

Hladík, Ladislav; Svoboda, Mojmír

Internalita a externalita a školní úspěšnost

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1993, vol. 42, iss. 127, pp. [99]-104

ISBN 80-210-0890-3

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112687>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

LADISLAV HLADÍK — MOJMÍR SVOBODA

INTERNALITA A EXTERNALITA A ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

O školní úspěšnosti hovoříme tehdy, když školní výkon žáka odpovídá požadavkům školy a školnímu řádu, jehož součástí je i klasifikační systém. O neúspěšnosti hovoříme tehdy, když výkon žáka těmto požadavkům neodpovídá, resp. neodpovídá jeho možnostem a schopnostem (Hvozdík 1986). Úspěšnost sama o sobě souvisí s vnitřním pocitem uspokojení, který se dostaví po záměrné aktivitě subjektu v interakci s okolním světem. V jistém slova smyslu je člověk úspěšný, dosáhne-li svého cíle. Z tohoto pohledu je možné školní úspěšnost či neúspěšnost považovat za komplexní pedagogicko-psychologický a sociální jev, který můžeme charakterizovat jako souhrn dosažených výkonů a na ně se vázajících úspěchů, které se prožívají subjektivně a akceptují se sociálně.

Helus (1982) hovoří o tzv. rozvojové dispoziční základně žákovy osobnosti a dále o tzv. rozvojově aktivačních a rozvojově útlumových dispozičních pro školu, které ovlivňují školní úspěšnost žáka od začátku školní docházky. V naší práci vycházíme z toho, že školní úspěšnost není možné posuzovat jen podle výkonu, ale i podle vztahu k vlastním psychickým rezervám a rozvojovým možnostem.

Za nejdůležitější faktor žákovy školní úspěšnosti je považována motivace. Gagné (1975) se domnívá, že žáková školní úspěšnost je těsně spojena s jeho motivací účastnit se učení. Řada výzkumů však prokázala, že v mnoha případech dojde k učení i při absenci zacílené motivace se učit. Tento poznatek byl obecným závěrem výzkumu tzv. incidentálního učení. Přesto je zřejmé, že motivy, které dokáží navodit stav připravenosti k učení, mají pro školní úspěšnost velký význam. Gagné pojímá výkonovou motivaci jako „snahu být s to něco dělat“.

Hovoříme-li o podílu učitele na školní úspěšnosti žáka, dojdeme k závěru o obtížné vymežitelnosti tohoto vlivu. Podle Magera (1971) lze definovat několik projevů učitele, které mohou být příčinou školních neúspěchů žáka a navazovat takové negativní stavy, jako jsou strach a úzkost, frustrace, ponížení a rozpačitost, nuda. Hvozdík (1986) v souvislosti s podílem učitele na rozvoji motivace žáka uvádí dichotomii učitelových osobností a způsobů jejich chování.

Dostáváme se k bezprostředním atributům školní úspěšnosti; jsou jimi zkoušení a hodnocení (klasifikování) žáka. Podle Sováka (1982) je třeba se orientovat na to, co a jak se zkouší. Někdy se zkouší pouhé reprodukování uložené partie učební látky, jindy se zkouší, jak dovede žák dříve nabyté poznatky aplikovat na řešení daného úkolu. Jindy (např. ve výtvarné výchově) se zkouší, jak žák dokáže bez podrobného a bezprostředního návodu provést daný úkol. Chyba se ve školní praxi pokládá za projev nedostatku v učení či ve schopnostech žáka. Garczynski (1982) uvádí tři funkce zjištěných žakových chyb:

- informují žáka o jeho slabých stránkách
- informují učitele o žakových slabých stránkách
- informují učitele o slabých stránkách jeho vlastní práce

Školní známka se výrazně podílí na žakově sebehodnocení. Čím je dítě mladší, tím více dává ve své činnosti přednost úkolům, které již dokázalo. V prvních letech školní docházky se podle Erlebacha (1970) například ukazuje, že žák chtěl vidět ve známkách spíše ocenění vlastního úsilí než objektivní hodnocení vlastního výkonu. Na druhém stupni škol je smysl známky chápán více objektivněji. Žák si srovnává svoje hodnocení s hodnocením ostatních žáků a citlivěji reaguje na učitelovy výroky. Zabýváme-li se faktory ovlivňujícími školní úspěšnost žáka, nutno zdůraznit, že hodnocení žáka bývá často ztotožňováno pouze s výslednou známkou. Ve výchovně-vzdělávacím procesu má však hodnocení i mnohem širší význam.

V souvislosti se vztahem žáka ke škole a k učení je třeba podotknout, že škola mnohdy neoceňuje skutečnost, že výsledky a průběh učení žáka jsou jím jistým způsobem prožívány. Žakovo citění se stává nevyhnutelným předpokladem a prostředkem rozvoje jeho postojů a vztahů ke škole. Značnou roli hraje žakova školní sociální adaptabilita, tj. jak žák na své neúspěchy reaguje, v čem vidí jejich příčiny a jak se chce s nimi vyrovnat. U slabších žáků dochází k vytváření tzv. „strategie obrany“, tj. k jisté formě obranného mechanismu, způsobu, jak uniknout problémům, které nedokáží řešit bez narušení integrity vlastní osobnosti.

Hvozdík (1973) tvrdí, že celkový vývoj neúspěšných žáků nejčastěji ovlivňují následující čtyři kategorie činitelů:

1. perinatální poškození mozku,
2. tělesná slabost,
3. různé druhy neurotických obtíží,
4. nízká výchovná úroveň v rodině.

Jinými slovy, mezi jedince, kteří se ve škole špatně prosazují, patří zejména děti astenické, tělesně slabší, s retardovaným vývojem, s často oslabeným či poškozeným neuroterénem, nejčastěji na bázi perinatální a postnatální encefalopatie.

Jako diferenciativní faktor žakovy školní úspěšnosti působí samozřejmě i rodina, a to buď přímo (např. tím, jaké podmínky mu pro přípravu vytváří) nebo nepřímo (tj. jak formuje jeho mravní vlastnosti, charakterové rysy, postoje a pracovní návyky, které potom ovlivňují žakovu učební činnost). Hvozdík (1973) uvádí, že rodinné podmínky jsou hlavní příčinou neúspěchů u 70—80% všech žáků. Je třeba brát do úvahy rodinná specifika, jako jsou materiálně-ekonomické podmínky, kulturní úroveň, úroveň psy-

chosociálních stavů a úroveň výchovného působení rodičů na dítě. Je pozoruhodné, že rodiče neprospívajících žáků mají více než ze dvou třetin neúplné základní vzdělání, zatímco rodiče vyznamenaných žáků mají z 80% středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání. Co se struktury rodiny týče, je zřejmé, že většina „problematických“ žáků pochází z rodin neúplných nebo zastoupených. S tímto souvisí ta skutečnost, že děti z neúplných rodin „mají sklon k psychické labilitě, k pocitům nejistoty, jsou ctižádostivé a dochází u nich ke společensky negativní kompenzaci“ (Corell 1967). Roli hraje i počet dětí v rodině a vztahy mezi sourozenci. Významný je postoj rodičů ke škole a školnímu prospěchu svých dětí, zejména to, jak hodnotí jejich neúspěchy, zda je považují za oprávněné a v čem vidí jejich příčiny.

V naší práci věnujeme hodně pozornosti výkonové motivaci jako hlavnímu předpokladu školní úspěšnosti žáka. Síla motivu se individuálně liší a závisí na dvou činitelích:

a) na výkonové motivaci rodičů — čím více jsou rodiče orientovaní na úspěch, tím lepší bude motivace dítěte

b) na hodnotících postojích okolí, zvláště dospělých, ve vztahu k výkonu dítěte nebo žáka. K úspěchu jsou více motivováni ti žáci, kteří jsou doma či ve škole za úspěch pozitivně hodnoceni.

K faktorům ovlivňujícím žákovu školní úspěšnost patří i jeho osobnostní charakteristiky. Máme zde na mysli především psychickou kapacitu, tj. úroveň jeho intelektového vývoje, paměti, pozornosti a celkové výkonnosti, stejně jako citového života. Dále do této kategorie spadá sociální adaptabilita, adjustace na školní prostředí, sociabilita a povahové rysy.

Součástí osobnostních charakteristik žáka jsou i jeho regulační mechanismy. Jedním z nich je tzv. „locus of control“ — místo regulace, o čemž bylo pojednáno v předchozím článku. V dalším se budeme orientovat na otázku jeho vztahu ke školní úspěšnosti.

FORMULACE PROBLÉMU

Problematiku internální — externální orientace chápeme jako kognitivní styl, který není ohraničený a který se může měnit s přibývajícím věkem a zkušenostmi.

Školní úspěšnost chápeme jako výsledek žákovy aktivity ve školním procesu, tak jak ji hodnotí učitelé.

Při vlastním výzkumu jsme se pokoušeli ověřit

1. zda internálně regulovaní jedinci budou ve škole dosahovat větší úspěšnosti než jedinci regulovaní externálně
2. mezi věkově odlišnými soubory zkoumaných osob budou následující rozdílly:
 - a) u staršího souboru ZO bude větší celková prointernální orientace
 - b) u staršího souboru ZO bude užší vztah mezi internálně regulovanými jedinci a jejich školní úspěšností než u mladšího souboru
3. u dívek obou věkových souborů bude více externálně regulovaných, avšak úspěšných jedinců než u chlapců

MATERIÁL A METODA

Soubor tvořilo celkem 400 zkoumaných osob, a to 200 studentů střední průmyslové školy a 200 studentek střední zdravotní školy v Brně. Hoši i dívky byli přitom rozděleni do dvou věkových kategorií: v první bylo 100 chlapců a 100 dívek z druhých ročníků, ve druhé byl zbytek souboru — 200 žáků a žákyň čtvrtých ročníků.

Za kritérium školní úspěšnosti byl považován průměr všech známek v uplynulém pololetí. Jsme si vědomi diskutabilnosti této metody, avšak v daném případě nebylo možno stanovit jiné kritérium.

Rotterova škála I—E sloužila k měření místa regulace.

VÝSLEDKY

Základní statistické charakteristiky a matice korelačních koeficientů dvou proměnných

N = 400

	N	N ₁	N ₂	N ₃	N ₄	N ₁ + N ₂	N ₃ + N ₄	N ₁ + N ₃	N ₂ + N ₄
Šk. pr.	2,10	2,06	2,08	2,04	2,21	2,07	2,13	2,05	2,15
I/E	1,32	1,35	1,37	1,40	1,14	1,36	1,27	1,38	1,26
4+4 T						0,09	⁺⁺ 1,81	0,25	1,38
4+5 r	-0,05	-0,09	-0,03	⁺⁺ -0,14	0,10	-0,05	-0,04	-0,11	0,01
4+5 T	-0,96	-0,85	-0,27	-1,42	0,92	-0,74	-0,55	-1,58	0,16

++ hodnoty blíží se pětiprocentní hladině významnosti

Legenda:

- N — celý soubor
- N₁ — soubor mladších dívek (15—16 let)
- N₂ — soubor starších dívek (17—18 let)
- N₃ — soubor mladších hochů (15—16 let)
- N₄ — soubor starších hochů (17—18 let)
- 4 — označení pro míru internality I/E
- 5 — označení pro školní průměr známek Šk. pr.
- r — korelace mezi uvedenými hodnotami
- T — stupeň statistické významnosti

Z tabulky je zřejmé, že:

- nejtěsnější vztah mezi školní úspěšností a mírou internální regulace se vyskytuje u souboru mladších hochů,
- u obou mladších věkových souborů je vztah mezi školní úspěšností a mírou internální regulace větší než u starších věkových souborů,

- mezi soubory hochů a dívek není ve vztahu školní úspěšnost — míra internální regulace rozdíl,
- mezi oběma soubory hochů byl zjištěn významný rozdíl v míře internální regulace.

Z tabulky dále vyplývá, že:

- míra internální regulace je nejvyšší u souboru mladších hochů, u obou souborů dívek je přibližně na stejné úrovni, nejnižší je u souboru starších hochů,
- míra internální regulace je u obou mladších věkových souborů vyšší než u obou starších,
- mezi soubory hochů a dívek není v míře regulace rozdíl,
- míra školní úspěšnosti je nejvyšší u souboru mladších hochů, u obou věkových skupin dívek je přibližně na stejné úrovni, nejnižší je u souboru starších chlapců,
- u obou věkově mladších souborů je míra školní úspěšnosti vyšší než u starších,
- u obou souborů dívek je míra školní úspěšnosti větší než u obou souborů chlapců.

Celkově můžeme výsledky shrnout do několika závěrů:

- nepotvrdila se naše domněnka, že mezi školní úspěšností a internální regulací je přímý vztah,
- neprokázali jsme existenci celkové větší prointernální regulace u obou starších věkových souborů,
- potvrdili jsme předpoklad, že mezi pohlavně odlišnými soubory nebudou v míře internální regulace podstatnější rozdíly,
- potvrdili jsme předpoklad, že u obou souborů dívek převládá více externálně regulovaných, avšak úspěšných jedinců než u souborů chlapců,
- neprokázali jsme existenci statisticky významného vztahu mezi mírou internální regulace a mírou intelektových schopností.

DISKUSE

V čem bychom mohli spatřovat přínos zkoumání místa regulace pro výchovně-vzdělávací proces? Ze všech možných aspektů se nejvíce nabízí jeden — motivační.

Z pozice místa regulace a jejímu vztahu k motivaci docházíme k následujícímu závěru: u internálně řízených jedinců probíhá motivace na jiné úrovni než u jedinců řízených externálně. Žáci řízení internálně jsou méně závislí na okolních vlivech. I jejich postoj a vztah ke známkování je jiný než u žáků řízených externálně. Jestliže u externálně řízeného žáka zapůsobí špatná známka, učitelova výtka, či pochvala jako pobídka k usilovnější práci, pak u internálně řízených žáků nikoliv nebo v mnohem menší míře. Externálně řízený žák, který je úspěšný, má pro svoji úspěšnost vždy odůvodnění. Je tomu tak např. proto, že se pilně připravuje, že je „inteligentní“, že mu přeje štěstí apod. Stejně tak snadno najde odůvod-

nění pro neúspěch. Pro internálně řízeného žáka jsou všechny tyto faktory víceméně druhořadé, neboť v jistém slova smyslu je „sám sobě zákonem“. Stěží ovlivní jeho sebehodnocení špatná známka či pochvala učitele, neboť známkování je pro něj běžný a všední jev, bez ohledu na to, jak je zdůrazňován jejich význam. Učitel tak může nabýt dojmu, že žák záměrně odmítá spolupráci s ním, že se nechce učit apod. Svým způsobem má pravdu, je však třeba mít na vědomí, že žák se tak chová nikoliv z protestu, ale proto, že nemá vnitřní potřebu jednat jinak. Stejně tak v opačném případě. Je-li internálně řízený žák ve škole úspěšný, popř. patří-li k nejlepším žákům, pak on sám tomu přikládá mnohem menší význam než jeho okolí.

Externálně řízení jedinci reagují citlivěji, jejich emoce jsou intenzivnější. To leckdy učiteli napomáhá k poznání žákovy osobnosti, jeho vztahu ke škole a k němu. Může podle toho mnohdy i účinně jednat a dosahovat žádaných změn. Na druhé straně internálně regulovaní žáci jsou na otevřené projevy chování mnohem „skoupější“.

Z uvedeného je patrné, že žákův postoj ke škole, k vědomostem, k učitelům, k vyuč. předmětu, k hodnocení atd. tvoří jednu stránku žákovy osobnosti. Jeho chování ve škole, úroveň vědomostí, projevy v interakci s učitelem a v té či oné vyučovací hodině, reakce na hodnocení tvoří druhou stránku žákovy osobnosti. Mezi těmito dvěma stránkami žákovy osobnosti neexistuje žádný jednoznačný vztah, i když se zde určité souvislosti vyskytnout mohou.

Nabízí se otázka, jak přistupovat k žákům obou typů, aby se zlepšil jejich prospěch. A zde se dostáváme k tématice motivačních a regulačních programů, které však již přesahují rámec naší práce.

LITERATURA

- Correll, W.: Ťažkosti s učením u žiakov. SPN, Bratislava 1966.
 Erlebach, E.: Hodnotenie žiaka. SPN, Bratislava 1970.
 Gagné, R. M.: Podmínky učení. SPN, Praha 1975.
 Garczynski, S.: Chyby a omyly. Mladá fronta, Praha 1982.
 Hvozdič, J.: Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov. SPN, Bratislava 1973.
 Hvozdič, J.: Základy školskej psychológie. SPN, Bratislava 1986.
 Mager, F. R.: Rozvíjanie postojov k učeniu. SPN, Bratislava 1971.
 Sovák, M.: Minimum z biologie učení. Příloha časopisu Otázky defektologie, 24, 1981—1982.

SUMMARY

The relation was examined between the cognitive style (locus of control) and the school successfulness. The collection of 400 high school students (200 girls and 200 boys) was examined by Rotter's sequence of externality — internality and the school successfulness was found average.

Between both variables no unambiguous relation was found, and no differences were discovered between both sexes. The results lead to considerations about the motivation in school work.