Motivačný profil žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania

Alžbeta Lobotková

Abstrakt

Problematika motivácie žiakov k učeniu v súčasnosti zohráva v škole veľmi veľkú rolu a zároveň aj vo vysokej miere zvyšuje efektívnosť vyučovania. V tomto kontexte, v teoretickej rovine priblížime problematiku učebnej motivácie, motivácie žiakov k učeniu, pričom je našim cieľom zamerať sa na poznávanie štruktúry motivácie k učeniu u žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania. V empirickej rovine sa venujeme prvotnej analýze prieskumných dát získaných prostredníctvom Kozékiho IMB dotazníka, pričom skúmame, ktorá z motivačných oblastí (kognitívna, afektívna, efektívna) je u žiakov vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania, vzhľadom na ich vek dominantná.

Kľúčové slová: motivácia, motivácia k učeniu, IMB dotazník, motivačné oblasti, efektívnosť vyučovania.

Motivation Profile of Secondary Students

Abstract

The issue of students' learning motivation currently plays a very important role in education and furthermore it improves the effectiveness of education. Therefore, the present paper theoretically discusses the issues of motivation to learn, students' motivation to learn; and in this context, the main aim is to explore the structure of learning motivation of secondary students. The empirical part of the paper analyses survey data obtained

through Kozéki IMB questionnaire and examines which of the motivational areas (cognitive, affective, effective) is dominant at the secondary students.

Key words: motivation, learning motivation, IMB questionnaire, motivational areas, effectiveness of education.

Úvod

Pre proces výchovy a vzdelávania z pohľadu efektívnosti, ktorá býva vo väčšine prípadov posudzovaná na základe prírastku vedomostí je charakteristická vo väčšine prípadov kvalita a stálosť dosiahnutých výsledkov. E. Petlák a J. Komora (2003, s. 76) konštatujú, že v súčasnosti závisí posúdenie efektívnosti viac menej od schopností učiteľa, t.j. od toho, do akej miery skutočne pozná svojich žiakov, aby mohol posúdiť, či dosahujú výsledky zodpovedajúce im schopnostiam, ich veku, ďalej od toho, či je schopný reálne zhodnotiť svoje postupy v práci s nimi a prispôbovať ich stále sa meniacim podmienkam výchovno-vzdelávacieho procesu v škole. V súčasnosti sa pedagogická teória zaoberá efektívnosťou vyučovania, a práve aj z toho dôvodu si dnes môžeme kľásť otázku, prečo sa žiak správa tak ako sa správa, prečo sa učí, resp. neučí a ďalšie iné. Všetky tieto otázky a mnoho ďalších iných majú prvoradý význam pre školskú prax a v konečnom dôsledku účinným prostriedkom zvyšovania efektívnosti vyučovania, významným cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu a v neposlednom rade aj prostriedkom zvyšovania učebných výkonov žiakov je práve motivácia. S uvedenou problematikou motivácie a s výsledkami získané prvotnou analýzou údajov oboznámime v nasledujúcich kapitolách.

1 Problematika motivácie k učeniu vo výchovno-vzdelávacom procese

Dôležitý faktor vo výchovno-vzdelávacom procese, súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, usmerňujú a udržiavajú správanie človeka, vzbudenie aktivity žiakov a študentov vo výchovno-vzdelávacej práci v intenciách cieľov školy, spoločnosti človeka. Tieto a množstvo iných definícií poukazujú na rôznorodosť chápania pojmu motivácia, ktorá vo veľkej miere ovplyvňuje efektívnosť výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. M. Zelina (1992, s. 5) uvádza, že motivovanie na vyučovaní je také usporiadanie podnetov smerom k žiakom, aby sa vyvolala činnosť smerujúca k výchovno-vzdelávacím cieľom. Ako vyplýva z vyššie uvedeného, za prostriedok zvyšovania efektivity učebnej činnosti žiakov, ako aj významný cieľ výchovno-vzdelávacieho pôsobenia je možno chápať práve problematiku motivácie žiakov k učeniu. Tú chápe M. Vágnerová (In Lehenová, 2012, s. 116) ako vnútorný

psychický stav, ktorý stimuluje aktivitu žiaka zameranú na dosiahnutie dobrého výkonu v učení. Uvedené súvisí aj s definíciou I. Lokšovej (1996, s. 9), ktorá vníma motiváciu ako účinný prostriedok zvyšovania učebných výkonov žiakov a riešenie mnohých školských ťažkostí, pričom si treba uvedomiť, že zasahuje celú osobnosť žiaka, všetky jeho zložky a funkcie. Vychádzajúc z definície I. Lokšovej možno povedať, že vo výchovno-vzdelávacom procese a pri riešení otázok zefektívnenia výchovno-vzdelávacieho pôsobenia nadobúda motivácia veľký význam a je považovaná za jednu z najnáročnejších úloh učiteľa, ak chcú žiakov motivovať k učeniu. Pre jej lepšie uchopenie nám v kontexte uvedeného poslúžia aj dve poňatia a to širšie a užšie:

1. Užšie poňatie rozumie pod učebnou motiváciou osobnú aktivitu žiaka, pričom sa od nej očakáva nárast vedomostí. Rozhodujúca pre toto poňatie je existujúca a jasná vízia cieľového stavu, ktorá riadi žiakovo jednanie a iniciuje úsilie žiaka o nárast vedomostí a kompetencií. Práve osobná aktivita žiaka vzniká z toho dôvodu, že žiak chce získať náhľad do problému, chce lepšie porozumieť učivu a v neposlednom rade ho chce vidieť v súvislostiach. Pre uvedený typ učenia je charakteristické označovanie ako autoregulované učenie.
2. Širšie poňatie rozumie pod učebnou motiváciou vytváranie optimálnych podmienok na učenie. Obvykle je vyučovanie koncipované tak, aby bolo zábavné, pokiaľ je to možné tak „hravé“, aby bolo „orientované na jednanie žiakov“, aby pri ňom panovala príjemná sociálna atmosféra a v neposlednom rade aby sa správanie podporujúce vyučovanie objavovalo čo najčastejšie. Nárast učenia sa z pohľadu žiaka – pokiaľ k tejto priaznivej situácii príde – objavuje nepozorovanie, akoby mimochodom. Pre žiakovo učenie je priaznivé, keď vyučovanie prebieha v priateľskej atmosfére, keď je zaujímavé (Rheinberg, Man, Mareš, 2001, s. 155–156).

Vychádzajúc z dvoch poňatí možno povedať, že motivácia k učeniu – učebná motivácia sa v istom slova zmysle viaže na skúsenosti žiakov s ich určitými učebnými činnosťami v škole, no na druhej strane ovplyvňuje aj priebeh poznávacích procesov. V. Kubáni (1999, s. 133) uvádza, že poznanie skutočnej motivácie žiakov umožňuje citlivé a adekvátne výchovné pôsobenie...pre výchovno-vzdelávaciu prácu školy je potrebné poznať motivačnú štruktúru žiakov, aby sa dala výchovne ovplyvňovať a meniť nevyhovujúca štruktúra (napr. s výraznými vonkajšími motívmi, alebo celkove slabá motivácia) a naopak, aby sa posilňovala funkčne pozitívna motivácia. Práve poznanie úrovne a štruktúry motivácie k učeniu pomôže učiteľovi cieľavedome pristúpiť k motivácii žiakov a aktualizácii potrieb žiakov, pretože aj otázky, ktoré si väčšina učiteľov kladie počas vyučovania (prečo sa žiak učí/neučí, aké sú jeho ciele, prania, potreby) sú spojené s motivačným systémom osobnosti žiaka (Lokšová, Lokša, 1999, s. 9,14). Ako uvádza V. Kubáni (1991, s. 133), motivačnú štruktúru chápeme ako hierarchické usporiadanie sústavy motívov rôznej intenzity a druhov v ich vzájomných vzťahoch ovplyvňujúcich učebnú činnosť žiakov. V kontexte uvedeného I. Lokša (1992, s. 442) zdôrazňuje, že

cieľom formovania motivačnej štruktúry vo výchovno-vzdelávacom procese nie je odstránenie, alebo potlačenie daného motívu, ale ide najmä o jeho „socializáciu“, to znamená o dosiahnutie takého spôsobu uspokojenia daného motívu, ktorý zodpovedá spoločenským požiadavkám.

Nielen poznanie motivačnej štruktúry žiakov, ale najmä využívanie komplexných efektívnych prostriedkov, prostredníctvom ktorých dokáže učiteľ vplývať na žiakov ponúka L. Mihálik (1988, s. 137): jedná sa napríklad o navodenie problémovej situácie a formulácia problému; príťažlivý obsah učiva, alebo didakticko-metodický postup; osobnosť učiteľa, jeho autorita, odborná a pedagogická erudícia; príťažlivý cieľ vyučovacej hodiny, s ktorým sa žiaci vnútorne stotožnili; objektívne hodnotenie a klasifikácia výkonov žiaka, ako a celého kolektívu; pochvala a vhodná morálna odmena; uplatňovanie moderných didaktických prostriedkov, aktivizujúcich metód; úspechy žiaka v učení a konaní; presvedčenie žiaka o možnostiach využitia vedomostí v praktickom živote a v neposlednom rade aj vhodné využívanie aktuálnej a perspektívnej motivácie, primárnej (duchovné potreby žiaka, spontánny poznávací záujem) a sekundárnej motivácie (túžba žiaka po pochvale, uznaní, známke). Obdobný pohľad prináša E. Petlák (2000, s. 25), ktorý uvádza, že komplexné poznanie žiaka umožňuje učiteľovi adekvátne vplývať na žiaka, pretože podstata nezáleží iba na komplexe efektívnych prostriedkov, prostredníctvom ktorých vplýva na žiaka, ale jedná sa najmä o poznanie zdravotného stavu žiaka, rodinného prostredia a zázemia, úrovne psychických poznávacích procesov, záujmov žiakov, postavenia žiaka v kolektívne triedy, toho, ako sa žiak prejavuje na iných vyučovacích hodinách, u iných učiteľov. Vychádzajúc z tvrdenia, že učebná motivácia ovplyvňuje priebeh poznávacích procesov možno hovoriť o troch zdrojoch motivácie učebnej činnosti, pričom sa jedná o skupinu troch potrieb, pre ktoré sa učebná činnosť stáva komplexným vonkajším popudom a to z hľadiska procesu poznávania, pričom sa jedná o poznávacie potreby, z hľadiska sociálnych vzťahov počas učebnej činnosti – sociálne potreby a posledné z hľadiska úrovne náročnosti úloh, ktoré sú na žiaka kladené – výkonové potreby (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 25). Uvedené potreby nemožno od seba príliš oddeľovať, pretože prostredníctvom ich vzájomného prepájania môže dôjsť k pestrej podobe celkových motivačných prejavov. A teda, poznanie motivačného zamerania žiakov umožňuje učiteľovi primerane žiakov motivovať a optimálne pôsobiť na rozvoj štruktúry jeho motivácie k učeniu. V prípade, ak chce učiteľ hľadať vhodné spôsoby motivácie žiakov, je potrebné zistiť, ktoré z potrieb sú u žiaka dominujúce a môže k nej pristupovať dvomi spôsobmi:

1. Navodiť podmienky, ktoré obsahujú pre danú skupinu potrieb tak silné incentívy, aby vzniknutá motivácia u väčšiny žiakov vychádzala z aktualizovaných potrieb.
2. Rešpektovať potreby, ktoré dominujú v individuálnej hierarchii potrieb každého žiaka (Maslowova hierarchia potrieb) a niektoré prvky vyučovania „individualizovať“, napríklad pri výbere úloh zohľadniť záujmové zameranie žiaka, jeho špecifické sociálne potreby a ďalšie iné (Lokša, Lokšová, 1999).

V kontexte uvedeného možno zhrnúť, že od učiteľa sa predovšetkým očakáva a vyžaduje, aby pri motivácii žiakov k učeniu navodzoval také podmienky, ktoré žiakov podnietia a vzbudia a uspokojia ich potreby. Na druhej strane nesmie zabúdať na motiváciu žiakov prostredníctvom interakcie. Z uvedeného vyplýva, že na vyučovaní učiteľ žiakov motivuje tak vedome (navodzovanie vhodných podmienok, ktoré vzbudia potreby žiakov), ako aj nevedome (prostredníctvom interakcie s jednotlivými žiakmi). Na záver možno dodať, že učiteľ dokáže žiakov na vyučovaní motivovať rôznymi spôsobmi, pričom by však mal využívať všetky jeho motivačné predpoklady a poznať jeho vekové osobitosti. V prípade ak to nerobí, efekt jeho pôsobenia bude minimálny, prípadne negatívny.

2 Cieľ, výskumná vzorka a použité metódy

Na základe vyššie uvedených teoretických východísk bolo našim výskumným zámerom analyzovať úroveň a štruktúru motivácie k učeniu u študentov stredných odborných škôl vzhľadom na ich vek. Vzhľadom na to, že sa jednalo o prvé získané údaje, jedná o deskripciu stávajúceho stavu. Konkrétnejšie, našim cieľom bolo zistiť, ktoré motívy; motivačné oblasti – kognitívna, afektívna, efektívna sú u študentov stredných odborných škôl, vzhľadom na ich vek dominantné.

Výskumná vzorka bola tvorená študentmi stredných odborných škôl v trencianskom kraji (N = 408). Vek respondentov sa pohyboval v rozmedzí 15–19 rokov, pričom z celkového počtu bolo 15ročných (N = 78), 16ročných (N = 71), 17ročných (N = 96), 18ročných (N = 95) a 19ročných (N = 74).

Na skúmanie motivácie, resp. jednotlivé motívy učenia, ktoré v podstatnej miere ovplyvňujú učebnú činnosť žiakov sme zisťovali prostredníctvom Kozékiho IMB dotazníka. Kozékiho dotazník motivácie k učeniu obsahuje 81 výrokov – tie sú rozdelené do 9 motivačných pásiem – každé 3 pásma z týchto deviatich tvoria motivačnú oblasť. Z 81 výrokov si žiak môže ľubovoľne vybrať a zakrúžkovať tie, s ktorými súhlasí. Vymedzenie jednotlivých oblastí je nasledovné:

Oblasť afektívnej motivácie (A) – motívy vyplývajúce z citového vzťahu žiaka k členom okolia, dobrý citový vzťah k druhým

A1 citový vzťah k rodičom

A2 citový vzťah k učiteľom

A3 citový vzťah k rovesníkom, k spolužiakom

Oblasť kognitívnej motivácie (K) – motívy poznávania, možnosti rozvíjať vlastné schopnosti, samostatná aktivita objasňujúca úlohu

K1 túžba po samostatnom poznávaní skutočnosti

K2 motív sebazdokonaľovania, pohnútková sila túžby po poznaní

K3 motív záujmu, aktivity, pohnútková sila aktivity od zvedavosti, cez zaujímavosť až po radosť z objavovania

Oblasť efektívnej motivácie (E) – motívy vzťahujúce sa k očakávaniu okolia, k normám spoločnosti, motivačné pôsobenie osvojených noriem

E1 úcta k sebe samému

E2 normy spoločnosti ako motívy, pohnútková sila vyplývajúca zo snahy prispôbiť sa normám kolektívu

E3 vyhovenie spoločenským normám, pohnútky sebakontroly a zodpovednosti k spoločenským normám a ideálom (Kozéki, B. In Lokša, J. – Lokšová, I. 1992, s.443).

I. Lokša (1992, s. 444) uvádza, že afektívna motivácia predstavuje vonkajšiu motiváciu (žiak je pod vplyvom vonkajších motivačných činiteľov – odmena, vyhnutie sa testu,...), kognitívna vnútornú motiváciu (jedinec vykonáva činnosť bez očakávania odmeny, pochvaly, ocenenia) a efektívna interiorizovanú osvojenú motiváciu, ktorá vyplýva z pochopenia úlohy človeka v spoločnosti.

3 Výsledky – štruktúra motivácie k učeniu u žiakov vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania v závislosti na veku

Tak ako už bolo vyššie spomínané, pre zefektívnenie vyučovacieho procesu a cieľavedomého prístupu učiteľa k žiakom je potrebné poznanie motivačnej štruktúry jednotlivých žiakov. Ako uvádza Lokša, J. – Lokšová, I. (1992, s. 445) na základe toho môže učiteľ výchovne pôsobiť a ovplyvňovať, resp. meniť nepriaznivú štruktúru motivácie u žiakov, alebo naopak – posilňovať tie zložky motivácie, ktoré možno pokladať z funkčného hľadiska za pozitívne. Takéto pôsobenie učiteľa na žiaka môže umožniť zvýšenie celkovej úrovne motivácie žiakov k učeniu. Cieľom bolo teda sledovať a následne analyzovať motivačnú štruktúru študentov vyššieho sekundárneho vzdelávania v trenčianskom kraji, v závislosti na ich veku. Vychádzajúc z Kozékiho výskumov aj M. Zelina predpokladal, že motivačná štruktúra žiakov sa bude vyznačovať tým, že vo väčšine skúmaných súborov budú dominujúcimi motívmi zvedavosť, aktivita, radosť z poznania, a v súvislosti s tým bude prevládať kognitívna, vnútorná motivácia, na druhom mieste budú efektívne motívy a na treťom afektívne. Z jeho výskumu vyplýva, že vnútorné, kognitívne motívy sú najčastejšie zastúpené v motivačnej štruktúre a na posledných miestach sa umiestnili motivačné pásma, ktoré charakterizujú vzťah k učiteľom a spolužiakom ako motív učenia a prispôsobovania normám kolektívu.

Výsledky štatistických analýz uvádzame nižšie. Analýzy boli realizované v štatistickom programe OBM SPSS 20 a skúmanie jednotlivých rozdielov bolo realizované prostredníctvom metód ANOVA a LSD analýzy (Fisher Least Significant Analysis).

Tab. 1

Deskriptívna štatistika

		N	M	SD	SEM	Min	Max
IMB_A	15	72	2,56	2,188	,258	-2	8
	16	71	2,23	2,072	,246	-2	7
	17	96	2,04	2,021	,206	-4	6
	18	95	2,22	2,115	,217	-3	7
	19	74	2,74	1,791	,208	-2	7
	Total	408	2,33	2,049	,101	-4	8
IMB_K	15	72	1,13	2,627	,310	-5	8
	16	71	1,30	2,997	,356	-6	8
	17	96	1,44	2,619	,267	-5	7
	18	95	1,25	2,682	,275	-6	7
	19	74	1,78	2,670	,310	-4	7
	Total	408	1,38	2,709	,134	-6	8
IMB_E	15	72	1,46	2,426	,286	-5	7
	16	71	1,56	2,506	,297	-4	7
	17	96	1,57	1,929	,197	-3	5
	18	95	1,91	2,297	,236	-3	7
	19	74	1,53	2,394	,278	-4	6
	Total	408	1,62	2,291	,113	-5	7
IMB_tot	15	72	5,14	5,795	,683	-7	19
	16	71	5,08	6,344	,753	-12	18
	17	96	5,05	4,972	,507	-7	15
	18	95	5,38	5,646	,579	-8	16
	19	74	6,05	5,502	,640	-5	18
	Total	408	5,33	5,610	,278	-12	19

IMB_A – afektívna oblasť, IMB_K – kognitívna oblasť, IMB_E – efektívna oblasť, IMB_tot – súčet oblastí A, K, E, N – počet, M – priemer, SD – smerodajná odchýlka, SEM – štandardná chyba priemeru, Min – minimálne získané skóre, Max – maximálne získané skóre

V tabuľke 1 prezentujeme popisné údaje o intenzite jednotlivých motivačných oblastí. Pozorujúc hodnoty aritmetických priemerov pre celú afektívnu, kognitívnu a efektívnu oblasť je zjavné, že najsilnejšia motivačná oblasť je IMB_A ($M = 2,33$), druhá najsilnejšia oblasť nasleduje IMB_E ($M = 1,62$) a tretia IMB_K ($M = 1,38$).

Podľa hodnôt aritmetického priemeru v premennej IMB_A aj IMB_K 19-roční prejavili vyššie skóre v porovnaní s ostatnými vekovými skupinami. V premennej IMB_A sme mapovali priemerné skóre u 19-ročných ($M = 2,74$) a v premennej IMB_K ($M = 1,78$), kým

v premennej IMB_E bolo u 19ročných namerané priemerné skóre $M = 1,53$. V premennej IMB_E prejavili vyššie skóre v porovnaní s ostatnými vekovými skupinami 18roční ($M = 1,91$), kým v premennej IMB_A bolo namerané priemerné skóre u 18ročných ($M = 2,22$) a v premennej IMB_K ($M = 1,25$). Najnižšie namerané priemerné skóre v premennej IMB_A dosiahli 17roční študenti. V premennej IMB_K, tak ako aj v premennej IMB_E prejavili najnižšie skóre 15roční študenti.

Tab. 2

Komparácia študentov v štruktúre motivačných oblastí IMB_A, IMB_K, IMB_E v závislosti na veku

		N	M	SD	SEM	df	F	p
IMB_A	15	72	2,56	2,188	,258	4	1,568	0,182
	16	71	2,23	2,072	,246			
	17	96	2,04	2,021	,206			
	18	95	2,22	2,115	,217			
	19	74	2,74	1,791	,208			
	Total	408	2,33	2,049	,101			
IMB_K	15	72	1,13	2,627	,310	4	0,649	0,628
	16	71	1,30	2,997	,356			
	17	96	1,44	2,619	,267			
	18	95	1,25	2,682	,275			
	19	74	1,78	2,670	,310			
	Total	408	1,38	2,709	,134			
IMB_E	15	72	1,46	2,426	,286	4	0,507	0,731
	16	71	1,56	2,506	,297			
	17	96	1,57	1,929	,197			
	18	95	1,91	2,297	,236			
	19	74	1,53	2,394	,278			
	Total	408	1,62	2,291	,113			
IMB_tot	15	72	5,14	5,795	,683	4	0,421	0,793
	16	71	5,08	6,344	,753			
	17	96	5,05	4,972	,507			
	18	95	5,38	5,646	,579			
	19	74	6,05	5,502	,640			
	Total	408	5,33	5,610	,278			

N – počet, M – priemer, SD – smerodajná odchýlka, SEM – štandardná chyba priemeru, Min – minimálne získané skóre, Max – maximálne získané skóre, df – stupne voľnosti, F – ANOVA, p – hladina štatistickej významnosti

Pri hodnotení štruktúry motivačných oblastí bol zistený štatisticky významný rozdiel v premennej IMB_A ($F = 1,568$; $p = 0,182$). V uvedenej premennej študenti všetkých vekových skupín prejavili najvyššie priemerné skóre. Konkrétnejšie, 19roční študenti prejavili o 0,70 bodu vyššie priemerné skóre so 17ročnými študentmi. V ostatných premenných sme nezaznamenali štatisticky významné rozdiely.

Graf 1

Komparácia motivačných oblastí IMB_A, IMB_K, IMB_E v závislosti na veku študentov

Na základe LSD analýzy identifikujeme signifikantné rozdiely iba v premennej IMB_A (príloha 1). V tejto premennej sa signifikantné rozdiely medzi 17ročnými a 19ročnými študentmi prejavili v tom, že 19roční prejavili o 0,702 bodu vyššie skóre v porovnaní so 17ročnými. V ostatných premenných ani medzi ostatnými vekovými skupinami nevidujeme žiadne signifikantné rozdiely.

Záver

Cieľom našej výskumnej štúdie bolo sledovať vekové rozdiely v oblasti motivačných štruktúr, konkrétne IMB_A (afektívna oblasť), IMB_K (kognitívna oblasť), IMB_E (efektívna oblasť) u študentov vyššieho sekundárneho vzdelávania v trencianskom kraji. Tak ako už bolo niekoľko krát spomínané, motiváciu žiakov k učeniu považujeme nielen za dôležitú podmienku úspešnosti žiaka v škole, ale je dôležité, aby si pri rozvíjaní motivácie

žiacov k učeniu učiteľa uvedomovali a využívali možnosti ich ovplyvňovania a spôsobu vplyvu motivácie do učebnej činnosti. Vzhľadom na fakt, že sa jedná o deskripciu stávajúceho stavu, prezentované výsledky sa v konečnom dôsledku javia v dostatočnej miere pozitívne práve v tom, tak ako vyplýva z Kozékiho výskumov, že s pribúdajúcim vekom bude stúpať vyššie význam kognitívnej a efektívnej motivácie sa potvrdil aj v našom prípade, kde možno badať pozorujúci aritmetický priemer IMB_K, kedy 15roční dosiahli skóre $M = 1,13$ a u 19ročných až $M = 1,78$. Podobne je to aj u študentov pri oblasti IMB_E, kedy 15roční, pozorujúci opäť aritmetický priemer dosiahli $M = 1,46$, kým 18roční už $M = 1,91$. Signifikantné rozdiely však evidujeme iba medzi 17ročnými a 19ročnými študentmi v motivačnej oblasti IMB_A. Na základe získaných výsledkov možno konštatovať, že u všetkých vekových skupín najsilnejšie pôsobí oblasť IMB_A.

Literatúra

- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- Kubání, V. (1991). Motivácia učenia žiakov gymnázií. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 26, 2, 133–144.
- Lehenová, A. (2012). *Vybrané kapitoly z pedagogickej a školskej psychológie*. 1. diel. Trnava: PFTU.
- Lokšová, I. (1996). *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Prešov: ManaCon.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvorivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1992). Analýza motivácie žiakov k učeniu. *Pedagogická revue*, XLIV, 6, 438–454.
- Petlák, E., & Komora, J. (2003). *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: IRIS.
- Petlák, E. (2000). *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS.
- Rheiberg, F., Man, F., & Mareš, J. (2001). Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 51, 2, 155–184.
- Zelina, M. (1992). *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. 2. vyd. Banská Bystrica: Metodické centrum.

Kontakt:

Mgr. Alžbeta Lobotková
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
949 74 Nitra
E-mail: alzbeta.lobotkova@ukf.sk

PRÍLOHA 1 – Least Significant Analysis

Premenná	Výskumná skupina		F	SEM	p
IMB_A	15	16	,330	,342	,335
		17	,514	,319	,107
		18	,335	,319	,295
		19	–,188	,338	,579
	16	15	–,330	,342	,335
		17	,184	,320	,566
		18	,004	,321	,989
		19	–,518	,339	,128
	17	15	–,514	,319	,107
		16	–,184	,320	,566
		18	–,179	,296	,544
		19	–,702*	,316	,027
	18	15	–,335	,319	,295
		16	–,004	,321	,989
		17	,179	,296	,544
		19	–,522	,317	,100
	19	15	,188	,338	,579
		16	,518	,339	,128
		17	,702*	,316	,027
		18	,522	,317	,100
IMB_K	15	16	–,171	,454	,707
		17	–,313	,423	,460
		18	–,128	,424	,764
		19	–,659	,449	,143
	16	15	,171	,454	,707
		17	–,142	,425	,739
		18	,043	,426	,919
		19	–,488	,451	,280
	17	15	,313	,423	,460
		16	,142	,425	,739
		18	,185	,393	,638
		19	–,346	,420	,410
	18	15	,128	,424	,764
		16	–,043	,426	,919
		17	–,185	,393	,638
		19	–,531	,421	,207
	19	15	,659	,449	,143
		16	,488	,451	,280
		17	,346	,420	,410
		18	,531	,421	,207

Premenná	Výskumná skupina		F	SEM	p
IMB_E	15	16	-,105	,384	,785
		17	-,115	,358	,749
		18	-,447	,359	,214
		19	-,069	,380	,857
	16	15	,105	,384	,785
		17	-,010	,359	,979
		18	-,342	,360	,343
		19	,036	,382	,924
	17	15	,115	,358	,749
		16	,010	,359	,979
		18	-,332	,332	,318
		19	,046	,355	,897
	18	15	,447	,359	,214
		16	,342	,360	,343
		17	,332	,332	,318
		19	,378	,356	,289
	19	15	,069	,380	,857
		16	-,036	,382	,924
		17	-,046	,355	,897
		18	-,378	,356	,289
IMB_tot	15	16	,054	,941	,954
		17	,087	,877	,921
		18	-,240	,879	,785
		19	-,915	,931	,326
	16	15	-,054	,941	,954
		17	,032	,881	,971
		18	-,294	,883	,739
		19	-,970	,935	,300
	17	15	-,087	,877	,921
		16	-,032	,881	,971
		18	-,327	,814	,688
		19	-1,002	,870	,250
	18	15	,240	,879	,785
		16	,294	,883	,739
		17	,327	,814	,688
		19	-,675	,872	,439
	19	15	,915	,931	,326
		16	,970	,935	,300
		17	1,002	,870	,250
		18	,675	,872	,439

F – Fisher Least Significant Analysis, p – hladina štatistickej významnosti