je v tomto vymedzení dôležitý pojem „regulácie“. Regulácia (hetero – auto) osobnosti má viesť ku kultivácii integrovanej osobnosti. Sebaregulatívne učenie je cestou, spôsobom, ako dosiahnuť integritu osobnosti (v psychologickom, aj sociálnom a axiologickom poňatí).³⁰ Podľa Vygotského³¹ v procese učenia kľúčovú úlohu zohrávajú sociálne vplyvy. Ako vidieť, podstatná časť žiakov vo svojich odpovediach prejavila sociálnu integritu (či už vlastnou pomocou druhým, alebo v schopnosti prijať pomoc). Ostáva ešte časť žiakov, ktorí sa sociálne neintegrujú.

Správne realizované sebariadiace učenie by nemalo viesť k egoizmu, narcizmu, izolovaniu sa učiaceho od ostatnej komunity, nemalo by dochádzať k zneužitiu sebaregulujúceho učenia. D-osobnosť (Dark personality; temná osobnosť) nemilosrdne sleduje svoje vlastné záujmy, aj keď poškodzuje iných, pričom má vieru, presvedčenie, ktorá opodstatňuje (ospravedlňuje) toto správanie. Je to eticky, morálne a sociálne spochybniteľné správanie.³²

²⁹ HUĽOVÁ, Z. – KOŽUCHOVÁ, M. 2021. Technical Education, Technical Skills Development and Methods in Remote Learning. In Journal of Technology and Information Education. 1/2021, Volume 13, Issue 1. ISSN 1803-537X. DOI:10.5507/jtie.2021.007.

³⁰ ATKINSON, R., et. al. 2003. *Psychologie*. 2. ed. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.

³¹ VYGOTSKÝ, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7.

³² KURUC, M. a kol. 2020. *Sebaregulácia učenia sa študentov predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2020. ISBN 978-80-223-4996-3.

Záver

Pre lepšie štruktúrovanie sme sa pri rámcovaní interpretácií výsledkom výskumu opreli o SWOT analýzu. Využili sme ju skôr ako nástroj pre sumari-zovanie podnetov, postrehov a ďalších úvah súvisiacich s výsledkami nášho výskumu. Nižšie prezentované výstupy sa týkajú len pracovného vyučovania na 1. stupni ZŠ.

SILNÉ STRÁNKY – *vlastnosti, ktoré môžu napomôcť k dosiahnutiu cieľa:*

- Výrazne prevláda záujem o predmet pracovné vyučovanie.
- U žiakov sa prejavovala *identifikovaná regulácia*, ktorá predstavuje motiváciu na základe sily vnímanej osobnej hodnoty predmetu pre žiaka.
- U žiakov sa prejavovala súvislosť medzi učením sa v pracovnom vyučovaní a využitím v praktickom živote.
- Sociálne vzťahy medzi žiakmi sú na relatívne dobrej úrovni.

SLABÉ STRÁNKY – *vlastnosti, ktoré sťažujú dosiahnutie cieľa:*

- Nízka časová dotácia pre predmet pracovné vyučovanie.
- V školách prevládajú behavioristické prístupy založené na prispôbovaní (práca podľa návodu).
- U časti žiakov sa prejavuje eticky a morálne spochybniteľné správanie v sociálnych vzťahoch.

PRÍLEŽITOSTI – *externé podmienky, ktoré môžu dopomôcť k dosiahnutiu cieľa:*

- Vytváranie priestoru pre realizáciu zaujímavých žiackych projektov založených na princípoch kooperatívneho učenia a sociálneho konštruktivismu.
- K príležitostiam zaraďujeme aj viac možností využívania učiteľovej kreativity na hodinách pracovného vyučovania.
- Každý technický produkt, ktorý vytvorili žiaci by mal mať praktické využitie.

OHROZENIA – *externé podmienky, ktoré môžu sťažiť dosiahnutie cieľa:*

- Na niektorých vysokých školách absentuje príprava učiteľov so zameraním na technické vzdelávanie.
- Nie je jasná budúcnosť predmetu pracovné vyučovanie a jeho zameranie, nakoľko sme pred kurikulárnou reformou.
- V čase pandémie COVID-19 vzdelávacia oblasť Človek a svet práce bola zaradená medzi tzv. komplementárne vzdelávacie oblasti, teba pracovné vyučovanie bolo len odporúčané.

Získané závery nám umožnili lepšie poznať charakter motivácie a sebaregulácie učenia sa žiakov v oblasti technického vzdelávania. Odhaliť

prednosti, ale aj nedostatky a diskutovať o nich. Spracované výsledky výskumu vyúsťujú jednak do obohatenia súčasnej teórie o rozvoji sebaregulácie učenia sa. V každom prípade na základe našich výsledkov je vidieť, že pracovné vyučovanie má v sebe potenciál roziskrit' u žiakov ich zvedavosť, zapáliť ich vášeň pre predmet a rozpútať ich genialitu.³³

Bibliografia

- ATKINSON, R., et. al. 2003. *Psychologie*. 2. ed. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- BOEKAERTS, M. 2005. Self-regulation: With a focus on the self-regulation of motivation and effort. W. Damon, R. Lerner (Series Eds.), I. E. Sigel, K. A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4, *Child psychology in practice* (6th edn.). New York: Wiley.
- ČÁSTKOVÁ, P., KROPÁČ, J., PLISCHKE J. 2016. Přínos informálního a neformálního vzdělávání pro technické vzdělávání žáků základní školy. *Journal of Technology and Information Education*. Roč. 8. Číslo 2. pp. 53 – 66. DOI 10.5507/jtie.2016.010.
- ČÁSTKOVÁ, P. 2018. *Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchově na primární škole*. Olomouc: UP v Olomouci. ISBN 978-80-244-5395-8.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. 2004. Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). New York: The University of Rochester Press.
- DOSTÁL, J. 2015. *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4393-5.
- DOSTÁL, J., PRACHAGOOOL, V. 2016. Technické vzdělávání na křižovatce – historie, současnost a perspektivy. *Journal of Technology and Information Education*. Roč. 8. Číslo 2. pp. 5 – 24. DOI: 10.5507/jtie.2016.006.
- GARCIA, T. 1995. The Role of Motivational Strategies in Self-Regulated Learning. In Pintrich, P. R. (Ed.) *Understanding Self-Regulated Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 29-42.
- HUĽOVÁ, Z. 2019. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy v historickom a medzinárodnom kontexte*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 145 s. ISBN 978-80-561-0686-0.

³³ MARTIN, 2018.

- HUĽOVÁ, Z. 2020. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy a vzťah učiteľov k obsahu technického vzdelávania*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2020. 150 s. ISBN 978-80-561-0823-9.
- HUĽOVÁ, Z. – KOŽUCHOVÁ, M. 2021. Technical Education, Technical Skills Development and Methods in Remote Learning. In Journal of Technology and Information Education. 1/2021, Volume 13, Issue 1. ISSN 1803-537X. DOI:10.5507/jtie.2021.007
- HRABAL, V, PAVELKOVÁ, I. & MAN, F. 1989. *Psychologické otázky motivácie ve škole*. Praha: SPN. ISBN 8004234879.
- HRBÁČKOVÁ, K. 2010. *Kognitívni a nonkognitívni komponenty procesu autoregulácie učení žáků*. Brno: MU. (dizertační práce).
- HRBÁČKOVÁ, K. 2011. *Rozvoj autoregulácie učení studentů*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-18-9.
- KOZÍK, T. & kol. 2013. Analýza a zdôvodnenie revízie vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Učiteľské noviny. ISSN 0139-5769, Roč. 60, č. 11 (2013), s. 25-27.
- KURUC, M. 2017. Autonómiu podporujúce učenie ako výzva pre súčasného pedagóga. *Edukácia*, roč. 2, č. 1, s. 149-159.
- KURUC, M. a kol. 2020. *Sebaregulácia učenia sa študentov predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2020. ISBN 978-80-223-4996-3.
- KOŽUCHOVÁ, M., KURUC, M. 2020. Pripravenosť študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky na výučbu pracovného vyučovania. In: Journal of Technology and Information Education. Roč. 12, č. 2, s. 16-26. ISSN (print) 1803-537X.
- KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. 2002. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7076-837-2.
- MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MARTIN, K. 2018. *Learner Centered Innovation*. London: IM Press. ISBN 978-1948334006.
- NAKONEČNÝ, M. 1998. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-12-90-7.
- NOLEN-HOEKSEMA, S. a kol. 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0083-3.
- Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. (2006/962/ES). Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU>
- PINTRICH, P. R. 2002. *The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing*. Theory Into Practice, 41(42), pp. 219-226.

- RYAN, R. M. 2012. Motivation and the Organization of Human Behavior: Tree Reasons for the Reemergence of Field. In R. M. Ryan (Ed.) *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 3-10). New York: The Oxford University Press.
- RYAN, R. M., & CONNELL, J. P. 1989. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 5, 749 – 761.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. 2004. Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, pp. 68–78.
- TOMKOVÁ, V. 2014. Technické myslenie žiakov v kontexte priestorovej predstavivosti. In *Trendy ve vzdělávání 2014. Technika a didaktika technických předmětů*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, s. 152 – 155.
- VYGOTSKÝ, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7
- ZIMMERMAN, B. J. 2001. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*. Vol. 41, No. 2, pp. 64-70.

Spracované ako výstup v rámci projektu VEGA č. 1/0383/19 Analýza stavu v technickom vzdelávaní a rozvoj technických zručností žiakov na primárnom stupni školy.

Prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
kozuchova@fedu.uniba.sk

Mgr. Lucia Gallová

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky,
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
lucilla.gall@gmail.com