

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ



Časová perspektiva a zdroje učební motivace u účastníků  
Mezinárodní chemické olympiády

Bakalářská práce

Vypracovala: Nelia Pešková

Vedoucí práce: PhDr. Radka High, Ph.D.

Obor: Studium humanitní vzdělanosti

Prezenční studium

PRAHA, 2020

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod vedením PhDr. Radky High, Ph.D. a v seznamu literatury jsem uvedla všechny informační zdroje.

V Praze dne 8. 1. 2020

.....

Nelia Pešková

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat PhDr. Radce High, Ph.D., bez jejíž pomoci by tato práce nemohla vzniknout. Děkuji především za trpělivost, čas věnovaný konzultacím a za poskytnutí cenných rad a připomínek pro zpracování bakalářské práce.

## ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá zjištěním struktury motivačních zdrojů učební činnosti účastníků Mezinárodní olympiády z chemie, diagnostikou časové orientace nadaných studentů a zároveň ověřením a posouzením vztahu mezi zdroji školní motivace a časovou orientací. Práce je rozčleněna na část teoretickou a s větším důrazem a zaměřením na část praktickou.

Teoretická část je orientovaná především na školní motivaci a typy motivačních zdrojů učební činnosti. Na začátku je jako širší teoretický rámec vymezen pojem motivace, dále jsou uvedena specifika učební motivaci nadaných žáků a základní typy školních potřeb. Práce se dále zabývá problematikou nadání a charakteristikami přírodovědecky nadaných studentů. Velká pozornost je věnovaná konceptu časové orientace Philipa Zimbarda a také jsou zmíněna teoretická východiska časové perspektivy dalších autorů jako Nuttina a Raynora. Poslední podkapitola teoretické části se zabývá popisem diagnostických metod časové perspektivy.

Praktická část představuje výzkum realizovaný v červenci 2018 s účastníky Mezinárodní chemické olympiády. Výzkumného šetření se zúčastnili žáci gymnázia mladší 20 let a téměř z 80 států. Ve výzkumu je použita kvantitativní metoda, kdy data byla sbírána pomocí baterií otázek. Pro výzkum práce jsou vybrány a zpracovány dva druhy dotazníků: Zimbardův dotazník časové perspektivy (ZTPI) a Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti (Hrabal a Pavelková). Z výsledků praktické části vyplývá, že u nadaných studentů převládá hédonistická časová perspektiva, nejsilnějším motivačním zdrojem ke školnímu výkonu se ukazuje potřeba úspěšného výkonu dále pak instrumentální a poznávací motivace. Podařilo se také zaznamenat korelaci mezi časovou perspektivou a motivačními pohnutkami k učební činnosti.

**Klíčová slova:** motivace, motivační zdroje učební činnosti, časová perspektiva, nadané děti.

## **ABSTRACT**

The bachelor's thesis focuses on the mapping sources of learning motivation of the participants of the International Chemistry Olympiad (IChO), diagnosis of the time perspective of gifted students and verifying relation between school motivation and time perspective. The thesis is divided into theoretical and practical part, with emphasis given in practical part.

The theoretical part will mainly discuss school motivation and types of motivational sources of learning activities. At the beginning, we will define the concept of the motivation itself, as well as different types of motivation and show specific features of school motivation. Furthermore, we will focus on the issues of giftedness and characteristics of natural science gifted children. Great attention will also be paid to Philip's Zimbardo concept of time orientation and to theoretical basis of the time perspective of other authors, such as Nuttina and Raynor. The last subchapter of the theoretical part will be devoted to the description of diagnostic methods of the time perspective.

Practical part presents research carried out in July 2018 that was focused on participants of the International Chemistry Olympics. The participants of the research were students under the age of 20 from nearly 80 countries. The quantitative method was used in the research. The data were collected from students' answers of batch of questions; for the purposes of the research we chose and processed two kinds of questionnaire – Zimbardo's questionnaire of time perspective (ZTPI) and Questionnaire of motivational sources learning activity (Hrabal and Pavelková). The results of the practical part show that talented students have predominated hedonistic time perspective, the strongest motivation source for school performance is school achievement motivation, then instrumental and cognitive motivation. We also found a correlation between time perspective and sources of learning motivation.

**Keywords:** motivation, sources of learning motivation, time perspectives, gifted children.

# OBSAH

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 Motivace nadaných.....	9
2 Školní motivace nadaných studentů .....	11
2.1 Základní typy školních potřeb.....	12
3 Vymezení pojmu nadání.....	21
3.1 Přírodovědecky nadaný žák .....	23
4 Charakteristické rysy dospívání .....	26
5 Teoretické přístupy časové perspektivy .....	29
5.1 Zimbardův koncept časové perspektivy .....	31
5.2 Způsoby diagnostiky časové perspektivy.....	35
5.2.1 Zimbardův inventář časové perspektivy.....	35
5.3 Vztah časové perspektivy a školní motivace .....	36
PRAKTICKÁ ČÁST .....	38
6 Cíle výzkumu a otázky pro výzkum.....	38
7 Charakteristika výzkumného vzorku .....	39
8 Charakter výzkumu a sběr dat .....	41
9 Metody výzkumu.....	42
9.1 Zimbardův inventář časové perspektivy (ZTPI) .....	42
9.2 Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti.....	43

10	Etika práce .....	45
11	Interpretace výsledků.....	46
11.1	Časová perspektiva.....	46
11.2	Dotazník školní motivace.....	48
11.3	Časová perspektiva a školní motivace .....	52
12	SHRNUTÍ A DISKUZE VÝSLEDKŮ .....	56
	ZÁVĚR.....	63
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	64
	SEZNAM TABULEK.....	71
	SEZNAM PŘÍLOH .....	72

## ÚVOD

Nejen ve světě se zabývají problematikou nadaných žáků různé instituce již mnoho let, ale stejně tak i naše společnost začíná klást mnohem větší důraz na nadané děti a jejich vzdělávání. Kvalitně vzdělání nadaní jedinci mohou bohatě přispět k významným vědeckým objevům, podílet se na rozvoji technologií, medicíny, ale i umělecké tvorbě a obecně posunout hranice našeho poznání dále. Důsledná a systematická péče o nadané a kvalitní stimulující vzdělávání podporují rozvoj potenciálu nadaných dětí. Avšak i když byla učiněna řada změn, naše školství v současné době jen minimálně reflektuje vzdělávací potřeby nadaných. Často se stává, že mnoho výjimečných a talentovaných studentů nerozvíjí své nadání a dochází tak k podvýkonu – rozporu mezi schopnostmi žáka a podávaným školním výkonem. Jednou z možností, jak zvýšit školní výkon nadaných je sledovat jejich motivační strukturu a zjistit jaké potřeby aktivují jejich učební činnost. Dle současných výzkumů se tento problém vyskytuje v populaci nadaných dětí v míře až 60 % (Fořtíková, 2009). Právě zkoumáním zdrojů školní motivace nadaných studentů se zabývá předložená práce, protože rozpoznání motivačních pohnutek a případně jejich korigování pomůže pedagogům a rodičům porozumět, co stimuluje nadané jedince a dá možnost poskytnout jim maximum příležitostí pro rozvoj a realizaci jejich potenciálu. Další snahou je zmapování časové perspektivy účastníků Mezinárodní chemické olympiády, jelikož to, jak je jedinec časově orientován (má-li určité cíle, chce dosáhnout nějakého výkonu nebo naopak žije dneškem či pořád vzpomíná na minulost) ovlivňuje jeho motivaci. Posledním cílem práce je ověření, zda existuje vztah mezi časovou perspektivou a motivačními pohnutkami učební činnosti nadaných dětí.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Motivace nadaných

*“O vzdělání bychom si měli pamatovat tři věci. První je motivace. Druhou je motivace. Třetí je motivace.”* Terrel H. Bell (1995)

Skoro více než století se badatelé, pedagogové a výzkumníci snaží porozumět aspektům a problémům souvisejícím s nadáním a vzděláváním talentovaných studentů. Schopný student je velmi důležitým lidským zdrojem pro ekonomický, intelektuální a technologický růst státu. Je pochopitelné, že zájem o nadané jedince v poslední době stoupá. V České republice existují speciální odborné společnosti zabývající se problematikou nadání, jako např. Mensa<sup>1</sup>, ECHA-STaN<sup>2</sup>, Asociace středoškolských klubů ČR atd. Zdá se, že speciální vzdělávací programy jsou prospěšné pro nadané, právě pro jejich schopnosti přizpůsobit se vysokému potenciálu nadprůměrných studentů (Erisen, Sahin, Birben, Yalin, 2016). Motivaci nadaných dětí se v České republice věnuje čím dál více odborníků, zejména Mudrák, Hříbková, Portešová, High, Jurášková a další. Mezi nejdůležitější dokumenty vztahující se k problematice péče o nadané žáky patří Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. „Bílá kniha“, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), vzdělávání nadaných žáků se věnuje v § 17, § 18 a § 19 a dále pak několik legislativních dokumentů různých úrovní. Škola a vzdělávací systém hraje klíčovou roli při práci s nadanými žáky, a to zejména pro rozpoznávání a rozvoj jejich nadání, pro možnost jejich uplatnění v konkrétních činnostech a pro podporu vhodné motivace (Šimko, 2011). V empirické části se práce také zabývá školními potřebami nadaných studentů, a proto jsou zde uvedeny i zajímavé poznatky z oblasti motivace samotných nadaných dětí.

Motivace je v dnešní době velmi populární fenomén, který prolíná všechny oblasti lidského života. Pojem motivace pochází z latinského slova *motivus*, které je formou slovesa *movere*, tedy pohybovat (Hanuš, Chytilová 2009). Nakonečný (2004, s.27) chápe motivaci jako „proces iniciovaný výchozím motivačním stavem, v jehož obsahu se odráží

---

<sup>1</sup> <http://www.mensa.cz/>

<sup>2</sup> <https://www.talent-nadani.cz/>

nějaký deficit ve fyzickém či sociálním bytí jedince, a směřující k odstranění tohoto deficitu, které je prožíváno jako určitý druh uspokojení.“ Pokud bychom nahlédli do psychologického slovníku najdeme tam následující definice: „motivace proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 328).

Není překvapivé, že téma motivace nadaných je už dlouhou dobu předmětem odborného zájmu. Tradičně jsou nadané děti identifikovány jako ty, které mají vysoké skóre v testech inteligence a podávají nadprůměrně vysoký výkon v jedné nebo více oblastech lidských schopností. Avšak vzdělání nadaných žáků je předmětem debaty z hlediska druhů nadání, identifikací nadání a motivací nadaných studentů (Erisen, Sahin, Birben, Yalin, 2016). O souvislostech motivace a nadání mluví zejména Renzulli (2016), který ve svém vícekomponentovém modelu nadání popisuje motivaci jako jeden ze tří faktorů nadání. Podle Renzulliho (2016) se nadání skládá z interakcí mezi třemi lidskými vlastnostmi: angažovaností, která znamená vnitřní motivaci ke splnění konkrétního úkolu, tvořivostí, která představuje schopnost originálního myšlení a flexibilitu, a nadprůměrnými schopnostmi.

Vědci z různých oborů, od psychologie a sociologie až po ekonomii a politologii se snaží zjistit jaké postupy lze použít pro zvýšení motivace učit se, a to nejen u běžných studentů, ale i u nadaných. Zastánci školních reforem věnovali velké množství času a energie na zkvalitnění systému vzdělávání a zlepšení studijních výsledků studentů. V současné době se pozornost především zaměřuje na podporu rozvoje kompetenci pedagogů, přepracování školních osnov či aktualizaci způsobu hodnocení. Ovšem jeden z nejdůležitějších faktorů je zastíněn do pozadí, a to je motivace samotných studentů. Pokud nejsou talentovaní studenti motivováni se učit a vynikat, a to i s těmi nejlepšími vyučujícími a studijními plány, jsou jejich dobré výsledky dosaženy jen obtížně, pokud vůbec. Vyšší motivace k učení bývá často spojena nejen s lepšími studijními výsledky, ale také se spokojeností se školou a její výukou, se sebeúctou a sníženou mírou předčasného ukončení studia (Usher, Koben 2012).

## 2 Školní motivace nadaných studentů

Možná je problematika školní motivace nadaných studentů méně diskutována, protože je to velmi složité téma. Dokonce definovat školní motivaci není jednoduché, natož zjistit z jakých konkrétních zdrojů učební motivace nadaných studentů vychází. Mohli bychom říci, že pojem školní motivace se používá pro vysvětlení míry pozornosti a úsilí, kterou jsou studenti ochotni investovat do různých vzdělávacích aktivit (Brophy, 2013). Pokud se zamyslíme hlouběji nad školní motivací studentů, vyvolá to jen další otázky. Existují “špatné” a “správné” způsoby motivování studentů k učení? Kdo má motivovat studenty, kdo je zodpovědný, pokud žák neprojevuje zájem o studium?

Děti tráví ve škole skoro 10 let svého života. Jedná se o prostředí, které hraje významnou úlohu v životě dítěte a různými způsoby ovlivňuje jeho vývoj. Pokud dítě tato léta promarní, nebude již cesty zpět. Motivace je nedílnou součástí procesu učení a jedním z nejdůležitějších předpokladů školního výkonu (Pavelková, Hrabal, Hrabal, 2010). Školní motivace různými způsoby ovlivňuje to, jak se studenti učí a jak se chovají vůči školním záležitostem. Správná učební motivace může nasměrovat chování ke konkrétním cílům, zvýšit snaživost a iniciativu žáků, vést ke zlepšení kognitivního zpracování a obecně k lepším studijním výsledkům (Tohidi, Jabbari, 2012). Protože studenti nejsou vždy motivováni vnitřními pohnutkami, je někdy za potřebí, aby učitel vytvářel prostředí, které je stimuluje nebo se samotným motivačním zdrojem může stát i vlastní rodina, která poskytuje vhodné podmínky pro vzdělávání. Z toho vyplývá, že student se může učit z mnoha různých důvodů: chce mít dobré známky, chce udělat radost rodičům, učí se, protože ho zajímá předmět, je přesvědčen, že dobré známky mu pomůžou stát se populárním ve třídě nebo nastoupit na prestižní univerzitu v budoucnu. V tomto smyslu je zdrojem motivace ke školnímu výkonu celá řada potřeb, které se aktivují jak samotnou učební činností, tak i podmínkami, za kterých učební činnost probíhá (Pavelková, Hrabal, Hrabal, 2010).

V současné době většina výzkumníků zaměřených na zkoumání školní motivace uznává, že tyto specifické potřeby by měly být brány v potaz. Podle Lokše a Lokšové (1999) je pro rozvíjení motivace žáků důležité, aby učitel z hlediska učební činnosti rozlišoval vnitřní a vnější motivaci. Vnitřní motivace se projevuje tím, že vykonáváme

určitou činnost jen proto, že nám přináší potěšení a neočekáváme žádný jiný vnější podnět, jako například pochvalu, odměnu nebo ocenění. Nadaný žák, který řeší chemické úlohy pro potěšení je k této činnosti aktivně vnitřně motivován, vychází to z jeho „vlastní vůle“. Lokša a Lokšová (1999) takové chování charakterizují jako spontánnější, pružnější a uvádějí, že žáci, u nichž převládá vnitřní motivace, vykazují vyšší kvalitu porozumění, lepší schopnosti zapamatování a raději chodí do školy než žáci motivovaní vnějšími činiteli. Na základě longitudinální studie vnitřní školní motivace nadaných studentů Gottfried a Gottfriedová (2009) zjistili, že vnitřní motivace byla patrná u nadaných žáků od 8 let a přetrvávala až do dospívání, pokud byli studenti vystaveni kognitivně vhodným úkolům. Autoři navrhli teoreticky konstrukt „gifted motivation“, který souvisí se silnou vnitřní školní motivací, jejíž výsledkem je vyšší akademický úspěch. Tuto extrémní motivaci Gottfried a Gottfriedová (2009) považují za druh nadání, stejně jako nadprůměrné intelektové. Uvědomení si učebních cílů musí být identifikováno již v raném věku a rozvíjeno stimulujícím školním prostředím.

O vnější motivaci k učební činnosti hovoříme jako o situaci, kdy se jedinec neučí z vlastního zájmu, ale z důvodu působení vnějších motivačních činitelů. Prostřednictvím učební činnosti jsou uspokojovány jiné potřeby nezávislé na tomto konání (Lokša, Lokšová, 1999). Jiní autoři nedělí motivaci na vnitřní a vnější, ale propagují názor, že chování člověka je motivováno kombinací vnitřních a vnějších faktorů (Tohidi, Jabbari, 2012). Přestože se práce nezabývá zkoumáním vnitřní a vnější motivace nadaných studentů, je zcela jistě toto téma velmi zajímavým námětem pro další studie.

## **2.1 Základní typy školních potřeb**

Potřeby jsou reprezentacemi různých cílů, které studenti sledují v různých výkonových situacích, jež mohou ovlivňovat jejich chování a poznávací schopnosti v průběhu školní činnosti. Vzdělávací potřeby talentovaných studentů se v různé míře i způsobu odlišují od vzdělávacích potřeb běžných dětí. Pro naplnění vzdělávacích potřeb a potenciálu nadaného jedince je nezbytné vědět, z jakých motivačních zdrojů vychází jeho učební činnost. Tato podkapitola se zabývá teoretickými východiskem, na nichž je následný výzkum postaven. V následující části práce jsou uvedeny základní typy školních potřeb, na nichž bude zřetelné, jak se různé potřeby projevují u nadaných studentů.

Řada autorů (Hrabal, Kozéki 1982; Hrabal, Pavelková 2010; Pavelková 2002) dělí školní potřeby na tři základní sféry potřeb, které se rozvíjí ve školním a rodinném prostředí a následně ovlivňují motivace žáka: výkonové potřeby, sociální potřeby a kognitivní potřeby. Do další skupiny bychom mohli zařadit instrumentální motivaci, která představuje důležitý motivační zdroj při dosažení především dlouhodobých cílů.

### **Výkonové potřeby**

Zaměříme se na jednu z nejznámějších teorií výkonové motivace (Atkinson, 1974). Vývoj výkonových potřeb začíná od narození a významnou roli sehrávají mateřské nároky a jejich přesnost (Pavelková, Škaloudová, 2008). První z výkonových potřeb, které se objevují již kolem třetího roku života, je potřeba samostatnosti. Později se u jedince vytváří potřeba kompetence neboli potřeba "něčemu rozumět". Výkonové potřeby se aktivizují v situaci, která vyžaduje činnost, jejímž výsledkem je hodnotitelný výkon. Pokud jsou na dítě kladeny přiměřené požadavky, je povzbuzováno a jeho výkon je adekvátně oceňován, začne se pravděpodobněji u dítěte rozvíjet **potřeba úspěšného výkonu**. Projevuje se celkovým přístupem žáka k úkolovým situacím, adekvátním určením cílů a očekáváním dobrého výkonu. Žáci se silně vyvinutou potřebou úspěšného výkonu mají tendenci nevzdávat se, vybírat úkoly střední obtížnosti a rádi soutěží. Úspěšný výkon také posiluje sebevědomí a sebehodnocení jedince (Pavlas, 2008). Právě tito studenti se učí pro dobrý pocit z dobře vykonané práce a mají radost z dobrých výsledků. Pokud je dítě naopak stále přetěžováno a kritizováno ze strany svých nejbližších, je velmi pravděpodobné, že se u něj začne rozvíjet **potřeba vyhnout se neúspěchu** (Pavelková, Škaloudová, 2008). Tato potřeba se projevuje tendencí vyhnout se situaci, ve které výkon jedince může být ohodnocen nižší důvěrou ve vlastní výkonnost a nízkou aspirační úroveň (Pavlas, 2008). Silně rozvinutá potřeba vyhnout se neúspěchu je v podstatě obranným mechanismem, který chrání jedincovo Já před častými prožitky selhání a neúspěchů (Hrabal, Pavelková 2011). Avšak někteří badatelé (Atkinson, Feather, 1966) jsou přesvědčeni, že potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu nestojí vedle sebe ale, že na sebe vzájemně působí a s řadou dalších činitelů vytvářejí komplexnější motivační tendence, které značným způsobem ovlivňují nejen chování žáka v úkolových situacích, ale i jeho reálný výkon.

Nadaní jedinci mohou podávat velmi vysoký výkon, pokud jim bude poskytnuto vhodné vzdělávání, které odpovídá jejich potřebám a zájmům. Obdaření studenti motivovaní úspěchem projevují maximální snahu a vytrvalost při plnění úkolů, snáze vstřebávají informace a osvojují si mnohé dovednosti. Nedávná studie, která porovnávala školní motivace a studijní úspěšnost 385 nadaných a 410 nenadaných studentů v Turecku, ukázala, že silná potřeba úspěšného výkonu je právě to, co odlišuje výjimečné studenty od běžných žáků (Altun, Yazici, 2013). Zkoumáním výkonové motivace nadaných studentů se v diplomové práci zabývala Jirásková (2017) a dospěla k podobným výsledkům: nadaní žáci dosahují signifikantně vyšších skóre v potřebě úspěšného výkonu, než studenti z kontrolní skupiny. Situace byla opačná v případě potřeby vyhnouti se neúspěchu.

Tradičně panuje přesvědčení, že nadaní studenti jsou ti, kteří dosahují lepšího výkonu než běžný žák, a to aniž by to nadaného jedince stálo neobvykle velké úsilí. Avšak často se stává, že studenti, kteří jsou považováni svým okolím za nadané, podávají průměrný či podprůměrný výkon. Jak předejít této situaci? Důležité je zjistit příčinu, která způsobuje, že výkonová motivace klesá a najít vhodné řešení, jak lze stávající situaci zlepšit. Podvýkonné studenty McCoach a Siegle (2003, s. 145 in Mudrák, 2009, s. 23) definují takto: „za podvýkonné lze označit ty studenty a studentky, u nichž se projevuje výrazný rozdíl mezi očekávaným výkonem (zjišťovanými standardizovanými testy inteligence či kognitivních schopností) a skutečným výkonem (měřeným prostřednictvím školních známek či hodnocení ve škole), který není přímým důsledkem poruch učení“. Příčiny podvýkonu mohou být různé – nízká motivace studujících, problémy v rodině, které brání rozvoji schopností, neadekvátní zacházení učitelů s žáky se speciálními potřebami, emoční problémy jedince, nuda ve škole či negativní interakce ve třídě (McCoach, Siegle, 2005). Nízká úroveň výkonové motivace bývá také často spojována perfekcionismem. Tato osobnostní charakteristika se často projevuje stanovováním si velmi náročných cílů a vysokých standardů výkonu. Může být zřejmě spojena nejen s úsilím a dobrými výsledky, ale i s úzkostí, vyhýbavým chováním a obavou ze selhání (Mudrák, 2009). Neumeister (2004) v tomto smyslu mluví o dvou typech perfekcionismu – sociálně predepsaném a na sebe zaměřeném. Podle ní první typ souvisí s negativními cíly zaměřenými na vyhnouti se neúspěchu, které se vyvíjí u nadaného žáka jako důsledek vysokých požadavků a očekávání jeho autoritářských rodičů. Druhý typ souvisí s pozitivními cílovými orientacemi zaměřenými na zvládnutí a dosažení úspěchu

a předpokládá se, že daný typ perfekcionismu se vyvíjí u nadaných dětí autoritativních a liberálních rodičů (Mudrák, 2009).

V českém odborném poli se výzkumem výkonových potřeb zabývá Pavelková, Hrabal, Vitošková, Pavlas. Nedávno provedla High (2019) výzkumnou studii, která se kromě jiného zabývá i zkoumáním školní výkonové motivace účastníků Letního odborného soustředění mladých chemiků v Běstvině. Výsledky bádání ukázaly, že u nadaných dětí se zájmem o chemii převládá potřeba úspěšného výkonu. Naopak potřeba vyhnutí se neúspěchu dosáhla extrémně nízkých hodnot, což vypovídá o tom, že se účastníci soustředění nebojí náročných úkolů a případného selhání. Pravděpodobně se jednalo o skupinu se silným výkonovým prostředím. Právě takové žáky bychom mohli charakterizovat jako aktivní, pozitivně motivované a se zájmem o studium i o dobré výsledky.

### **Sociální potřeby**

Významné místo v motivační struktuře studenta zastává sociální motivace. Každé dítě totiž vyrůstá ve společnosti, kde je vystaveno stále vznikajícím a rozvíjeným sociálním interakcím. Sociální motivace začíná aktualizací sociálních potřeb v školním prostředí a představuje potřebu pozitivního vztahu s učitelem, potřebu prestiže a motivační tlak rodiny (Hrabal, Kozéki, 1982). Podle Lokša a Lokšové (1999) jsou sociální potřeby určujícím elementem při interakci žáka s okolím a silnou motivací k učební činnosti. Pozitivní klima v rodině, dobré vztahy se spolužáky a vstřícný přístup učitele vytvářejí podmínky, které aktivují u studentů rozvoj sociálních potřeb.

**Potřeba pozitivních vztahů** se u dítěte vytváří v rámci rodiny díky pozitivní atmosféře, vzájemnému porozumění a respektování (Hrabal, Kozéki, 1982). V praxi se projevuje kooperativním chováním, přátelstvím, pozitivními vztahy k spolužákům i učitelům. Například pokud učitel vytváří přátelskou atmosféru ve třídě, rozvíjí výukové iniciativy a umožňuje tak studentům spoluúčast na rozhodování, a to beze strachu. Žáci jsou nejen více ukázněni a pozornější, ale mají i silnější pocit příslušnosti ke třídě, snaží se pomáhat svým spolužákům a rádi chodí do školy (Covington, 2000). Vyučující ovlivňuje studenty svým vlastním motivačním zaměřením a svými výchovnými metodami. Pedagog

má za úkol vytvářet ve třídě takové prostředí, které by motivovalo studenty k učební činnosti.

V oblasti potřeby prestiže Pavelková (2010) zmiňuje **potřebu žáka být lepší než ostatní žáci**, protože dítě touží být pozitivně hodnoceno a vnímáno jako výkonné a schopné. Studenti, kteří mají silně vyvinutou tuto potřebu, se snaží vyniknout mezi ostatními spolužáky jak v prospěchu, tak i v ostatních školních i mimoškolních aktivitách. Zdá se, že u nadaných jedinců je zvýšení motivace snazší, neboť mají více rozvinuté metakognitivní a abstraktní myšlení. Avšak vyučující mohou narazit na překážku, která se projevuje nižší ambicí nadaných žáků, kteří své spolužáky často nevnímají jako “soupeře“. Pro tento typ talentovaných osob není takovou odměnou, že mají z testu jako jediní ve třídě nejlepší známku, ale spíše to, že zatímco minule měli dvojku, dnes už to zvládli na jedničku, anebo, že úkol zvládli za kratší dobu (Šimko, 2011). Můžeme říci, že nadaný žák potřebuje pro svůj rozvoj ve své blízkosti spíše skupinu podobně smýšlejících jedinců, se stejnými zájmy a intelektuálním zaměřením. Proto se nadaní studenti často účastní různých soutěží a olympiád, kde mohou konkurovat sobě rovným soupeřům.

Hrabal a Kozéki (1982) do sociálních potřeb také zahrnují **potřeby morální**. Jejich afektivní základ se vytváří v rodině – dítě si emotivně přisvojuje morální postoje rodičů. Později je však jedinec sám schopen je diferenciovat a kognitivně zpracovávat, dítě přijímá existující morální normy a chová se s nimi v souladu. Morální motivace odrazí schopnost nést zodpovědnost za vlastní výsledky své činnosti a pocit povinnosti plnit školní požadavky.

Rozvoj motivačních dispozic žáka významným způsobem ovlivňují motivační strategie využívané v rodině a podnětnost rodinného prostředí. Rodina v dětech pěstuje návyky a postoje ke škole. Žáci pocházející z rodin, kde vzdělání samo o sobě představuje důležitou hodnotu, budou mít kladný vztah k učení a pravděpodobně se budou snažit mít dobré známky, aby udělali radost rodičům nebo naopak aby je nezklamali. Vzájemné vztahy v rodině by měly být stabilní, dávat pocit nejen jistoty, ale i bezpečí a zároveň poskytovat zázemí pro uplatňování a rozvíjení osobních dispozic. V tomto smyslu se **rodina může jevit jako velmi významná motivační pohnutka** ke školnímu výkonu. Řada provedených empirických výzkumů ukázala, že to, zda je dítě ve škole úspěšné nebo neúspěšné zčásti určuje právě rodina, ne jeho inteligence či jiné charakteristiky školy



(Rabušicová, 2004). Americký sociolog Coleman (1987, in Rubušicová, 2004) zjistil, že rodinné a sociální zázemí má hlavní vliv na výkon dětí a na jejich další profesní uplatnění. Rodina podle něj je místo, kde dochází z utváření důvěry v sebe, k formování vlastní jedinečnosti a také k vytváření postojů a motivace. Škola pro změnu vytváří požadavky, příležitosti a odměny. Dle Colemana (1987, in Rubušicová, 2004) je školní výkon výsledkem interakce kvalit, které se zakládají v rodině a žáci je přinášejí do školy. Obzvláště důležitou roli hraje rodinné prostředí při vzdělávání nadaných. Obecně platí, že jedním ze základních předpokladů rozvoje nadaných žáků je kvalita vztahů dítěte s rodiči i celkové emoční klima v rodině (Mudrák, 2009). Rodiče nadaných studentů často vytváří specifické sociální tlaky, například pochvala či trest, které závisí na tom, jak jejich děti projevují nadání. Pochvala může na jedné straně podporovat jejich motivaci, ovšem na druhou stranu, může být dítětem vnímána jako nátlak a motivaci naopak narušovat, pokud je příliš častá či výrazná. Nadměrná chvála může vést k tomu, že nadaný žák není schopen pracovat samostatně, bez neustálého oceňování a odměňování.

Vzdělání rodiče své děti více vedou k tomu, aby i ony měly studijní ambice a umožňují svým dětem kvalitnější formu studia. V roce 1997 Laznibatová (2007) provedla na Slovensku výzkum rodin s nadanými dětmi a zjistila, že otcové mají vysokoškolské vzdělání v 75 procentech a matky v 65 procentech (Laznibatová, 2007). Můžeme říci, že vzdělání rodičů má tedy pozitivní dopad na školní výkony a rozvoj nadání potomka. V dalším velice zajímavém výzkumu, který se zabýval zkoumáním stylů výchovy, Landauová a Weissler (1993) rozdělili rodiny nadaných do třech skupin: skupina A) rodiny dětí, které se nezúčastnili programu pro nadané; skupina B) rodiny s jedním nadaným dítětem; skupina C) rodiny s více než jedním nadaným dítětem. Výsledky ukázaly významné rozdíly v míře autoritářství mezi skupinou rodin s více jak jedním nadaným dítětem a ostatními skupinami. Nejvíce autoritářskými se ukázali otcové ve skupině A, ve skupině C otcové zaujímali v oblasti autoritářství ke svým dětem prostřední pozici a otcové skupiny B byli nejméně autoritářští. Jinou tendenci k autoritářství zjistili autoři u matek. Matky ze skupiny C byly autoritativnější než matky ze skupiny B, nejméně autoritativní se ukázaly matky ze skupiny A. Současně byly ve všech skupinách matky méně autoritativní než otcové (Landau, Weissler, 1993). Doložené výsledky naznačují, že rodiny s více než jedním nadaným dítětem nepatří mezi nejliberálnější, ale prezentují je spíše ty rodiny, které svým dětem vymezují pevné hranice chování a zajišťují emocionální

jistotu spolu se svobodou najít své vlastní osobní možnosti. Obecně můžeme říci, že výzkumníci zabývající se styly výchovy se shodují v tom, že tvrdá výchova se zákazy a tresty má na nadané dítě velmi negativní vliv, a dokonce může způsobit stres a pokles hodnoty IQ (Denisenková, 2008). Nejvýhodnějším se jeví demokratický výchovný styl, který respektuje rodiče a děti jako rovnocenné partnery. Ovšem nemělo by se zapomenout, že při výchově nadaného dítěte a rozvíjení jeho potenciálu zůstává žádoucí individuální přístup.

### **Kognitivní potřeby**

O **kognitivních potřebách** neboli poznávacích Hrabal a Kozéki (1982) píše jako o aktivním poznávajícím zájmu a o snaze o rozšíření zkušeností a znalostí. Zmíněné potřeby se aktualizují v situacích, které jsou svým obsahem nebo formou pro dítě nové, nebo v případě, kdy vzniká problémová situace (Pavelková, Frencl 1997). Kognitivní potřeby se začínají vytvářet až ve školním věku a jsou spojeny s vývojem rozumových schopností jedince a ovlivňovány prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Rozhodující roli sehrává kvalita řízení učebních činností učitelem, způsoby hodnocení výkonu studenta, vybavování žáka určitými technologiemi práce, a to, jak učitel studijní látku předkládá. Zájem se tedy projevuje pozorností, myšlenkami a úmysly k určité výběrové aktivitě. Obecně platí, čím má student větší zájem o předmět, tím vyšší subjektivní hodnotu přisuzuje dobré známce.

Lze se tedy domnívat, že pro nadané studenty představují poznávací potřeby důležitý vnitřní motivační zdroj. Touha po uspokojení těchto potřeb podněcuje nadaného žáka se učit, projevuje se snahou porozumět probírané látce, stavit před sebou učební cíle a s příjemným pocitem z procesu vlastního růstu a rozvoje svých kompetencí. Pro nadané studenty je velmi důležité, zda probíraná školní látka poskytuje dostatečné množství stimulů pro jejich další rozvoj. Vyučující by se měl zaměřit na náročnost úkolu, která by měla odpovídat nebo ještě lépe mírně převyšovat schopnosti nadaného žáka, čímž mu poskytne dostatek stimulů k dalšímu rozvoji (Šimko, 2011). Pokud jsou poznávací potřeby řádně stimulovány, zejména v období školní docházky, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti nadaného jedince a kvalitním motivačním zdrojem k učební činnosti

## **Instrumentální motivace**

Také mezi důležité motivační pohnutky ovlivňující žákův školní výkon řadíme perspektivní neboli **instrumentální motivace**. Instrumentální motivace se projevuje tím, že žák si klade dlouhodobé cíle a usiluje o jejich dosažení (Pavelková, 2002). Perspektivní orientace a s ní spojená instrumentální motivace je typická pro starší školní věk, kterému předchází zaměření si klást a dosahovat pouze bezprostřední cíle. (Pavelková, 2010). Instrumentální motivace se projevuje potřebou strukturace budoucnosti, která vytváří předpoklad k tomu, aby si jedinec stavěl konkrétní cíle a hledal cesty a prostředky k jejich dosažení. Pro studenty se silně rozvinutou instrumentální motivací je charakteristické vidění budoucnosti jako nepřetržitý sled úkolů a cílů, jejichž dosažení je podmínkou pro následující úkoly a cíle (Pavelková, 2002).

McCoach and Siegle (2003 in Chessor, 2013) dokládají, že existuje silný vztah mezi cíli žáků a jejich motivací dosáhnout těchto cílů. Na základě svého výzkumu zjistili, že neprospívající nadané žáky a nadané s vynikajícím prospěchem se nejvýznamněji liší v otázce motivace. Nadaní studenti s vynikajícím prospěchem měli silně rozvinutou instrumentální motivaci a cíle, které si stanovili sami, často odrážely úsilí, které vynakládali na jejich dosažení. Pro talentované žáky se může zdát školní prospěch nedůležitým, ale mohou si vážit jiných úspěchů, jako je například přijetí na univerzitu, stipendium za vynikající vědecké výsledky či prestižní uplatnění (McCoach, Siegle, 2005). Z tohoto důvodu je důležité instrumentální motivace rozvíjet, aby si nadaní studenti uvědomovali, že aktuální školní činnost je z dlouhodobého hlediska přínosná pro jejich budoucnost. Rodiče a pedagogové by měli pomoci nadaným jedincům uvědomit si důležitost role a přispět k rozvoji nejen jejich přirozených schopností, ale také jejich vynaloženému úsilí, které je zapotřebí pro další vývoj jejich nadání.

Zkoumáním školní motivace se u nás zabývá hlavně Hrabal, Pavelková (2010), kteří jsou rovněž autory dotazníku, použitého v této práci. Studie, zabývající se zdroji učební motivace u českých adolescentů v souvislosti s nadáním, se nepodařilo dohledat. Většina výzkumů školních motivačních pohnutek je zaměřena na žáky základních a středních škol a to je jeden z důvodů, proč se práce zabývá zkoumáním struktury školní motivace nadaných adolescentů. V práci je uvedena dosavadní studie školních motivačních pohnutek

středoškoláků a vychází se z předpokladu, že se jedná o věkové mladší kategorii studentů. Jedná se o data, která jsou dostupná.

Opakované výzkumy (např. Hrabal, Man, Pavelková (1989); Pavelková, Hrabal (1996, 2002); Pavelková, Hrabal, Hrabal 2010) motivačních zdrojů učební činnosti ukázaly, že nejčastěji jsou zastoupeny následující zdroje učební motivace: perspektivní motivace (učení má především instrumentální význam – dostat se na určitou školu, mít dobré povolání), výkonově-seberozvojová motivace (příjemný pocit z dobrého naučení, ze získání nových zdatností a dovedností) a poznávací motivace (vyhledávání a řešení problémů, radost z poznávání nových věcí). V oblasti sociální motivace výzkumy ukázaly, že sociální potřeba ve smyslu pozitivního vztahu k rodičům a učitelům má větší význam pro žáky jako motivační zdroj učební činnosti, než potřeba prestiže (být lepší než ostatní žáci). Také obava ze selhání jako motivační zdroj učební činnosti je uváděna řídčeji (Pavelková, Hrabal, Hrabal, 2010).

### 3 Vymezení pojmu nadání

Tato bakalářská práce zkoumá motivační pohnutky učební činnosti a časovou perspektivu nadaných studentů. V následující kapitole je proto nezbytné, podívat se detailně na vymezení pojmu nadání, uvést jeho jednotlivé typy a zaměřit se na charakteristiku přírodovědecky nadaných žáků.

Není snadné vymezit jednu definici pojmu nadání. Jedni autoři jsou přesvědčeni, že nadání má každý, otázka spočívá v tom jak vysoké a v jaké oblasti. Jiní badatelé se drží názoru, že nadání se týká jen určitého procenta populace. Nejednotnost náhledu na nadání se promítá i do odlišné terminologie, například hodně autorů používá nadání a talent jako synonyma (Dočkal, 1987; Mönks, Mason, 1993; Tannenbaum, 2000 in Hříbková, 2009). Pokud bychom se pro hlubší porozumění podívali do anglického výkladového slovníku, zjistíme, že vymezuje jedince, který je gifted (nadaný) a talented (talentovaný), jako osobu, obdarovanou od přírody dělat něco dobře, avšak nijak zvlášť od sebe pojmy neodlišuje (Nicholas, Bařina 1998). Dalo by se říci, že ani čeština tyto dva termíny v běžném jazyce nerozlišuje (bývají často překládány jako nadání a talentování zároveň).

Podle Havigerové (2011, s.14) je nadání nejčastěji chápáno jako „dar, který umožňuje člověku přesahovat výkony většiny ostatních, který umožňuje vyniknout, aniž to nadaného jedince stojí neobvykle velké úsilí“. Pokud bychom chtěli definovat nadání z pedagogického hlediska, posloužila by nám tzv. Marlandova definice: „Nadané a talentované děti jsou ty děti, které jsou identifikovány kvalifikovanými profesionály a jsou vzhledem k výjimečnému potenciálu schopné vysokých výkonů. Tyto děti potřebují k realizaci přínosu pro společnost vzdělávací program a servis, které obvykle neposkytují běžné školy“ (Jurášková, 2006, s. 14).

Eysenek a Barrett (in Hříbková 2009) dále uvádějí, že pojem nadání je nejčastěji definováno třemi způsoby:

1. Pojem nadání definován synonymně s vysokým IQ, které jde zjistit pomocí testů inteligence. Tento způsob definování se uplatňuje hlavně v biologických výzkumech nadání.

2. Pojem nadání se vztahuje ke kreativitě, přičemž pojem kreativita je užíván dvěma způsoby – jako rys osobnosti, nebo znak sociálně hodnotného výkonu.
3. Pojem nadání jako vysoký stupeň rozvoje speciálních schopností. Vzhledem k tomu, že vysoké speciální schopnosti nemusí korelovat s vysokým IQ, autoři se spíše přiklánějí k prvnímu způsobu definování nadání.

Nadání odráží schopnost přemýšlet, plánovat, řešit problémy, tvořit si názory, abstraktně myslet, rychle se učit a učit se ze zkušenosti. Neznamena to však, že nadaní jedinci vždy mají nejlepší známky a výborně řeší psychologické testy. V laické společnosti koluje poměrně hodně mýtů o nadaných dětech. Nejrozšířenějším je, že nadaní jedinci dostali „nadání“ bez námahy a snadno se proboují a uplatní i bez pomoci jiných a není je potřeba jakkoli podporovat (Lazníbatová, 2007). Často je možné slyšet názor, že nadaní jedinci musí být stejně dobří ve všech oblastech nebo, že jsou to samotáři, kteří si vystačí sami a nikoho nepotřebují. Bohužel jsou to nesprávné názory, které je třeba korigovat. Za tímto účelem musíme dobře poznat nejen osobnost nadaného studenta, ale i jeho potřeby, aby se během výchovy a vzdělávání mohlo postupovat co nejvhodněji.

Otázce kritérií, podle kterých identifikujeme jedince jako „nadaný“ se věnovala řada autorů. Například Sternberg (1988, in Hříbková, 2009) vymezuje pět obecných kritérií: excelentnost (existence vynikajícího potenciálu a výkonu u jedince), vzácnost (jedinec má vysokou úroveň rozvoje určité vlastnosti, která je mezi jeho vrstevníky neobvyklá), produktivita (významná vlastnost musí vést k produkování a vytváření komplexnějšího díla), prokazatelnost (výjimečnost individua v určitých oblastech musí být průkazná skrz jeden nebo více validačních testů), hodnotnost-užitečnost (osoba musí vykazovat superiorní výkony v takové oblasti, která je společensky oceňována).

Nadání se může projevat v souvislosti s nejrůznějšími typy činností, mezi nejčastěji zmiňované okruhy Machů (2010) zahrnuje:

- Intelektové schopnosti – obsahuje obecné verbální, početní, paměťové a prostorové schopnosti. Kombinace těchto schopností je základem pro další druhy talentu.
- Specifické akademické vloh – realizace intelektových schopností jedince v konkrétní oblasti, např. chemické, matematické nadání.

- Kreativní nadání – pomáhá jedinci vymýšlet stále nové nápady, tvořit produkty a vynalézat další možnosti využití pro objekty.
- Vůdčovství ve společnosti – schopnost pro vedení osob.
- Mechanické schopnosti – schopnosti manipulace, prostorové představivosti, vnímání vizuálních detailů. Tyto schopnosti jsou úzce spojené s talentem ve vědě, umění.
- Umělecké schopnosti – talent se projevuje především v umění hudebním, výtvarném a tanečním.
- Psychomotorická schopnost – realizace pohybových vloh. Zahrnuje nadání na různé druhy sportů.

Pokud použijeme výše zmíněné charakteristiky na zkoumaný vzorek, je zřejmé i bez testů inteligence, že jsou to mimořádně nadané děti, které realizují svůj talent v oblasti chemie, jelikož úkoly a zadání, které měly splnit, aby postoupily na olympiádu, byly intelektuálně a kognitivně velmi náročné. Můžeme se domnívat, že účastníci olympiády jsou schopni pracovat s abstraktními pojmy, mají kreativní a originální myšlení. Je možné očekávat, že mají dobře rozvinutou prostorovou představivost a koordinaci pohybu, neboť musí být schopné manipulovat s kádinkami, zkumavkami a různými odměrnými válci, které se používají při pokusech v laboratoři.

### **3.1 Přírodovědecky nadaný žák**

Jelikož se ve své práci zaměřujeme na vzorek intelektově nadaných studentů v přírodních vědách, považujeme za důležité uvést některé charakteristiky a souvislosti, které se s touto oblastí pojí.

Neustálý vědecký a technologický pokrok závisí ve značné míře na dostatečném počtu mladých lidí, vybírajících si po ukončení povinné školní docházky technologické a přírodovědné obory a ucházejících se o profese spojené s vědou. V současné době vyučující v oblasti vědy čelí velkým výzvám, protože motivace a zájem studentů o vědu výrazně poklesl. Nadané studenty často láká studium technických a přírodovědných oborů. Ovšem běžné studijní osnovy pro klasickou třídu (nudná rutina faktů a následné hodnocení založené především na zapamatování si předložených informací, oproti porozumění probírané látky) mohou odvrátit nadané od vědy (Chowdhury, 2018). Podporovat zájem

o přírodovědné obory je úkolem nejen učitelů a rodiny, ale především státu, jelikož nadaní jedinci mohou být přínosní pro celou společnost. Zatímco definice nadání a identifikace nadaných žáků jsou problematické (jak je poukázáno v předchozí kapitole), cílem je v každém ohledu rozvíjet zájmy a vědecké poznatky dospívajících, kteří v budoucnu mohou pracovat na nejvyšších pozicích v oblasti vědy a techniky (Taber, 2010).

Podle Gardnerovy teorie mnohočetné inteligence je přírodovědné nadání jedním z osmi druhů nadání, projevující se schopnostmi pozorovat, třídít a porozumět přírodním jevům (Havigeyrová, 2011). Přírodovědně nadané děti mají rozvinutou schopnost klasifikace, cit pro vytváření pravidel a vzorů, schopnost porozumět přírodnímu jevům a jejich souvislostem, a to i na molekulární úrovni. Všechny tyto způsobilosti vědecky a přírodovědně orientovaní jedinci následně využívají při řešení konkrétních problémů z oblasti chemie, vědy, techniky apod. Chemie je předmět, který představuje zvláštní obtíže pro mnoho studentů, kvůli abstraktní povaze svých konceptů, potřebě osvojit si praktické dovednosti a naučit se spoustu vzorků. Avšak to, co dělá chemie příliš náročnou pro některé studenty, může představovat nejvhodnější kontext pro uspokojování potřeb těch nejschopnějších. Chowdhury (2018) tvrdí, že hlavní důraz by měl být kladen na způsob, jakým se učí studenty chemie, jak jsou motivováni a inspirováni uplatnit své znalosti v reálném životě. Přírodovědná inteligence může být pedagogy, rodinou a okolím dítěte podporována nebo potlačována. Situaci komplikuje skutečnost, že se tento druh nadání vyskytuje v populaci řídkěji a daný jedinec s přírodovědným nadáním se často cítí ve třídě, popřípadě i v rodině, osaměle, nebo dokonce demotivovaně a potlačovaně. Proto by motivací technicky a přírodovědně nadaných studentů měla být věnovaná větší pozornost, jelikož rozvoj jejich schopností je nezbytnou podmínkou pro pokrok celé naší společnosti.

Nedávno proběhl výzkum motivačních pohnutek k učební činnosti mladých studentů zabývajících se chemií. Na základě dotazníkového šetření, Němec (2018) zjistil, že u nadaných dětí se zaměřením na chemii převládá instrumentální motivace (vidění budoucího uplatnění svých schopností), dále je významně zastoupená poznávací motivace (zájmem o předmět, snaha dozvědět se něco nového) a potřeba úspěšného výkonu (příjemný pocit z dobře odvedené práce). K podobným výsledkům došel i Mudrák (2012),



který prováděl bibliografické rozhovory s účastníky projektu Talnet<sup>3</sup> s cílem zjistit motivaci zúčastnění se rozšiřujícího vzdělávacího programu zaměřeného na chemii. Zájemci o výzkum nejčastěji uváděli jako zdroj motivace poznávací zájem a tvrdili, že program Talnet jim umožní získat kvalitnější vzdělávání v oblasti jejich zájmu. Dále respondenti zmiňovali jako velmi důležitou motivační pohnutku ke studiu chemie účast na společných soustředěních (sociální potřeba afiliace) a popisovali také jako motivující fakt, že program jim na rozdíl od školy umožňuje samostatně se rozhodovat o tom, do jaké míry v něm chtějí dále pokračovat.

---

<sup>3</sup> <http://www.talnet.cz/>

## 4 Charakteristické rysy dospívání

Vzhledem k tomu, že výzkumný vzorek tvoří nadaní studenti v období adolescence, je důležité zmínit v této kapitole specifika období dospívání z hlediska vývojové psychologie, neboť právě tyto skutečnosti mohou mít vliv na výsledky výzkumu. Zároveň popis tohoto životního období pomůže lépe porozumět respondentům.

Období adolescence zahrnuje životní úsek mezi dětstvím a dospělostí, který Krejčová (2011) časově rozděluje na dvě fáze – raná adolescence (10 až 14) a pozdní adolescence (15 až 19). Respondenti výzkumu procházejí pozdní adolescencí. Jedná se o nelehké období plné změn a výzev, kdy dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: biologické, psychické i sociální. Adolescence je dobou dospívání, které na rozdíl od období pubescence, projevujícího se především výraznými fyziologickými změnami, přináší psychosociální změny v životě jedince. V této vývojové fázi dochází k dospívání v sociálním smyslu slova – postupné přijetí role dospělého, získání nových kompetencí, akceptace společenských nároků a z nich plynoucích privilegií (Blatný, 2016). Průběh dospívání je do značné míry ovlivněn kulturou a společenskými podmínkami, v nichž jedinec vyrůstá. V případě výzkumného vzorku práce se jedná o studenty, kteří pocházejí z různých států a nelze tak hovořit o konkrétních požadavcích a očekáváních ve vztahu k dospívajícím, jelikož ne každá kultura má pro toto období podobné charakteristiky. V našich podmínkách je adolescence především období, kdy jedinec dokončil povinnou školní docházku, připravuje se na profesní uplatnění anebo pokračuje ve výuce na vysoké škole.

Z pohledu kognitivních funkcí probíhají změny v oblasti myšlení a Piaget (1999) nazývá toto období stádiem formálních operací. Dospívající je schopen uvažovat abstraktně i systematicky a zabývá se budoucností. Při vzniku problému přemýšlí adolescent o různých způsobech řešení, posuzuje danou situaci z více hledisek, dovede vyvozovat hypotézy a soustavně je ověřovat. Získané informace ověřuje, zaujímá k nim vlastní postoje, bývá často kritický a má sklon polemizovat. Senzomotorické a intelektové schopnosti v období adolescence jsou již tak rozvinuté, že umožňují dosáhnout vysokých výkonů, avšak mnoho dospívajících dosud nevyužívá svých možností, a to především ve škole (Čáp, Mareš, 2001). Důvodem může být nejen nedoceňování školního vzdělání

v rodině, tlak vrstevníků k „průměru, nenápadnosti“, ale i málo rozvinutý pocit plnění povinností.

Adolescenti pokračují v hledání a formování své identity a podle Eriksona (2002) je to hlavním vývojovým úkolem tohoto období. Vytvoření identity vlastního já se projevuje větší snahou o sebepoznání, aktivnějším přístupem k seberealizaci a hledáním hranic svých možností. Jedinec se zabývá otázkami, kdo je, odkud pochází, kam směřuje. Pokud proces sebevymezení neproběhne úspěšně, hrozí nebezpečí difúznosti role (jedinec neví kdo je, aktivně odmítá vymezení sebe samého jako jedinečného subjektu). V tomto období se rozvíjí vztahy s vrstevníky, objevují se důležitá přátelství a první erotické vztahy. Dospívající touží po uznání svých vrstevníků. Na základě přijetí vlastního těla a fyzických změn si formují své pohlavní role a zároveň své sebevědomí. V pozdní adolescenci získávají představy o ekonomické nezávislosti a připravují se na partnerský a rodinný život. Procházejí i změnami ve vztahu k rodičům a dalším autoritám – emocionální závislost nahrazuje autonomie, vzájemný respekt a kooperace. Význam pozdní adolescence je podle Vágnerové (2012) v poskytnutí času a možností jedinci nejlépe tak, aby porozuměl sám sobě, osamostatnil se ve všech oblastech a stanovil si cíle, kterých chce v budoucnu dosáhnout.

Z výše uvedeného je zřejmé, že adolescence je období, kdy jedinec řeší řadu vývojových úkolů. Pro nadané studenty může být toto období zvlášť obtížné vzhledem k jejich specifické kombinaci intelektových a sociálně emočních charakteristik (Berger, 1998). Ačkoli stereotypní představa o nadaných studentech jako sociálně nepřizpůsobivých již byla mnoha výzkumy vyvrácená, ukazuje se, že populace nadaných studentů vykazuje určité znaky (Zeidner, Shani-Zinovich, 2011). Jak již bylo zmíněno v kapitole o nadání, talentované děti ve srovnání se svou vrstevnickou skupinou mají více rozvinuté intelektové a tvořivé schopnosti. Zejména se hovoří o odlišnostech v následujících bodech: mají širší znalosti, efektivněji pojmenují a kategorizují problém a obecně je řeší rychleji. Často používají alternativní strategie k řešení problémů a lépe využívají své metakognitivní a seberegulační procesy (Shore, Kanevsky, 1993 in Hanzlíková, 2015). V rámci osobnostních charakteristik nadaných adolescentů Webb (1993) např. zmiňuje perfekcionismus, který se projevuje vysokými nároky a často i nerealistickým očekáváním od sebe sama. Nadaný adolescent si vytváří idealizované představy o tom, co by mohl

dokázat, avšak stále se vnitřně kritizuje, protože vidí, že zmíněných vysokých ideálů nedosahuje. Toto nerealistické očekávání vede často ke zvýšenému sebekriticismu, což může být základem pro vznik deprese. Uvádí se, že 15–20 % dětí s vysokými schopnostmi může být během studia omezováno perfekcionismem. Dalším často se projevovaným osobnostním rysem u nadaných dětí je multipotencialita. Zejména během dospívání si nadaní studenti začínají uvědomovat, že vynikají ve více oblastech lidské činnosti. Problém nastává ve chvíli, kdy tito mladí lidé s mnoha zájmy a koníčky, mají zvolit vlastní profesionální orientaci. Když už se konečně rozhodnou pro jednu z oblastí, uvědomují si, že se automaticky vzdávají dalších alternativ a zároveň pociťují obavy ze „špatného“ rozhodnutí, což může mít za následek úzkost z jakéhokoliv rozhodování. Mezi nadanými adolescenty bylo prokázáno, že často zažívají nedostatek sebeúcty, pochybují o objektivitě rodičů a spravedlivém přístupu učitelů, platnosti a realitě svých schopností (George, Shari, 2012). Tato specifika jsou pak v období dospívání ovlivňována dalšími vlivy spojenými s touto vývojovou etapou, v důsledku čehož může být buď stimulováno anebo potlačováno nadání nebo je pozornost studenta zaměřena ne na rozvoj nadání ale k novým možnostem aktivit (Hříbková, 2009).

Průměrná škola ne vždy umožňuje nadaným studentům plně projevit jejich potenciál. Jejich nadprůměrné schopnosti a dovednosti mohou vést k nepřijetí ze strany vrstevníků a jejich nadání může být důvodem k tlaku okolí na dosažení úspěchů. Podle Webba (1993) žáci čelí dilematu, zda se přizpůsobit běžným nárokům, nudit se ve škole a mít menší výkon, nebo plně rozvinout svůj potenciál, avšak být považován za nekonformního jedince. Tlak společnosti v dospívajících tak vzbuzuje pocit zodpovědnosti za nadání a nutnost využít své nadání (George, Shari, 2012). Rodiče, učitelé a přátelé mají své představy a očekávání, které projektují do nadaných dětí, avšak často se stává, že se tato očekávání odlišují od snů a cílů samotných talentovaných jedinců a oni tak musí najít balanc mezi očekáváním svým a očekáváním ostatních.

## 5 Teoretické přístupy časové perspektivy

V následující části se práce zabývá časovou perspektivou, která úzce souvisí s budoucností, instrumentální a výkonovou motivací. Bude vymezen pojem časové perspektivy, představeny různé teoretické koncepce, zejména Nuttina, Raynora a Zimbarda, poukázáno na vliv časové orientace na chování a motivace člověka. Velký důraz bude věnován diagnostice časové perspektivy, především Zimbardovu dotazníku časové perspektivy.

Psychologie se zkoumáním způsobu reprezentace času ve vědomí člověka zabývá již dlouhou dobu. Poprvé pojem časová perspektiva použil Frank v roce 1939, který časovou perspektivou chápal aktuální kognitivní a dynamické zaměření na cílové objekty (Vitošková, 2014). Později na významný vliv času ve vztahu k chování upozornil Lewin, pojem časová perspektiva převzal a použil své teoretické koncepce životního prostoru. V rámci teorie životního prostoru poukázal na to, jak jedincovo vnímání minulosti a budoucnosti ovlivňuje současné chování. Člověk nežije jen v přítomnosti, vzpomíná na minulé události, má určitá očekávání, sny a cíle, které chce dosáhnout. Je tomu tak, protože máme psychologickou minulost, na kterou pohlížíme jako na svou zkušenost a budoucnost, která nám umožňuje v přítomném okamžiku anticipovat události do budoucna a přizpůsobit své chování těmto touhám. Časovou perspektivu tedy chápeme jako souhrn individuálních pohledů určitého jedince na svou psychologickou minulost a budoucnost existující v daný okamžik (Boyd, Zimbardo, 1999).

Na počátku druhé poloviny 20. století řeší problematiku časové perspektivy ve své teorii výkonové motivace Raynor (1969), který vnímá zejména rozdíl mezi účinky a bezprostředními důsledky činnosti, jež lze připsat anticipovaným budoucím cílům. Raynor (1969) tvrdí, že člověka vedou k určité činnosti dva důvody: důsledek činnosti jako konečný cíl sám o sobě anebo bezprostřední aktivity slouží jako pouhý prostředek k dalším krokům v budoucnu. Dále poukazuje na to, že na aktuální chování člověka může mít větší vliv výkonový motiv, pokud úspěch v bezprostředních úkolech je nutný pro to, aby jedinec mohl pokračovat v úkolech následujících v budoucnu. Tuto problematiku Raynor (1969) ve své teorii výkonové motivace popisuje na základě dvou typů cest výkonových úkolů: nekontingentní a kontingentní cesty. V případě nekontingentní cesty je jedinec přesvědčen,

že neúspěch v jednom kroku či úkolu nemá žádný vliv na to, zda se může pustit do dalších kroků a výsledek určité činnosti je tak pro něj konečným cílem. Oproti tomu v případě kontingentní cesty jsou pro jedince úspěšné prvotní kroky či úkoly nezbytnou podmínkou pro pokračování v dalších úkolech. Jednotlivé kroky jsou tedy na sobě závislé, a proto je jedinec více motivován, aby se první krok podařil (Pavelková, Purková, Menšíková, 2010). Například, student prvního ročníku oboru Učitelství chemie pro střední školy je přesvědčen, že dobré známky z předmětu organická chemie jsou zásadní pro to, aby mohl postoupit do dalších kroků – získat titul bakaláře a následně pracovat jako učitel. Jinými slovy, vidí svoje budoucí profesní uplatnění jako bezprostředně závislé na dobrých známkách, a proto úspěšný výkon v prvotních krocích považuje za nezbytný pro zajištění pokroku v budoucnu. Kontingentní cesta může být otevřená a uzavřená (Raynor, 1969). V uzavřené cestě s postupem a zvládnutím jednotlivých úkolů se konečný cíl nemění, ovšem v otevřené cestě se naopak finální anticipované cíle mění a starý cíl je nahrazen novým.

Dalším významným odborníkem v oblasti psychologie motivace, který rozpracoval pravděpodobně nejucelenější teoretický koncept problematiky budoucí časové perspektivy, je Nuttin. Ve své osobnostně-motivační koncepci budoucí časové perspektivy hovoří o tom, že časová perspektiva je konstruována objekty a událostmi, které existují na kognitivní úrovni (Nuttin, 2014). Tyto mentální prezentace objektů se lokalizují do různých časových okamžiků, jsou označeny časovým znakem a společně existují v psychice člověka s obsahy současného vnímání. Nuttin (2014) tvrdí, že na základě těchto časových znaků se vytváří časová perspektiva jedince, která souvisí s prožíváním člověka a má významný vliv i na rozvoj jeho osobnosti. Podle Nuttina (2014) je budoucí časová perspektiva prostor, ve kterém se rozvíjí motivace ve formě kognitivního zpracování potřeb, které následně konstruují konkrétní cíle, záměry a plány a projektů. Pro měření budoucí perspektivy vyvinul metodu motivační indukce (MIM). Metoda se skládá ze dvou kroků:

1. Nejprve získáme seznam předmětů, které nějakým způsobem motivují zkoumané osoby.

2. Provedeme časovou a obsahovou lokalizaci těchto předmětů. Získané materiály nám poskytnou přehled motivačních tendencí, který dále analyzujeme z hlediska obsahu a času (Pavelková, Purková, Menšíková, 2010).

Nuttin (2014) rozlišuje čtyři hlavní kategorie předmětů: první je sám subjekt, dále skupina druhých, do třetí velmi různorodé kategorie patří předměty vyrobené přírodou nebo člověkem a poslední jsou ideální identity (věda, ideologie, náboženství, hodnoty jako svoboda, pravda a statečnost). Nedávno High (2019) prováděla výzkumnou studii, ve které se snažila zjistit vztah nadaných středoškoláků a jejich budoucnosti. Bylo rozpoznáno, že nadaní středoškoláci se zaměřením na chemii měli nejvíce zmiňované motivační obsahy zařazené do kategorie self, která je spojená s hledáním identity, sebezpozorováním a snahou o porozumění vlastním myšlenkovým pochodům. Druhou nejvíce zastoupenou oblastí respondentů jsou kontakty se sociálním okolím, které jsou obzvláště důležité v období dospívání. Významným momentem je získání určitého sociálního postavení, uvědomění si svých možností a přijetí vlastní osoby i skrze blízké či cizí lidi. Třetí velmi početnou kategorií se ukázala oblast školních aktivit. Tato kategorie u nadaných studentů souvisí se snahou vzdělávat se, rozvinout svůj potenciál nebo nastoupit na univerzitu. Na základě časové analýzy se ukázalo, že většina cílů byla lokalizována do období školy, což znamená že se studenti orientují na dlouhodobé cíle.

## **5.1 Zimbardoův koncept časové perspektivy**

Zimbardo a Boyd (1999) časovou perspektivu pojmají jako nevědomý proces konstruování psychologického času, pomocí kterého jsou prožívané sociální a osobnostní zkušenosti rozloženy do časových rámců. Tyto časové dimenze strukturují lidskou zkušenost do minulého, přítomného a budoucího časového rámce, který pomáhá jedincům vše uspořádat, dát smysl a řád životním událostem (Pavelková, Purková, Menšíková, 2010). Časové kategorie minulost a budoucnost jsou pouhé abstraktní rámce, které kognitivně konstruují minulé a anticipované budoucí události, mezi nimiž se nachází přítomnost – reprezentace zkušenostně zakotvených aktuálně působících podnětů (Krpoun, 2013). Tyto časové rámce na základě řady výzkumů Zimbardo a Boyd (1999) následně rozdělili do pěti časových kategorií: pozitivní minulost, negativní minulosti, hedonistická a fatalistická přítomnost a budoucnost. Z teorie časové perspektivy vyplývá, že způsob jakým s časovými rámci zacházíme, do značné míry ovlivňuje naše každodenní prožívání,

plánování, usuzování a obecně naše chování. Například když máme před sebou zkoušku a rozhodujeme se, zda jít spát nebo se ještě připravovat na test, nepůsobí na nás jen aktuální motivy (jsem unavený), ale jsme si schopni vybavit podobné situace z minulosti (neúspěch v testu, pocit selhání) nebo naopak představit si budoucí důsledky (dobrá známka, pochvala od rodičů). Jsme tedy schopni v jakémkoliv okamžiku či situaci přepínat mezi těmito třemi časovými rámci. Podle Zimbarda a Boyda (1999) je časová perspektiva relativně stabilní individuální charakteristika člověka, přičemž se u jedince na základě zkušenosti (zprostředkované například kulturou, sociální skupinou, traumatickými zážitky, neúspěchy apod.) může rozvinout výrazná tendence k přeceňování či podceňování jedné nebo více časových dimenzí na úkor ostatních. To může vést k tomu, že lidé orientovaní výhradně na jednu časovou perspektivu budou mít zkreslenou percepci reality, maladaptivní, škodlivé nebo jinak negativní myšlení a chování (Krpoun, 2013). Jak se tedy chová člověk s vyhraněnou orientací na jednu konkrétní časovou dimenzi? Lidé s **hedonistickou orientací** na přítomnost mají často lehkovážný přístup k životu, upřednostňují okamžité uspokojení potřeb, neřeší budování dlouhodobých plánů, mají tendence k rizikovému chování a často jsou i závislí na různých návykových látkách. Upřednostňují napínavé a nové aktivity, nesoustředí se na výsledek činnosti tolik jako na činnost samotnou, a proto často mají vyšší riziko nehod a zranění, v neposlední řadě například také studijních nebo pracovních nezdarů. Přesto jedinci s hedonistickou přítomnou orientací mívají často více přátel a známých, jsou spontánnější a méně konfliktní (Zimbardo, Boyd, 2009). Časový faktor **fatalistická přítomnost** se projevuje bezmocným vnímáním přítomnosti a budoucnosti, člověk rezignuje vynakládat síly na dosažení cílů, je přesvědčen, že jeho osud ovlivňují vnější síly, ať už se jedná o síly ve spirituálním smyslu či například vliv vlády či státu a má celkově nedůvěru v sebe a druhé. Přílišná orientace na fatalistickou přítomnost silně pozitivně koreluje například s depresí, agresí a úzkostností (Boyd, Zimbardo, 1999). Orientace na přítomnost (hedonistická a fatalistická) je často spojena s nebezpečnými sexuálními praktikami, tj. nechráněný pohlavní styk, vyšší počet sexuálních partnerů (Henson, Carey et al., 2006), zneužíváním alkoholu a drog (Strathman et al., 1994; Keough et al., 1999). Například výzkum 1714 respondentů ukázal, že mladí dospívající orientovaní na přítomnost vykazovali více rizikové chování, tj. rychlá jízda, řízení auta pod vlivem alkoholu, jízda na kole bez přilby než dospívající s převládající orientací na budoucnost, kteří více přemýšleli o důsledcích



takového chování (Zimbardo, Keough, Boyd, 1997). Také v minulých letech proběhla výzkumná studie Bazínkové (2012) hlavním cílem které bylo prokázat vztah mezi časovou perspektivou a rozvojem závislosti na alkoholu. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 70 osob, polovina patřila k výzkumnému souboru, druhá ke kontrolní skupině. Na základě analýzy dat se osvědčilo, že jedinci s diagnózou syndrom závislosti na alkoholu dosahují významně vyšších skóre v oblasti přítomné časové perspektivy (jak přítomné hedonistické, tak i přítomné fatalistické) než respondenti z kontrolní skupiny. Můžeme se tedy domnívat, že orientace na přítomnost je jedním z možných předpokladů vzniku a rozvoje závislosti na alkoholu. Avšak středně vysoká orientace na hedonistickou přítomnost pozitivně koreluje s originalitou a se snahou vyhledávat a užívat si rozmanité, nové, vzrušující zážitky, což může být pro jedince prospěšné, pokud si uvědomí budoucí důsledky svého chování (Boyd, Zimbardo, 1999).

Lidé s **orientací do budoucna** si stanovují cíle, přizpůsobují své aktuální chování na základě svých očekávaných následků, jsou odolnější a vytrvalejší při jejich realizaci. Jedinci s budoucí časovou perspektivou, vždy co nejefektivněji plánují a strukturují dopředu svůj čas, berou ohled na následky svých rozhodnutí a činů. Škála budoucnosti je spojená s optimistickým pohledem na život a s očekáváním pozitivních výsledků, což může vést k dosažení vyšších úrovní vzdělávání. Také bylo prokázáno, že lidé s časovou orientací na budoucnost mají častěji pravidelnou fyzickou činnost a zdravé stravovací návyky (Luszczynska, Gibbons, Piko, 2004). Existuje však domněnka, že přílišné lpění na budoucnosti ohrožuje spontánnost člověka a může oslabit důležitost rodinných vztahů jako kořenů naší minulosti. Může vést k tomu, že jedinec žije jen budoucími cíli, neužívá si přítomné okamžiky a nevěnuje dostatečně času zálibám a koníčkům (Boniwell, Zimbardo, 2003).

Jedinci **orientovaní na negativní minulost** mají averzní postoj k minulosti, často vzpomínají na traumatické události, jež se staly v minulosti, což ovlivňuje jejich aktuální chování a naladění. Bylo prokázáno, že tento faktor koreluje s depresí a nízkým sebevědomím. Bylo také dokázáno, že jedinci s časovou orientací na negativní minulost mají méně blízkých přátel, (Boyd, Zimbardo, 1999), více hrají hazardní hry (Wassarman, 2002) a častěji mají problémy se závislostí na alkoholu nebo drogách (Klingeman, 2001), než jedinci s jinými časovými orientacemi. Takto časově orientovaní lidé myslí na svou

minulost jako na promarněné možnosti, a proto často mívají pesimistický pohled na svět a své blízké sociální okolí považují za konfliktní a méně podporující (Boyd, Zimbardo, 1999). Opakem je **pozitivní minulost**, lidé s převládajícím faktorem pozitivní minulosti mají spoustu nádherných vzpomínek a obecně s radostí a vřelostí vzpomínají na své předchozí zkušenosti. Na rozdíl od jiných časových kategorií souvisí vysoké skóre v oblasti pozitivní minulosti právě s vysokou mírou sebevědomí a s pocitem štěstí (Boyd, Zimbardo, 1999), vstřícnosti, životní energie (Goldberg, Maslach, 1996) a s navazováním sítě mnoha přátel. Jedinci s touto časovou perspektivou bývají poněkud introvertní a zažívají pocit studu (Boyd, Zimbardo, 1999). Obecně přílišná orientace na minulost souvisí s opatrností, vyhýbání se změnám, nízkou otevřeností novým zážitkům a také brání vzniku a užívání nových strategií řešení problémů. Oproti předpojatosti k tomu být orientován výhradně na budoucnost, minulost nebo přítomnost stojí vyvážená časová perspektiva, která je podle Zimbardo a Boyda (1999) takové vyrovnaní všech dimenzí, které umožňuje přiměřené jednání založené na realistickém zhodnocení situace a zdrojů a je optimálním pro jedincovo zdraví a sociální fungování. Ideální časová perspektiva by měla být kombinací následujícího poměru jednotlivých dimenzí: vysoká pozitivní orientace do minulosti, středně vysoká perspektiva do budoucnosti, středně vysoká hédonistická časová perspektiva, nízká negativní orientace do minulosti a nízká fatalistická perspektiva do přítomnosti. Člověk s vyváženou časovou perspektivou umí přepínat mezi jednotlivými časovými orientacemi a nachází rovnováhu mezi minulými zkušenostmi, současnými touhami a očekávanými budoucími důsledky (Krpoun, 2013). Například student s vyváženou časovou perspektivou, který se účastní olympiády, přemýšlí o tom, jak dopadne soutěž. Má určitá očekávání, zároveň si užívá olympiádu, seznamuje se s novými lidmi, má možnost uplatnit své dovednosti, zažívá příjemné pocity s pohybu v okolí vrstevníků se stejným zájmem. Současně takový student může vzpomínat na svou minulost, na své úspěchy v přechodných soutěžích, na podporující rodinu, která vytváří stabilní základnu, o kterou se on může „opřít“ a která pomáhá přenášet radostné zážitky do přítomnosti.

Podle Zimbardova konceptu má téměř každý jedinec tendenci inklinovat k jednomu konkrétnímu rámci, na základě této skutečnosti lze do jisté míry predikovat chování jedince a přisuzovat mu konkrétní predispozice v rozhodovacím procesu (Zimbardo, Boyd 2005). Avšak, jak jsem již zmínila, časová perspektiva se rozvíjí v průběhu života a je

ovlivňována mnoha vnějšími faktory, které mohou buď pozitivně, nebo negativně působit na fungování člověka ve společnosti, a proto Zimbardo a Boyd (1999) předpokládá, že vhodnými intervencemi lze časovou perspektivu měnit.

## **5.2 Způsoby diagnostiky časové perspektivy**

Z předchozí kapitoly je zřejmé, že existuje celá řada teoretických koncepcí časové perspektivy a různé způsoby její diagnostiky. Pavelková (2010) uvádí, že nejčastěji se používají dvě skupiny metod. Do první skupiny zařazujeme metody, ve kterých pokusné osoby vypráví volné příběhy, povídky nebo kreslí, přičemž důležitou roli hraje fantazie. Nedostatek těchto metod je v tom, že nevíme, zda události či předměty, které se objevovaly ve volných projevech pokusných osob, pro ně mají skutečný osobní význam. Druhý přístup spočívá v tom, že se zkoumaná osoba určitou dobu zabývá událostmi (minulými či budoucími), jimž přisuzuje určitý význam. Lze říci, že tyto děje mají pro jedince důležitou osobní hodnotu (Pavelková, Purková, Menšíková, 2010). Do skupiny prvních metod Pavelková (2010) zařazuje Tématický apercepční test (TAT), Test neukončených myšlenek (ITT), Techniku doplňování příběhu (SCT). Mezi metody druhé skupiny, ve kterých na rozdíl od metod první skupiny máme jistotu, že zkoumaná osoba uvádí obsah, kterému přisuzuje subjektivní význam patří Kastenbaumův jednoduchý test Kým budete?, Test čáry života, Cottleho experimentální inventář deseti nejdůležitějších událostí života a Gjesmeho škála „Future Time Orientation“ (Pavelková, Purková, Menšíková, 2010).

### **5.2.1 Zimbardův inventář časové perspektivy**

Zimbardův koncept časové perspektivy je široce využíván ve společenskovedním i medicínském výzkumu. Na základě řady výzkumů, případových studií, podrobných rozhovorů, opakovaných faktorových analýz a zpětné vazby od respondentů pro měření třech časových kategorií (budoucnosti, minulosti a přítomnosti) byla vyvinuta testovací metoda – Zimbardův dotazník časové perspektivy (Zimbardo Time Perspective Inventory). Dotazník byl publikován na konci 90. let 20. století a od té doby prošel mnohými úpravami. Poslední verze vyšla v roce 1999 a prokázala dobré psychometrické vlastnosti: reliabilitu, vnitřní konzistenci, predikční a konstruktovou validitu a taky vykázala jazykovou převeditelnost (Boyd, Zimbardo, 1999). Byly provedeny i validační studie

v mnoha zemích. V roce 2011 proběhla validační studie české verze dotazníku a výsledky byly publikovány v časopise *Československá psychologie*. V souladu s mnoha studii byly nalezeny významné vztahy časové perspektivy k nejrůznějším psychologickým jevům: k rizikovému chování, k užívání drog, ke gamblerství, k péči o vlastní zdraví, k osobní pohodě – tzv. „well being“, ke kvalitě emoční vazby a ke školnímu výkonu. Z výše uvedeného vyplývá, že dotazník ZTPI je velmi často užívanou metodou.

Zimbardův inventář časové perspektivy měří pět různých faktorů časové dimenze: pozitivní minulost, negativní minulost, fatalistická přítomnost, hédonistická přítomnost a budoucnost. Zkoumané osoby hodnotí 56 výroků pomocí Likertovy škály od 1 do 5, kdy 1 znamená „rozhodně nesouhlasím“ a 5 „rozhodně souhlasím“. Na základě hodnocení lze posoudit jedincovy preference a přesvědčení. Jednotlivé položky jsou kódovány a přiřazovány k jednotlivým časovým perspektivám. Čím více se odpověď blíží hodnotě 5, tím více je zkoumaná osoba orientovaná na danou časovou dimenzi.

### **5.3 Vztah časové perspektivy a školní motivace**

Vzhledem k zaměření a náplni této práce bych chtěla předložit studii zabývající se vztahem časové perspektivy a školní motivace. Mnoho provedených výzkumů poskytlo empirickou podporu myšlence, že budoucí časová perspektiva má důležitý význam pro motivace studentů, jelikož proces učení se skládá z řady úkolů plnění, které jsou nezbytnou podmínkou pro pozitivní školní výsledky a případně úspěšnou budoucí kariéru. Tímto tématem se zabývali Kritzas a Grobler (2007) ve své studii žáků v Jižní Africe a dospěli ke zjištění, že čím více jsou studenti orientováni na budoucnost, tím pozitivnější je nejen jejich přístup ke vzdělání, ale mají i větší motivaci splňovat školní úkoly, jsou méně úzkostní a lépe hospodaří s časem. Ortuño a Paixão (2010) pomocí portugalské verze Zimbardova dotazníku časové perspektivy zkoumali jaký má vliv časová orientace na úspěšnost 255 vysokoškoláků. Objevili, že mezi studenty s nízkým průměrem, byli ty žáci, kteří dosáhli vysokého skóre na škále fatalistická přítomnost a nízkého výsledku na faktoru budoucnosti. A naopak studenti s vysokou studijní úspěšností měli vysoké skóre v budoucí časové kategorii a nízké ve fatalistické. Také se ukázalo, že studenti, kteří nepropadli v žádném ročníku, skórovali v budoucí časové perspektivě, zatímco u studentů, kteří několikrát propadli během studia, převládala časová orientace na fatalistickou přítomnost. V souladu s dalšími předchozími studii můžeme tedy říct, že budoucí časová kategorie

pozitivně koreluje s lepším školním výkonem a přítomná časová perspektiva má negativní vliv na školní úspěšnost. K podobným výsledkům dospěl i další výzkum (De Bilde, Vansteenkiste, Lens, 2011), který prokázal vztah mezi orientací na budoucnost a pozitivním přístupem ke vzdělání a vytrvalosti při řešení složitých úkolů. Studenti, kteří jsou orientováni na budoucnost lépe, plánují čas určený pro studium a více se soustředí na jednotlivé úkoly. Zatímco orientace na fatalistickou a hédonistickou přítomnost nekoreluje nebo negativně koreluje se studijními výsledky. Jedinci s převládající hédonistickou časovou perspektivou se snaží vyhledávat okamžité potěšení a uspokojování svých potřeb, a proto nejsou motivováni věnovat hodně času školním povinnostem a pravděpodobně neusilují o dosažení budoucích cílů.

Ve své empirické studii se Vitošková a Pavelková (2016) zaměřily na vztah časové perspektivy a výkonové motivace studentů a zjistily, že statisticky vysoce významně koreluje výkonová motivace a orientace na minulost. Potřeba úspěšného výkonu vysoce významně korelovala s orientací na pozitivní minulost, což naznačuje, že žáci a studenti, kteří vnímají svoji minulost jako pozitivní, mívají v aktuální přítomnosti vyšší potřebu dosahovat dobrých výsledků a usilovat o úspěch. Potřeba vyhnout se neúspěchu byla častěji zastoupená u studentů, kteří hodnotili svoji minulost negativně. Znamená to, že své případné menší úspěchy či neúspěchy mají poměrně často tendenci omlouvat negativními zážitky z minulosti, které mohou negativně ovlivňovat rozvoj výkonových vlastností, jako je např. orientace na cíl, nevzdávání se při překonávání překážek nebo soutěžení s rovnocenným partnerem.

Souvislostí časové perspektivy a motivačních pohnutek ke školnímu výkonu středoškoláků se ve své disertační práci zabývala High (2017) a zjistila, že u studentů orientovaných na budoucnost převládá potřeba úspěšného výkonu. To naznačuje, že žáci, kteří přemýšlí o své budoucnosti a kládou si určité cíle, budou ve svém životě spatřovat potřebu úspěšného dokončení vytyčených úkolů. Z výsledků výzkumu byla také statisticky zjištěna vysoce významná korelace budoucnosti s morální motivací a dá se tedy tvrdit, že studenti, kteří jsou orientováni do budoucnosti, mají pocit, že musí splnit svoje závazky. Objevila se i souvislost faktoru negativní minulosti s motivačním tlakem rodičů. Byla o něco nižší, ale stále velmi významná, společně s obavou z neúspěchu, která je spojená s negativními zážitky z minulosti a se strachem z dalšího traumatu nebo selhání.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 Cíle výzkumu a otázky pro výzkum

Jak již bylo vymezeno na začátku této bakalářské práce se zabývá časovou perspektivou a zdroji učební motivace účastníků Mezinárodní olympiády z chemie. Zajímá nás, zda můžeme prověřit vazbu mezi časovou perspektivou a motivačními pohnutkami ke školnímu výkonu nadaných dětí. Jako první výzkumný cíl si stavíme zmapování časové perspektivy u účastníků olympiády. Druhým výzkumným cílem je zjištění struktury motivačních pohnutek ke školnímu výkonu. Posledním výzkumným cílem je ověření vztahu časové perspektivy s motivačními zdroji učební činnosti.

**Účelem praktické části této práce je odpovědět na následující otázky:**

1. V jakém poměru jsou jednotlivé faktory časové perspektivy u účastníků olympiády zastoupeny?
2. Jaké motivační pohnutky převládají u nadaných dětí?
3. Existuje vztah mezi časovou perspektivou a zdroji učební motivace studentů?

Pro získání potřebných poznatků bylo provedeno kvantitativní šetření. Hlavní metodou výzkumu jsou dotazníky. Pomocí Zimbardova inventáře časové perspektivy bylo provedeno diagnostikou časové orientace účastníků soustředění. Dotazníkem učení motivace jsme zjistili, jaké motivační pohnutky převládají u nadaných studentů. Na základě analýzy dat, která nám přináší odpovědi na naše výzkumné otázky, zjistíme, zda existuje souvislost mezi těmito koncepty.

## 7 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření se odehrálo na konci července v roce 2018 s účastníky Mezinárodní chemické olympiády<sup>4</sup>. IChO (international chemistry olympiad) je každoroční Mezinárodní olympiáda z chemie, která představuje nejvyšší možné kolo chemické olympiády a je určena pro studenty středních škol. Poprvé byla pořádána v bývalém Československu v roce 1968 a v roce 2018 se jubilejní 50. ročník symbolicky konal v Praze a na Slovensku v Bratislavě. Z každého státu mohou na olympiádu postoupit maximálně 4 soutěžící, kteří uspěli v národních kolech. Výzkum byl proveden v rámci Ústavu učitelství a humanitních věd pražské Vysoké školy chemicko-technologické za pomoci PhDr. Radky High, Ph.D.

Na základě konzervativní definice nadání založené na mimořádných kognitivních schopnostech jedince, považuje naše respondenty za nadané, jelikož jsou to nejlepší chemici ve svých státech, kteří se zúčastnili olympiády mezinárodní úrovně, což potvrzuje jejich mimořádné intelektuální schopnosti. Jsme si vědomi toho, že nadání je multidimenzionální konstrukt a že nejvhodnější cestou by bylo provést testy inteligence. Nicméně pro účely kvantitativního výzkumu redukuje tuto multidimenzionální proměnnou na intelektové nadání v oblasti přírodních věd, zejména chemie. Jsme si vědomi, že se jedná o velmi malou a specifickou skupinu respondentů, což přináší hlavně omezení pro interpretaci výsledků práce a generalizaci na populaci nadaných. Nesmíme však zapomenout, že je nezbytné nadané studenty podporovat a poskytnout jim zkušenosti, které prohloubí jejich znalosti a dovednosti. Za tímto účelem musí být ve škole vytvořené dostatečně stimulační prostředí, které odpovídá jejich potřebám a odlišnostem. Námi realizovaný výzkum pomůže zjistit, z jakých potřeb vychází školní motivace nadaných žáků a jaká časová orientace u nich převládá, což jak dokládají výše představené dosavadní výzkumy značným způsobem ovlivňuje motivace studentů. Vztah mezi těmito koncepty pomůže učitelům, pedagogům a budoucím vyučujícím lépe porozumět, jak časová orientace může ovlivňovat motivační pohnuty nadaných žáků, jaké školní potřeby je nezbytné aktualizovat a či je zapotřebí změnit nebo posílit tu či onu časovou perspektivu.

---

<sup>4</sup> <https://50icho.eu/>

Dotazníkového šetření se celkem zúčastnilo 228 respondentů, jejichž nejnižší věková hranice byla 15 let a nejvyšší 20 let, medián byl 18 let. Ve výzkumném vzorku výrazně převyšuje počet chlapců (184) nad počtem dívek (33), průměrný věk je 17,4 let. Můžeme říct, že se jedná o genderově nevyvážený vzorek. Studenti pocházeli z různých států, proto byla jako dorozumívací jazyk použita angličtina. Každý účastník výzkumu měl přidělené identifikační číslo, aby nedošlo k narušení anonymity a zamezilo se případným nedorozuměním při zpracování dat získaných z dotazníkového šetření.

Tabulka 1: Věk a počty respondentů výzkumného vzorku

	Dívky	Chlapci	celkem
Počet dotazovaných	33	184	217
Průměrný věk	17,6	17,3	17,4



## 8 Charakter výzkumu a sběr dat

Data, se kterými jsem pracovala, byla nasbírána v roce 2018 během Mezinárodní chemické olympiády. IChO byla pořádána Vysokou školou chemicko-technologickou v Praze. Jedním z bodů programu bylo zkoumání psychologických a pedagogických vlastností účastníků soustředění. Za tímto účelem Ústav učitelství a humanitních věd VŠCHT připravil testovou baterii. Mým podílem na výzkumu bylo přepsání dat do programu Excel. Se svolením vedoucí výzkumu a zároveň mé bakalářské práce PhDr. Radky High Ph.D. provádím sekundární analýzu pouze části dat, a to zejména tykajících se časové perspektivy a zdrojů učební motivace – Zimbardův inventář časové perspektivy (Zimbardo) a Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti (Hrabal a Pavelková). V následujících kapitol si představíme použité dotazníky, jejich strukturu a cíle.

Sběr dat se uskutečnil v červenci 2018. Za účelem výzkumu byli osloveni všichni účastníci Mezinárodní olympiády a kdo projevil zájem, obdržel dotazník. Na vyplnění dotazníku měli respondenti vymezený čas během dne a časový limit byl stanoven na 1 – 1,5 hodiny. Dotazníky byly zcela anonymní a před vyplňováním byli respondenti nejen obeznámeni s cílem studie, ale byli i proškoleni, jakým způsobem s dotazníky pracovat. Respondenti byli také informováni o tom, že mohou výzkum kdykoliv přerušit bez udání důvodů (což někteří využili).

Na začátku výzkumného šetření měli respondenti odpovědět na následující otázky: pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, kolik mají sourozenců a jaká je jejich sourozenecká konstelace. Dotazníky byly v anglickém jazyce, jelikož výzkumný vzorek se skládal z nejtalentovanějších studentů téměř z 80 států světa. Zimbardův inventář časové perspektivy byl tedy v originálu (angličtina). Česká verze Dotazníku motivačních zdrojů učební činnosti byla nejprve přeložena do angličtiny, poté byl proveden zpětný překlad. Nejdříve respondenti vyplňovali ZTPI a posledním dotazníkem byl Dotazník školní motivace. Na závěr bylo respondentům poděkováno za spolupráci a čas, který věnovali vyplňování dotazníků.

## 9 Metody výzkumu

V následující části se blíže zaměříme na výzkumné nástroje – Zimbardův dotazník časové perspektivy a Dotazník motivační zdrojů učební činnosti. Celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo 228 respondentů, zhodnoceno však bylo 217 dotazníků ZTPI a 215 dotazníků motivačních zdrojů učební činnosti. Zbytek dotazníků byl vyřazen, jelikož nebyly zcela vyplněné nebo v nich chyběly důležité údaje. Návratnost dotazníků považujeme za úspěšnou, k čemuž pomohla přehledná strukturovanost (dobře čitelný tisk, grafická úprava, která ladila se symbolikou olympiády), nekomplikované a názorné volby odpovědí. Důvodem menšího počtu vyplněných dotazníků motivačních zdrojů může být to, že byl dotazník posledním z baterií dotazníků a studenti už mohli být unavení nebo ztratili zájem.

### 9.1 Zimbardův inventář časové perspektivy (ZTPI)

Jako nástroj ke zjištění individuálního profilu časové perspektivy jsme použili Zimbardův inventář časové perspektivy, který je postaven na teoretickém základu spojující motivační, emoční, kognitivní a sociální procesy. ZTPI vznikl na základě zkušenosti Zimbarda s vězni a dozorcí známého standfordského experimentu, kde se jednotliví účastníci odlišovali v tom, jak prožívali aktuální dění. Určitá skupina participantů se se svou „rolí“ plně ztotožnila (fatalistická přítomnost), zatímco jiná skupina k experimentu přistupovala s odstupem a ohledem na budoucí následky (budoucí časová orientace). Prvních pokusů ověřujících použitelnost škály se zúčastnilo více jak 12 000 respondentů. Dotazník se skládá z 56 položek, ve formě oznamovacích vět v první osobě, každá z položek odpovídá určité časové perspektivě (pozitivní minulost zahrnuje 9 položek, negativní minulost 10, budoucnost 13, hedonistická přítomnost 15 a fatalistická přítomnost 9 položek). Jedinec pak na pětistupňové Likertové škále hodnotí, nakolik s daným výrokiem souhlasí, kde 1. „rozhodně nesouhlasím“, 2. „spíše nesouhlasím“, 3. „ani souhlasím, ani nesouhlasím“, 4. „spíše souhlasím“, 5. „rozhodně souhlasím“ (Lukavská, Klicperová-Baker, Lukavský, Zimbardo, 2011). Jednotlivé položky jsou kódovány a přiřazovány k jednotlivým časovým perspektivám. Čím více se odpověď blíží hodnotě 5, tím více je zkoumaná osoba orientovaná na danou časovou dimenzi (více informací

o postupu vyhodnocení dotazníku viz Příloha 2). Dotazník není časově náročný, celková doba vyplnění se pohybuje od 15 do 30 minut.

Pro lepší porozumění uvádím příklady položek v českém jazyce, v Příloze 1 překládám originální verze dotazníku, která byla použita v průběhu dotazování. Negativní minulost reflektuje obecně negativní postoj k minulosti, příklad položek: „Myslím na příležitosti, o které jsem v životě přišel.“, „Myslívám na ošklivé věci, které se mi přihodily v minulosti.“, „V myslí se mi opakují staré bolestné prožitky“. Opakem je pozitivní minulost, která odráží příjemné, sentimentální postoj k minulosti. Škála zahrnuje položky jako „Mám rád rodinné tradice a pravidelně opakované rituály.“, „Moc rád vzpomínám na svou minulost“. Fatalistická přítomnost znamená, že jedinci takto časově orientovaní mají tendenci vnímat přítomnost a budoucnost jako fatální, domnívají se, že nemohou ve svém životě téměř nic ovlivnit. Ukázka položek: „Šťastná náhoda často přinese lepší výsledek než tvrdá práce.“, „Život je samá změna, a tak může člověk sotva plánovat budoucnost.“ Hédonistická přítomnost zahrnuje lehkovážný a riskující postoj k životu, vyhledávání potěšení a zábavy. U jedince převládá orientace na přítomnost, malý zájem o budoucnost. Zahrnuje položky, jako „Rozhoduji se bez přemýšlení, pod vlivem okamžiku.“, „Často spíše poslechnu hlas svého srdce než rozumu.“, „Riskování chrání můj život před nudou“. Budoucnost, faktor, který zachycuje obecnou orientaci na budoucnost. Chování takto orientovaných osob je ovlivněno budoucími cíli a odměnou. Skládá se z položek „Zneklidňuje mě, když jdu někam pozdě.“, „Díky soustavné práci plním úkoly včas.“, „Když vím, že je třeba udělat nějakou práci, jsem schopen odolat pokušením.“ (Lukavská, Klicperová-Baker, Lukavský, Zimbardo, 2011).

## 9.2 Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti

Pro mapování motivačních pohnutek účastníků olympiády k učení jsme použili Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti Hrabala a Pavelkové (2010). Pomocí dotazníku můžeme zjistit motivační zdroje vycházející ze sociální motivace (potřeby afiliace, potřeby prestiže, motivační tlak rodičů, morální povinnosti), z potřeby úspěšného školního výkonu, strachu z neúspěchu a perspektivní motivace. Výhodou dotazníku je jeho nenáročnost a srozumitelnost, dotazník se skládá z osmi výroků a každému z nich odpovídá určitá potřeba (pro lepší porozumění odpovídající potřeby jsem zvýraznila, viz

níže). Účastníci pomocí pěti-bodové Likertovy škály v rozsahu 1 „zcela nesouhlasí“ až 5 „zcela souhlasí“ určí míru souhlasu s větou „Když se ve škole snažím, je to proto, že..“:

1. chci, aby mě učitelé měli rádi (**potřeba pozitivních vztahů s učitelem**)
2. chci být lepší než ostatní žáci (**potřeba prestiže a touha vyniknutí nad ostatními**)
3. to, co se učím, mě zajímá (**poznávací motivace**)
4. vím, že učení je má povinnost (**morální motivace**)
5. mám dobrý pocit, když se něčemu dobře naučím (**potřeba úspěšného výkonu**)
6. obávám se, že nic nebudu umět (**potřeba vyhnout se neúspěchu**)
7. chci mít později dobrou práci (**perspektivní motivace**)
8. moji rodiče chtějí, abych byl ve škole dobrý (**motivační tlak rodičů**)

## 10 Etika práce

Sběr dat proběhl v angličtině, jelikož respondenti pocházeli z různých zemí. Dotazníky v cizím jazyce mohly ovlivnit interpretaci otázek respondenty nebo způsobit nedorozumění. Aby k tomu nedošlo, mohli se respondenti při vyplnění dotazníků obrátit na speciálně zaškolené studenty VŠCHT, kteří se o ně starali a byli poučeni vedoucí výzkumu, PhDr. Radkou High, Ph.D., aby mohli odpovědět na eventuální dotazy a pomáhali v případě vzniku problému. Všichni účastníci olympiády byli informováni o průběhu výzkumu a mohli se svobodně rozmyslet, zda se budou chtít výzkumu zúčastnit. Respondenti byli obeznámeni, že výzkumné šetření je nesouvisející aktivita s probíhající soutěží a vyplnění nebo nevyplnění dotazníků nemá žádný vliv na výsledky olympiády. Participantům výzkumu bylo oznámeno, že v případě nekomfortního pocitu, mohou kdykoliv výzkum přerušit bez udání důvodu nebo se vyhnout otázkám, na které nechtějí poskytnout odpověď. U respondentů, kteří nemohli vykonávat právní úkony, byl podepsán souhlas se zákonnými zástupci, který na vyžádání může poskytnou vedoucí výzkumu. PhDr. Radka High, Ph.D. účastníkům soustředění vysvětlila o jaký výzkum se jedná, jakým způsobem se data budou zpracovávat a kde budou opublikována. Byla zaručena i anonymita respondentů – v dotaznících nebylo požadováno vyplnění jména a přímení, data byla zpracována s využitím jedinečných kódů. Celý výzkum probíhal pod odborným vedením PhDr. Radky High, Ph.D.

## 11 Interpretace výsledků

V této části se práce zabývá statistickou analýzou dat a jejich interpretací. Jejím vyústěním je odpověď na výzkumné otázky, naplnění výzkumných cílů a následná diskuse výsledků. Analýza byla realizována prostřednictvím statistických metod v programech Microsoft Excel a IBM SPSS Statistics 24.

### 11.1 Časová perspektiva

Cílem této podkapitoly je prezentovat výsledky získané diagnostikou časové perspektivy a tím naplnit první výzkumný cíl a odpovědět na první výzkumnou otázku, tedy zjistit, v jakém poměru jsou jednotlivé faktory časové perspektivy u účastníků olympiády zastoupeny. Časová perspektiva byla měřena metodou ZTPI. V této kapitole představíme výsledné hodnoty dotazníku celého výzkumného vzorku.

#### Porovnání výsledků ZTPI celého výzkumného vzorku

Dotazník ZTPI nám umožňuje zmapovat, ve kterých z pěti faktorů (negativní minulost, pozitivní minulost, hédonistická přítomnost, budoucnost, fatalistická přítomnost) reprezentujících postoje, hodnoty či preference v životě, studenti nejvíce skórují. Skládá se z 56 položek, které respondenti hodnotili na pěti bodové škále, kdy 1 znamenalo „rozhodně nesouhlasím“ a 5 „rozhodně souhlasím“. Získané číslo se tak může pohybovat od 1 do 5, přičemž čím více se blíží hodnotě 5, tím více je zkoumaný respondent orientován na danou časovou dimenzi, přehled podává Tabulka 2.

Tabulka 2: celkové hodnoty časové perspektivy změřené ZTPI

	Negativní minulost	Hédonistická přítomnost	Budoucnost	Pozitivní minulost	Fatalistická přítomnost
Průměr	3,03	3,31	3,28	3,30	2,49
Počet	215	215	215	215	215
Směrodat.od.	0,74	0,64	0,64	0,71	0,64

Legenda k tabulce: směrodat.od. - směrodatná odchylka; ZTPI jsme hodnotili na škále 1–5, kdy 5 znamená nejsilnější tendence.

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že výsledky jsou poměrně vyrovnané, rozdíly mezi hodnotami jsou malé. Avšak nejvyššího skóre z celkového počtu výzkumného vzorku v dotazníku ZTPI dosáhla kategorie hédonistické přítomnosti (3,31). Lidé s časovou orientací na hédonistickou přítomnost dávají přednost okamžitému uspokojování svých potřeb a přání před plánováním a realizací budoucích cílů (Boyd, Zimbardo, 1999). Na základě zmíněných v teoretické části výzkumných studií, můžeme předpokládat, že studenti s časovou perspektivou hédonistická přítomnost se budou vyhýbat časově náročným úkolům nebo úkolům, které vyžadují úsilí a námahu, pravděpodobně budou mít problémy se splněním učebních cílů a také mohou mít potíže se sebekontrolou. Předpokládáme, že tato interpretace v případě našeho výzkumného vzorku není výstižná, jelikož respondenti jsou nejtalentovanější chemici svých států, kteří investovali čas a síly na to, aby prospěli v domácích kolech soutěží. Proto docházíme k názoru, že jsou si vědomy svých cílů a vědí, co v budoucnu chtějí dosáhnout (např. výhra v olympiádě). Domníváme se, že studenti volili vyšší hodnotu při hodnocení položek odpovídajících faktoru hédonistické přítomnosti, protože si užívali probíhající soutěž, měli možnost uplatnit své schopnosti a potkávali se s jedinci, kteří sdílejí stejné zájmy (chemie), což uspokojovalo jejich potřeby a mohlo být důvodem orientace na aktuální dění.

Druhou nejvíce skórující kategorií se ukázala pozitivní minulost (3,30), která odráží příjemné a vřelé vzpomínky. Právě tyto studenti kladně hodnotí svoji minulost, s nostalgií vzpomínají na „staré dobré časy“ a zcela jistě efektivněji plánují svou budoucnost, jelikož se vyvarují chyb z minulosti.

Budoucnost je u respondentů na třetím místě (3,28). Osoby s časovou orientací na budoucnost jsou ochotné oddálit momentální uspokojení pohnutek ve prospěch budoucích odměn nebo přínosu. Ve školním prostředí bychom mohli takové studenty charakterizovat jako pečlivé, cílevědomé a ochotné věnovat čas školní přípravě.

Jako předposlední nejméně zastoupenou kategorií je negativní minulost (3,03). Pro respondenty s takovou časovou orientací je typické negativní smýšlení o vlastní minulosti, vysoké skóre často koreluje s depresí a nízkým sebevědomím (Boyd, Zimbardo, 1999). Předpokládáme, že studenti s převládající negativní časovou perspektivou se obávají špatných známek, mohou mít obecně strach ze školy a nedůvěřovat ve vlastní schopnosti. Nejnižšího skóru dosáhla kategorie fatalistické přítomnosti (2,49), která odráží nedůvěru

ve vlastní schopnost změnit chod událostí v životě. Vysvětlením nízkého zastoupení časové kategorie fatalistická přítomnost může být to, že se jedná o nadané děti, které soutěží v olympiádě a věří, že jsou schopné změnit a ovlivnit situaci. V souhrnu můžeme říct, že skupina zkoumaných nadaných studentů na základě výsledků v ZTPI, nadprůměrně skóruje skoro ve všech faktorech, kromě fatalistické přítomnosti. Pokud bychom se podívali na směrodatnou odchylku, zjistíme, že homogenita názoru ve skupině účastníků Mezinárodní olympiády je poměrně vysoká.

Bohužel se nám nepodařilo najít studie zabývající se časovou perspektivou nadaných studentů. Většina výzkumů (i zahraničních) pracuje primárně s populací běžných studentů, u nichž je poměrně snadné získávat data. Příčinou nedostatku takovýchto studií může být nejen obtížná identifikace nadaných žáků, nýbrž i jejich početně malé zastoupení v celkové populaci. Z tohoto důvodu představíme výzkumy zabývající se běžnými středoškoláky. I když se tato práce nezabývá porovnáním skupiny intelektově nadaných studentů v přírodních vědách s jejich vrstevníky, mohlo by být velice zajímavé, toto porovnávání zhodnotit, protože by nám mohlo ukázat, zda mezi těmito skupinami existují výrazné rozdíly v tom, jak vnímají čas nebo naopak jsou podobně časově orientováni, což může být tématem dalších výzkumných prací.

V roce 2014 Stehlíková v rámci své diplomové práce prováděla výzkumné šetření diagnostiky časové perspektivy u 283 středoškoláků a zjistila, že stejně jako i náš výzkumný vzorek, nejvíce studenti skórovali v kategorii hédonistické přítomnosti (3,58). Druhým velmi silným faktorem byla pozitivní minulost (3,40) a stejně jako i v našem výzkumu nejnižšího skóre dosáhla fatalistická přítomnost (2,80). K podobným výsledkům dospěla i Vitošková (2014), která podrobila metodě 408 žáků a studentů na 9 školách. Nejsilněji žáci a studenti skórovali v hedonistické přítomnosti (3,51), dále se jako druhým nejsilnějším faktorem ukázala pozitivní minulost (3,40) a naopak nejnižším faktorem byla fatalistická přítomnost (2,95).

## **11.2 Dotazník školní motivace**

Cílem této kapitoly je představit výsledky získané výzkumem školních motivačních pohnutek. Pro zjištění, jaké motivační zdroje převládají u účastníků Mezinárodní



olympiády jsme použili Dotazník školní motivace. V této kapitole prezentujeme výsledné hodnoty dotazníku celého výzkumného vzorku.

### Struktura motivačních zdrojů učební činnosti celkového vzorku

Pomocí Dotazníku učební motivace můžeme zjistit, z jakých potřeb (potřeby prestiže a afiliace, potřeby úspěšného školního výkonu, obavy před selháním, perspektivní motivace atd.) vychází školní motivace studentů. V Dotazníku zdrojů učební motivace byla vyhodnocena každá z osmi otázek zvlášť, neboť každá charakterizuje jiný druh motivace. Respondenti vybírali odpověď na pětibodové Likertově škále, kdy 1 znamená velmi slabý motivační zdroj a hodnota, 5 naopak velmi silný motivační zdroj. Dva probandi dotazník nevyplnili, počet dotazovaných studentů byl tedy 215. Výsledky výzkumu jsou znázorněny v Tabulce 3.

Tabulka 3: Celkové hodnoty motivačních zdrojů učební činnosti

Motivační zdroj	Průměr	Směodat. od.	Počet
1. potřeba pozitivního vztahu s učitelem	2,53	1,44	215
2. potřeba prestiže	3,17	1,43	215
3. poznávací motivace	4,06	1,27	215
4. morální motivace	3,33	1,36	215
5. potřeba úspěšného výkonu	4,10	1,28	215
6. potřeba vyhnoutí se neúspěchu	3,31	1,40	215
7. instrumentální motivace	4,06	1,34	215
8. motivační tlak rodiny	3,32	1,44	215

**Legenda k tabulce:** směodat.od. – směodatná odchylka

Z výsledků je patrné, že pro většinu studentů je nejsilnějším zdrojem učební činnosti výkonová motivace – dobrý pocit z vykonané činnosti (4,10). Studenti se silně vyvinutou potřebou úspěšného výkonu preferují úkoly střední obtížnosti, protože rádi soupeří s rovnocennými partnery a příliš jednoduché úkoly pro ně nejsou zajímavé. A právě tento výsledek odpovídá i našim respondentům, kteří byli účastníky Mezinárodní chemické olympiády, kde měli možnost uspokojit tuto potřebu a dosáhnout úspěšného výkonu. Silným zdrojem je také instrumentální motivace (4,06), která je vnější motivací a vyjadřuje představu o budoucnosti – z hlediska povolání nebo studia na jiném stupni. To naznačuje,

že studenti jsou orientováni na dosažení určitých učebních cílů, například chtějí nastoupit na vysokou školu nebo přemýšlejí o svém budoucím uplatnění. Pro studenty je také významnou motivační pohnutkou poznávací motivace (4,06). Poznávací potřeby jsou jak aktualizovány, tak uspokojovány v průběhu učební činnosti. Tento výsledek není až tak překvapující, jelikož respondenti jsou účastníci nejvyššího kola chemické olympiády. Právě to naznačuje, že mají velký zájem o chemii a dobrý pocit z toho, že se naučí něco nového, což je zároveň motivuje.

Dalšími o něco méně silnými pohnutkami, jsou morální motivace (3,33) a motivační tlak rodiny (3,32). Studenti mají často rodiče, kterým záleží na studijních výsledcích dítěte, a proto na něho mohou vyvíjet tlak. Pokud je tlak v přiměřené míře, může to působit motivačně. Zároveň nadaní studenti mohou mít pocit velké zodpovědnosti, neboť na olympiádě reprezentují svůj stát. Překvapilo nás, že potřeba vyhnout se neúspěchu (3,31) také dosáhla docela vysokého hodnocení, mohli bychom to interpretovat tak, že se studenti obávají neuspět v probíhající olympiádě, jelikož již vložili hodně úsilí k tomu, aby se dostali na mezinárodní soutěž. Nejméně jsou probandi motivováni potřebou prestiže (3,17) a nejslabší motivační pohnutkou se jeví potřeba pozitivního vztahu s učitelem (2,53). Dá se tvrdit, že studenti přikládají větší význam instrumentální a poznávací motivaci než potřebě kladného vztahu s učitelem nebo potřebě vynikat a být lepší než ostatní studenti.

Celkem z osmi zjišťovaných pohnutek učení se jako velmi významné ukázaly tři druhy učební motivace – výkonová, instrumentální a poznávací. V Tabulce č. 5 je také vidět, že směrodatné odchylky jsou poměrně vysoké, což naznačuje, že se nejedná o homogenní názor všech studentů. Naplnili jsme tak druhý výzkumný cíl, kterým bylo zjištění struktury motivačních pohnutek učební činnosti.

Vzhledem k tomu, že pro sledování struktury motivačních zdrojů učební činnosti nadaných adolescentů používáme dotazník vyvinutý českými autory, nemáme žádné výsledky ze zahraničí, jelikož zahraniční autoři používají jiné nástroje pro měření zdrojů učební motivace. A navíc data, která jsou dostupná, se zabývají převážně školní motivací žáků základních škol, což je mladší věková kategorie než náš výzkumný vzorek. Lze se domnívat, že oblast školní motivace nadaných adolescentů není dostatečně probádaná. Je to jeden z důvodů, proč se tímto tématem práce zabývá.

Srovnáme-li tyto výsledky s výzkumem High (2019), která zkoumala motivační pohnutky k učební činnosti žáků 8.-9. třídy základních škol, které se zúčastnili Letního odborného soustředění mladých chemiků v Běstvině, zjistíme, že u účastníků Mezinárodní olympiády je rozvinutější zejména potřeba úspěšného výkonu, poznávací motivace a potřeba vyhnout se neúspěchu (viz Tabulka 4). Naopak na rozdíl od účastníků soustředění pro naše respondenty potřeba prestiže a motivační tlak rodičů se nejeví silným motivačním zdrojem, což může být ovlivněno věkovým obdobím v němž se nachází naši respondenti. Nejvýraznější rozdíl jsme zaznamenali v potřebě vyhnout se neúspěchu, která je u účastníků chemické olympiády silně rozvinutá, předpokládáme, že důvodem je stres spojený s účastí v soutěži.

I přes tyto rozdíly v úrovni motivačních pohnutek můžeme tvrdit, že školní motivace u obou skupin nadaných studentů vychází ze stejných zdrojů: nejsilnější motivační pohnutkou je instrumentální motivace, dále pak poznávací motivace a potřeba úspěšného výkonu.

Tabulka 4: Porovnání struktury motivačních zdrojů

	High		Pešková	
Motivační zdroj	Průměr	Směrodat.od.	Průměr	Směrodat.od.
1. potřeba pozitivního vztahu s učitelem	2,59	1,19	2,53	1,44
2. potřeba prestiže	3,78	1,2	3,17	1,43
3. poznávací motivace	3,91	1,05	4,06	1,27
4. morální motivace	3,40	1,22	3,33	1,36
5. potřeba úspěšného výkonu	3,98	1,04	4,10	1,28
6. potřeba vyhnout se neúspěchu	2,46	1,22	3,31	1,40
7. instrumentální motivace	4,49	1,01	4,06	1,34
8. motivační tlak rodiny	3,43	1,19	3,32	1,44

**Legenda k tabulce:** směrodat.od. – směrodatná odchylka

## 11.3 Časová perspektiva a školní motivace

Cílem této kapitoly je představit výsledky korelační analýzy, pomocí které jsme zjišťovali vazbu mezi časovou perspektivou a zdroji učební motivace.

### Vztah konceptu časové perspektivy a motivačních zdrojů učební činnosti

K dispozici máme data naměřená díky dotazníku motivačních zdrojů učební činnosti a Zimbardovu inventáři časové perspektivy. Za účelem zjistit vazbu mezi těmito koncepty byl stanoven Pearsonův korelační koeficient hrubého skóre, který měří sílu závislosti mezi dvěma veličinami. Pearsonův korelační koeficient nabývá hodnot od -1 do 1, kdy výsledek -1 znamená, že vztah mezi dvěma proměnnými nepřímo úměrný, naopak v případě výsledku 1 je mezi nimi vztah přímé úměry. Jsou-li dvě proměnné na sobě nezávislé, korelační koeficient má hodnotu 0.

Na základě korelační analýzy jsme objevili souvislosti mezi učebními motivy a časovou perspektivou, avšak nebyly silné (přehled podává Tabulka 5). Nejsilněji a statisticky vysoce významně korelovala budoucnost s instrumentální motivací ( $r = 0,35$ ). Může to znamenat, že studenti orientovaní do budoucnosti se zabývají svým budoucím povoláním a považují dobré výsledky ve škole za nezbytné pro budoucí úspěšnou kariéru. Dále se objevil vztah mezi budoucností a potřebou úspěšného výkonu ( $r = 0,33$ ) a poznávací motivací ( $r = 0,33$ ). Studenti s časovou perspektivou do budoucnosti mají dobrý pocit z vykonané práce, vybírají si náročnější úkoly, ve kterých věří, že dosáhnout dobrých výsledků. Vztah budoucnosti s poznávací motivací se může projevovat zájmem studentů o poznávání a vyhledávání nové informace, snahou vylepšit své dovednosti a učit se něčemu novému. O něco méně, ale stále vysoce významně, koreluje budoucnost s morální motivací ( $r = 0,31$ ) a mohli bychom říct, že respondenti s orientací na budoucnost považují učení za svou povinnost.

Pozitivní minulost, i když ne příliš silně, koreluje s výkonovou motivací ( $r = 0,28$ ) a instrumentální motivací ( $r = 0,26$ ). Lze pozorovat i poněkud slabší, a přesto statisticky významnou souvislost s motivačním tlakem rodiny ( $r = 0,22$ ). Mohli bychom říci, že takoví probandi, byli v minulosti málo trestáni a více motivováni rodiči, což se může projevovat větší snahou dosáhnout dobrých školních výsledků a schopností vytvářet

a udržovat stabilní dlouhodobé vztahy. Studenti, prožívající šťastné dětství a spokojený rodinný život, si vytváří hluboké a vytrvalé citové vztahy, které jim poskytují stabilní zázemí pro rozumový rozvoj osobnosti a následně motivují ke školní úspěšnosti.

Tabulka 5: Vazba mezi učební motivací a ZTPI

		Učební motivace							
		UM_1	UM_2	UM_3	UM_4	UM_5	UM_6	UM_7	UM_8
Negativní minulost	Kor.koef	-0,011	0,109	-0,002	-0,065	0,052	0,207	0,034	0,062
	Výz.						**		
Hédonistická přítomnost	Kor.koef	0,039	0,051	0,190	-0,024	0,179	0,166	0,114	0,118
	Výz.			**		**	*		
Budoucnost	Kor.koef	0,146	0,136	0,334	0,312	0,334	0,222	0,349	0,153
	Výz.	*	*	**	**	**	**	**	*
Pozitivní minulost	Kor.koef	0,113	0,079	0,232	0,216	0,281	0,133	0,258	0,222
	Výz.			**	**	**		**	*
Fatalistická přítomnost	Kor.koef	0,048	-0,027	-0,146	-0,060	-0,106	0,218	-0,054	0,074
	Výz.			*			**		

**Legenda k tabulce:** UM\_1 – sociální motivace (učitel); UM\_2 – sociální motivace – (prestiž mezi spolužáky); UM\_3 – poznávací motivace; UM\_4 – morální motivace; UM\_5 – výkonová motivace; UM\_6 – obava z neúspěchu; UM\_7 – instrumentální motivace; UM\_8 – motivační tlak rodičů; Kor. koef. – Pearsonův korelační koeficient; Výz. – statistická významnost; \*p < 0,05; \*\*p < 0,01

U respondentů s fatalistickou orientací se ukázala statisticky významně zastoupená potřeba vyhnout se neúspěchu ( $r = 0,22$ ). Studenti, kteří mají silně rozvinutou obavu ze selhání, jsou přesvědčeni, že svůj osud nemohou zvrátit a přítomnost vnímají velmi fatalisticky. Předpokládáme, že takoví respondenti se nebudou snažit zasahovat do chodu událostí a budoucnost se pro ně jeví jako neovlivnitelná. Proto může být patrná rezignace na přítomnost. Naopak nejmenší závislost se projevila mezi faktorem fatalistické přítomnosti a poznávací motivací ( $r = -0,15$ ), což dává smysl, jelikož jedinci nejsou orientováni na dosahování budoucích odměn a cílů, a proto nemají snahu rozvíjet vlastní schopnosti a dovednosti.

Faktor negativní minulosti nejvíce (a vysoce významně) koreluje s obavou z neúspěchu ( $r = 0,21$ ). Je zřejmé, že jedinci, kteří žijí negativní minulostí vzpomínají na všechny neúspěchy a nesplněné cíle, a proto mohou být motivováni obavou z dalšího traumatu a bolesti. Avšak předpokládáme, že motivace obavou z neúspěchu nebude silná, jelikož negativní minulost se podle Zimbarda a Boyda (1999) v přítomnosti projevuje mimo jiné i nízkou snaživostí, neboť jedinci nejsou motivováni pro získání budoucích odměn.

Za zajímavé pokládáme zjištění, že hédonistická přítomnost vysoce významně souvisí s poznávací motivací ( $r = 0,19$ ) a potřebou úspěšného výkonu ( $r = 0,18$ ). Z hlediska Zimbardovy teorie časové perspektivy by v takovém případě neměla být žádná vazba, protože hédonistickou přítomnost vnímá negativně. Možné vysvětlení je to, že si respondenti v přítomném okamžiku užívají účast na olympiádě a mají dobrý pocit z toho, že se mohou dozvědět něco nového, uplatnit své schopnosti a těší je, že dosáhli tak dobrého výkonu a jsou součástí soutěže na mezinárodní úrovni. O něco méně, ale stále významně, koreluje hédonistická přítomnost s obavou z neúspěchu ( $r = 0,17$ ). Tento slabý vztah se dá vysvětlit tím, že pro studenty je účast na olympiádě sice vzrušujícím zážitkem, ale zároveň velká konkurence a zodpovědnost (jsou představiteli svého státu) vyvolává pocit nejistoty a obavu ze selhání. Z výše uvedeného plyne, že se nám podařilo naplnit třetí výzkumný cíl, kterým bylo zjištění vazby mezi časovou orientací a motivačními zdroji učební činnosti.

Vzhledem k tomu, že nelze naše zjištění porovnat s podobným výzkumným vzorkem, jak již bylo zmíněno, chybí studie zabývající se zdroji učební motivace a časovou orientací nadaných adolescentů. Proto proběhlo srovnání s disertační prací High (2017), která se zabývala ověřením vztahu ZTPI a dotazníku motivačních zdrojů celkem pro 485 žáků a studentů u středoškoláků. Při porovnání našich výsledků s výzkumným šetřením High (2017) došlo ke zjištění, že na rozdíl od nadaných dětí s orientací na budoucnost, u kterých převládá instrumentální pohnutka ( $r = 0,349$ ) jako motivační zdroj, u žáků a studentů středních škol a gymnázií vysoce významně korelovala časová kategorie budoucnost s výkonovou motivací ( $r = 0,251$ ). Dalším překvapivým zjištěním bylo, že u výzkumného vzorku High (2017) negativní minulost koreluje s motivačním tlakem rodičů ( $r = 0,208$ ), (podle Zimbardovy teorie by takový vztah neměl být), zatímco v našem

výzkumném šetření se prokázala souvislost negativní minulosti s obavou ze selhání ( $r = 0,207$ ). Rozdílné výsledky byly také nalezeny ve vztahu hédonistické přítomnosti a motivačních pohnutek. U žáků a studentů základních škol a gymnázií orientace na hédonistickou přítomnost byla vysoce významně spjata s pohnutkou motivační tlak rodičů ( $r = 0,251$ ), u našeho výzkumného vzorku však statisticky významně, i když ne tak silně, korelovala hédonistická přítomnost a poznávací motivace ( $r = 0,190$ ), což mohlo být ovlivněno probíhající olympiádou.

## 12 SHRNU TÍ A DISKUZE VÝSLEDKŮ

V předložené bakalářské práci jsme se zabývali zkoumáním motivačních pohnutek k učební činnosti účastníků olympiády a analýzou jejich časové perspektivy. Další cílem bylo ověření vztahu mezi těmito teoretickými koncepty. Za tímto záměrem bylo provedeno dotazníkové šetření účastníků Mezinárodní chemické olympiády. Použity byly dva dotazníky – Zimbardův inventář časové perspektivy, který zjišťuje časovou orientaci jedince a Dotazník školních motivačních pohnutek, který studuje strukturu potřeb, ze kterých vychází školní motivace. V této části práce jsou shrnuty nejdůležitější zjištěné poznatky podle stanovených cílů naší práce a zároveň je provedena závěrečná diskuse výsledků.

Teoretická rovina práce se zabývala tématem časové perspektivy člověka, velký prostor byl věnován problematice školní motivace, typům školních potřeb a konceptu nadání. Stanoveny byly tři výzkumné cíle a otázky, které se nám v empirické části podařilo naplnit. Prvním výzkumným cílem a výzkumnou otázkou byla diagnostika časové orientace respondentů. Prostřednictvím Zimbardova inventáře časové perspektivy (ZTPI) jsme zjistili, že u účastníků Mezinárodní chemické olympiády převažuje hédonistická orientace na přítomnost. Jak jsme již zmínili v teoretické části, Zimbardo a Boyd (1999) charakterizují osoby s převládající časovou orientací na hédonistickou přítomnost jako ty, kteří vyhledávají potěšení, neplánují svou činnost dopředu, počítají s tím, že mohou zaimprovizovat při vzniku problému, mají tendence k riskantnímu chování a neochotně obětují aktuální příjemný prožitek ve prospěch budoucích odměn. Ve školním prostředí bychom takové studenty mohli charakterizovat jako nepříliš zodpovědné, kteří upřednostňují zábavu před školní povinností a pravděpodobně odkládají plnění domácích úkolů na později. Charakteristiky, které Zimbardo a Boyd (1999) přisuzují jedincům s takovou časovou orientací se moc neshodují s naším výzkumným vzorkem, jelikož respondenti jsou nadané děti se zaměřením na chemii. Domníváme se, že musí být zodpovědní, snaživý, ochotni obětovat svůj čas a stanovit si cíle, aby se mohli zúčastnit Mezinárodní olympiády. Můžeme předpokládat, že respondenti skórují v této časové perspektivě, protože si užívají přítomnost a čerpají z ní energii pro naplnění budoucích cílů. Zdá se, že chemie je pro ně koníček, který jim přináší potěšení a uspokojení potřeb. Druhou velice významně zastoupenou časovou kategorií byla pozitivní minulost. Pro



studenty skórující v této časové perspektivě jsou důležité rodinné tradice, mají kladný postoj ke své minulosti a jsou přátelští. Třetí a o něco menší hodnotu získala orientace na budoucnost. Jedinci orientovaní na budoucnost se ve školním prostředí projevují jako velice motivovaní studenti, kteří si staví dlouhodobé cíle, lépe zvládají školní zátěž, jelikož rozvrhují učební činnosti do jednotlivých úkolů a jsou ochotní investovat svůj čas a energii na to, aby naplnili své plány. Předposlední zastoupenou časovou kategorií se ukázala negativní minulost. Podle Zimbardovy teorie studenti s takovou časovou orientací hodnotí svou minulost negativně, často vzpomínají na bolestivé prožitky a necítí ve svém přítomném životě potřebu dosáhnout dobrých výkonů. Nejnížší skóre dosáhla časová kategorie fatalistická přítomnost. Toto zjištění můžeme hodnotit jako pozitivní a naznačuje, že účastníci soustředění jsou přesvědčení, že sami řídí svůj osud a budoucnost je v jejich rukou. Vzniká však otázka, proč v našem výzkumu a v dalších vědeckých pracích napsaných na Karlově univerzitě, vychází na prvním místě hédonistická přítomnost? Můžeme se zatím jen domnívat, zda je to způsobeno specifickým věkem výzkumného vzorku nebo to napovídá o potřebě zamyslet se nad dalším propracováním kategorie přítomnosti, která může mít širší rejstřík projevu a nemusí být vnímaná v negativním smyslu buď fatalisticky nebo hédonisticky.

K podobným výsledkům dospěl i Škvařil (2016), který prováděl diagnostiku časové perspektivy u žáků gymnázií a zjistil, že nejvíce studenti skórovali v hédonistické přítomnosti, druhým velmi silným faktorem byla pozitivní minulost, na třetím místě se umístila budoucnost a stejně jako i v mém výzkumu nejnížšího skóre dosáhla fatalistická přítomnost. Tyto výsledky také korespondují se zjištěním Vitoškové (2014). K poněkud odlišným výsledkům dospěla ve své bakalářské práci Zrnová (2015), která zkoumala časovou perspektivu žáků středních odborných škol. Ukázalo se, že u žáků středních odborných škol dosáhla nejvyššího skóre kategorie hédonistická přítomnost, dále pak negativní minulost a třetí nejvíce zastoupenou kategorií byla budoucnost. Vzniká otázka, proč v našem výzkumu a v dalších vědeckých pracích napsaných na Karlově univerzitě, vychází na prvním místě hédonistická přítomnost? Dle Boyda a Zimbardo (1999) může být převládající hédonistická přítomnost problematická pro vzdělávání, jelikož se předpokládá, že lidé s rozvinutou hédonistickou přítomností se zaměřují na momentální okamžik, nejsou motivováni vzdálenějšími cíli a jsou ochotni podstupovat riziko. Ve školním prostředí se toto může projevovat neochotou plnit školní povinnosti, a právě tito žáci a studenti mohou

mít potíže se systematickou přípravou na vyučování a příjemná přítomnost pro ně může být důležitější, než promýšlení důsledků jejich aktuálního chování do budoucna. Můžeme se zatím jen domnívat, zda to, že v ZTPI neustále vychází, že mladí lidé jsou orientováni hédonisticky je způsobeno specifickým věkem výzkumného vzorku nebo to napovídá o potřebě se zamyslet nad dalším propracováním kategorií hédonistická přítomnosti, která může mít širší rejstřík projevu a nemusí být vnímána pouze negativně.

Účastníci Mezinárodní chemické olympiády také vyplnili Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti, pomocí kterého jsme zjistili, z jakých motivačních pohnutek vychází školní motivace nadaných studentů, což bylo druhým výzkumným cílem a druhou výzkumnou otázkou. Na základě analýzy dotazníku jsme dospěli ke zjištění, že nejsilnějším zdrojem se ukázala potřeba úspěšného výkonu. To naznačuje, že se jedná o vysoce motivované jedince, kteří pociťují potřebu podávat dobré výkony a být úspěšní. Velmi silná byla také rozvinutá instrumentální motivace. Můžeme to interpretovat tak, že pro nadané má učení především instrumentální význam – dostat se na určitou školu, mít dobré budoucí povolání. Může to být zapříčiněno věkem respondentů. Dospívající už dokážou realisticky vyvodit na co mají schopnosti a dovednosti, čeho mohou dosáhnout. Domníváme se, že studenti se silně vyvinutou instrumentální potřebou jsou si vědomi svých cílů, což jim pomáhá překlenout poměrně dlouhé období mezi školní přípravou a uplatněním v budoucím životě. Zároveň stejných hodnot dosáhla poznávací motivace. Jsou-li u studenta silně rozvinuty potřeby poznávací, snaží se uspokojit svoji touhu po poznání například získáváním nových znalostí, dovedností a zkušeností. Poznávací potřeby aktualizují situace, které jsou pro studenty nové, problematické nebo neobvyklé a pro některé z respondentů to může představovat mezinárodní chemická olympiáda. Menších hodnot dosáhly morální motivace a motivační tlak rodiny. Mohli bychom to interpretovat tak, že pro nadané adolescenty není učení povinností a rodina není tak silnou motivační pohnutkou, protože tito jedinci jsou více samostatní (např. cesta na olympiádu do cizího státu), tedy již nejde o dominanci rodičů nad dítětem, spíše panuje rovnocenný vztah.

I když ne tak silnou, ale docela významnou, v porovnání se dvěma zbylými potřebami zkoumanými dotazníkem zdrojů školní motivace, se ukázala potřeba vyhnout se neúspěchu. Může to být spojeno s probíhající olympiádou, studenti se obávají neuspět, nedosáhnout předpokládaných výsledků nebo pociťují silnou konkurenci. Oproti tomu je

poměrně málo rozvinutá potřeba prestiže, která se projevuje touhou po vyniknutí a pak i potřeba dobrého vztahu s učitelem. Dá se tvrdit, že pro nadané studenty potřeba pozitivního vztahu s učitelem a touha být lepší, než ostatní se nejeví tak silnou motivační pohnutkou jako výkonová a poznávací motivace.

Výsledky daného dotazníku byly porovnány s bakalářskou prací Němce (2018), který zjišťoval, z jakých zdrojů vychází školní motivace účastníků odborného soustředění nejmladších chemiků Běstvince. Srovnání přineslo zjištění, že jak u našeho výzkumného vzorku, tak i u účastníků soustředění, byly silně vyvinuté tři potřeby – poznávací motivace, potřeba úspěšného výkonu a instrumentální motivace. Rozdíly nacházíme v potřebě pozitivního vztahu s učitelem a potřebě prestiže, které na rozdíl od účastníků soustředění mají naši respondenti poměrně málo rozvinuté. K trochu odlišným výsledkům dospěla ve své bakalářské práci Neudörflová (2015). Na základě výzkumu bylo prokázáno, že u žáků základní školy je nejsilnější motivační pohnutkou instrumentální motivace, kdežto u našich respondentů je to potřeba úspěšného výkonu. Na vysoké hodnocení potřeby úspěšného výkonu může mít vliv probíhající olympiáda, kde nadaní studenti chtějí ukázat své schopnosti a dosáhnout dobrého výkonu (např. vyhrát olympiádu). Za druhou nejdůležitější motivační pohnutku k učení žáci považovali přání rodičů být ve škole dobrý. U nadaných studentů se tato potřeba nachází na 6. místě. Předpokládáme, že naši respondenti oproti věkově mladším žákům, nejsou tak motivováni tlakem rodičů, protože se nachází v období adolescence, jehož charakteristickým znakem je rostoucí potřeba samostatnosti a postupné odpoutávání se od rodiny. Také na rozdíl od našeho výzkumného vzorku u žáků základních škol je poměrně silně rozvinutá morální potřeba. Mohli bychom říci, že se nadané děti neučí kvůli pocitu povinnosti nebo proto, že je pro ně učení nějakým způsobem výhodné, (vyhnutí se sankcím nebo získání odměn) ale spíše z poznávacího zájmu a pro dobrý pocit z vykonané činnosti.

V roce 2010 Pavelková a kol. provedli studie, v nichž zjišťovali motivační zdroje učební činnosti žáků středních škol ze šesti zemí, konkrétně z České republiky, Anglie, Japonska, Německa, Nového Zélandu a Skotska. Nejsilnější motivační pohnutku pro žáky všech zemí tvoří instrumentální motivace a nejslabším motivačním zdrojem je potřeba prestiže. Výsledky naznačují, že největší rozdíly mezi jednotlivými zeměmi jsou v motivačním zdroji rodiče. Toto zjištění by mohlo ukazovat, že vliv rodiny na

motivovanost žáků k učení je silnější, než má vliv kultury. Zajímavým zjištěním je, že český vzorek vykazuje ve srovnání s ostatními zeměmi statisticky významně vyšší intenzitu motivačních zdrojů, kromě obavy z neúspěchu. Obava před selháním může do určité intenzity působit jako pozitivní motivační činitel, avšak v silné podobě pak jedince ochromuje a výkon zeslabuje (Pavelková, Hrabal, Hrabal, 2010).

Třetím výzkumným cílem a poslední výzkumnou otázkou bylo ověření vztahu mezi časovou orientací a motivačními pohnutkami školní činnosti účastníků Mezinárodní chemické olympiády. Na základě korelační analýzy dotazníku ZTPI, který zmapoval časovou perspektivu studentů a Dotazníku motivačních zdrojů učební činnosti jsme dospěli k výsledkům, že budoucnost koreluje se všemi motivačními pohnutkami. Toto zjištění je velice zajímavé a vede nás k myšlence, zda by nebylo vhodné zvolit jinou metodu zkoumání školní motivace. Každopádně jsme se nejvíc zabývali třemi pohnutkami. Korelace, se kterými byla nejsilnější – instrumentální motivace, poznávací motivace a potřeba úspěšného výkonu. Na základě těchto korelací bychom mohli tvrdit, že se jedná o vysoce motivované jedince, pro které je hybnou silou vidina dobrého budoucího uplatnění, rozvoj schopností a dovedností či pocit z dobře vykonané práce. Také jsme zjistili slabou, ale statisticky významnou souvislost mezi faktorem pozitivní minulost a potřebou úspěšného výkonu a instrumentální motivací. Je možné, že nadaní studenti byli v minulosti málo trestáni a více motivováni, také úspěchy v minulosti je mohli stimulovat k dosažení dobrých výsledků v budoucnosti a následně i uznání a uplatnění jejich potenciálu. Dále se prokázala korelace mezi fatalistickou přítomností a obavou z neúspěchu. Korelace napovídá o tom, že tyto jedinci nevěří, že jsou schopni změnit nebo kontrolovat budoucí události, a proto jsou přesvědčení, že nemohou dosáhnout dobrých výsledků nehledě na to, jak moc by se snažili.

Také faktor negativní minulosti slabě, ale vysoce významně, koreluje s obavou neúspěchu, což naznačuje, že studenti si vzpomínají na své neúspěchy a selhání, a proto se snaží vyhnout těžkým úkolům a situacím, kde hrozí neúspěch. Statisticky vysoce významný, ale korelačně slabý, má vztah hédonistická přítomnost s poznávací motivací a s potřebou úspěšného výkonu. Nalezené zjištění nás překvapilo. Předpokládáme, že nadaní studenti prožívají příjemný okamžik jejich života, čerpají motivaci z probíhající soutěže. Mezinárodní olympiáda jim zároveň dává možnost uplatnit své schopnosti,

rozvíjet své dovednosti a dozvědět se něco nového, což může mít za důsledek zaměření na aktuální dění. Je tedy patrné, že vztah mezi časovou perspektivou a zdroji učební motivace existuje.

Pokud porovnáme naše výsledky ZTPI a Dotazníku motivačních zdrojů s výzkumným šetřením High (2017), která zkoumala souvislost mezi učebními motivy a časovou perspektivou středoškoláků zjišťujeme, že u žáků a studentů vysoce významně korelovala časová kategorie budoucnosti s výkonovou motivací. Oproti tomu u nadaných dětí se prokázal vztah mezi budoucností a instrumentální motivací. Možným vysvětlením je věk respondentů, v případě našeho výzkumného vzorku se jedná o jedince, kteří se nachází v období pozdní adolescence. Jde o období, kdy dospívající dokončují vzdělání a zamýšlejí se nad vlastní perspektivou, nad profesním uplatněním nebo pokračováním ve studiu. Dalším překvapivým zjištěním bylo, že u výzkumného vzorku High (2017) koreluje negativní minulost s motivačním tlakem rodičů, zatímco v našem výzkumném šetření se prokázala souvislost negativní minulosti s obavou ze selhání. Mohly bychom to vysvětlit tím, že středoškoláci byli v minulosti více trestáni a kritizováni rodinou. Pro naše respondenty do určité míry slouží jako motivační pohnutka vzpomínka na minulé neúspěchy a obavy z dalšího selhání a traumatu.

Rozdílné výsledky byly také nalezeny ve vztahu hédonistické přítomnosti a motivačních pohnutek. U žáků a studentů základních škol a gymnázií orientace na hédonistickou přítomnost byla vysoce významně spjata s pohnutkou motivační tlak rodiny. U našeho výzkumného vzorku však statisticky významně, i když ne tak silně, korelovala hédonistická přítomnost a poznávací motivace. Je možné, že na žáky gymnázií, kteří si užívají přítomný okamžik, rodiče vyvíjejí silný tlak a je to vnější síla, která je motivuje. Vztah mezi hédonistickou přítomností a poznávací motivací u nadaných studentů bychom mohli vysvětlit tím, že se jedná o nadané studenty, kteří se účastní chemické olympiády, kde mohou prokázat znalosti oboru, v němž jsou nejlepší. Z toho vyplývá, že si užívají přítomnosti, dozívají se nové informace a rozšiřují si stávající znalosti, a to vše jim přináší okamžité uspokojení a vzrušení.

Přestože je zřejmé, že specifika našeho výzkumného vzorku a zejména to, že se jedná o multikulturní respondenty, kteří mají přírodovědecké nadání, což značným způsobem omezuje výsledky realizovaného výzkumu, předpokládáme, že se nám podařilo naplnit

všechny výzkumné cíle a prokázat, že vztah mezi časovou perspektivou a motivačními zdroji učební činnosti existuje.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zaměřili na zkoumání souvislosti časové orientace a motivačních zdrojů učební činnosti účastníků Mezinárodní chemické olympiády. V teoretické části jsme představili koncept časové perspektivy a způsoby jejího zkoumání, také jsme se zabývali definicí nadání a charakteristikami nadaných dětí. Největší prostor jsme věnovali školní motivaci a motivačním pohnutkám k učební činnosti.

V praktické části jsme si stanovily tři výzkumné cíle, které se nám podařily naplnit a tři výzkumné otázky, na které jsme zodpověděly. Díky inventáři ZTPI jsme zjistily, že se respondenti nejvíce orientují na hédonistickou přítomnost, dále pak na pozitivní minulost a faktor budoucnosti byl na třetím místě. Nejméně zastoupenou časovou kategorií je fatalistická přítomnost. Dotazníkem školní motivace jsme sledovali strukturu motivačních pohnutek ke školnímu výkonu. Nejsilnějším zdrojem se ukázala být potřeba úspěšného výkonu, dále pak motivace instrumentální a poznávací. Za nejslabší motivační zdroj účastníci olympiády považují potřebu pozitivního vztahu s učitelem a potřebu prestiže.

Korelační analýza nám umožnila nalézt souvislost mezi časovou orientací a školními motivačními pohnutkami. U celého výzkumného vzorku se nejsilnější vztah prokázal mezi budoucí časovou perspektivou a instrumentální motivací. Statisticky významně koreluje také budoucnost s potřebou úspěšného výkonu a poznávací motivací. Časové kategorie negativní minulost a fatalistická přítomnost slabě, ale statisticky významně, koreluje s potřebou vyhnout se neúspěchu. Za zajímavá zjištění pokládáme souvislost faktoru hédonistické přítomnosti s potřebou úspěšného výkonu a poznávací motivací. Tyto výsledky se spíše neshodují s teorií Zimbarda a Boyda, která pojímá hédonisticky orientovaného jedince jako člověka, který žije okamžikem a nepřemýšlí nad důsledky současného chování. Domníváme se, že výsledek pramení ze situace, ve které se nacházeli probandi. Probíhající olympiáda je motivovala, dávala jim možnost ukázat své schopnosti a zároveň rozvíjela jejich poznávací dovednosti.

Na závěr lze konstatovat, že považujeme za důležité zabývat se zkoumáním časové perspektivy a motivačních zdrojů učební činnosti, jelikož se ukazuje, že vztah mezi těmito koncepty opravdu existuje a zjištění, jaká časová orientace a motivační pohnutky u studenta převažují, nám mohou pomoci zvýšit úspěšnost žáků a studentů ve škole.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Altun, F., & Yazici, H. (2014). Perfectionism, School Motivation, Learning Styles and Academic Achievement of Gifted and Non-Gifted Students. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(4), 1031-1065.
- Atkinson, J. W. & Feather, N. T. (Eds.). (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Atkinson, J. W., Raynor, J. O. (1974). *Motivation and achievement*. Washington, DC: Winston.
- Berger, S. L. (1998). *College Planning for Gifted Students*. Baltimore: The Council for Exceptional Children.
- Boniwell, I. & Zimbardo, P. G. (2003). Time to Find the Right Balance. *The Psychologist* 16: 129–31.
- Boyd, J. N. & Zimbardo, P. G. (2005). *Time Perspective, Health and Risk Taking*. New York: Routledge, 85–107.
- Bazínková, E. (2012). Časová perspektiva jako prediktor závislosti na alkoholu? *Cognitive Remediation Journal*, 1(1), 39–46. Dostupné z: [http://cdzjesenik.cz/journal/1\\_2012e.pdf](http://cdzjesenik.cz/journal/1_2012e.pdf)
- Brophy, J. (2013). *Motivating students to learn*. Routledge.
- Blatný, M., ed. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171–200.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M. & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination



theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332–344. Dostupné z: [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2011\\_DeBildeVansteenkiste\\_LI.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2011_DeBildeVansteenkiste_LI.pdf)

Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Argo.

Erisen, Y., Sahin, M., Birben, F. Y. & Yalin, H. S. (2016). Motivation Levels of Gifted Students and Their Metaphorical Perceptions of School. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 553–561. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098259.pdf>

Fořtíková, J. (2009). *Talent a nadání*. Národní institut pro další vzdělávání.

George, R. & Shari, B. (2012). Role of emotional intelligence on stress and coping of gifted adolescents. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 2(9), 524–538.

Goldberg, J. & Maslach, C. (1996). Understanding time: Connections between the past and future. In *annual convention of the Western Psychological Association*, San Jose, CA.

Gottfried, A. E. & Gottfried, A. W. (2009). Development of gifted motivation: Longitudinal research and applications. In *International handbook on giftedness* (pp. 617–631). Springer, Dordrecht.

Hanuš, R. & Chytilová L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.

Hanzlíková, H. (2015). *Profesní volba nadaných adolescentů* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.

Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Portál.

Havigerová, J. M. (2011). Pět pohledů na nadání. *České Budějovice: Grada Publishing, as.*

Henson, J. M., Carey, M. P., Carey, K. B. & Maisto, S. A. (2006). Associations among health behaviors and time perspective in young adults: Model testing with boot-strapping replication. *Journal of behavioral medicine*, 29(2), 127–137. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2435266/>

High, R. (2019). Motivational structure of young chemists. *The Journal of Education, Culture, and Society*, 10(2), 255–269.

Hrabal, V. Krykorková, H. & Pavelková, I. (1981). Školní výkon žáka z hlediska motivačního a kognitivního. *Pedagogika*, 31(4), 443–462.

Hrabal, V. & Kozéki, B. (1982). Podíl rodiny a školy na motivaci školního výkonu žáků. *Pedagogika*, 32(3). s. 295–306.

Hrabal, V. & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Národní ústav odborného vzdělávání.

Lenka, H. (2009). *Nadání a nadaní: Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Grada Publishing as.

Chowdhury, M. A. (2018). Gifted education in the enabling sciences with a particular emphases on chemistry. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 35–48. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1142508.pdf>

Chessor, D. (2013). The impact of grouping gifted students on motivation. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 8(1), 1334–1352. Dostupné z: [https://www.futureacademy.org.uk/files/menu\\_items/other/ejsbs117.pdf](https://www.futureacademy.org.uk/files/menu_items/other/ejsbs117.pdf)

Jirásková, L. (2017). *Vztah mezi perfekcionismem, výkonovou motivací, subjektivní životní spokojeností a sebeúctou u nadaných a nenadaných studentů středních škol* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova.

Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: IPPP ČR.

Keough, K. A., Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and applied social psychology*, 21(2), 149–164.

Klingeman, H. (2001). The time game: Temporal activity on emotional well-being among older Australian women: Cross-sectional and longitudinal analysis. *Time & Society*, 10(2-3), 303-28.

- Kritzas, C. H. & Grobler, A. (2007). *The relationship between learning strategies, motivation, and future time perspective for Grade 12 learners* (Unpublished Research Report). The University of the Free State, Bloemfontein, South Africa
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika.
- Krpoun, Z. (2013). Časová perspektiva: úvod do teorie a výzkumu. *Klinická psychologie a osobnost*, 2(1), s. 81–90.
- Luszczynska, A., Gibbons, F.X., Piko, B.F. & Tekozel, M. (2004). Self-regulatory cognitions, social comparison, and perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey, and USA. *Psychology & Health*, 19(5), 577–593.
- Lokša, J. & Lokšová, I. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál.
- Landau, E., & Weissler, K. (1993). Parental environment in families with gifted and nongifted children. *The Journal of Psychology*, 127(2), 129-142.
- Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa-jeho vývin, vzdedavanie, a podporovanie*. Bratislava: IRIS. Vyd. 3.
- Mudrák, J. (2010). *Cesty k vrcholu: faktory rozvoje výjimečného výkonu* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/ws531/Disertacni\\_prace\\_JMudrak.pdf](https://is.muni.cz/th/ws531/Disertacni_prace_JMudrak.pdf)
- Mudrák, J. (2012). Motivace studentů ve vzdělávacím programu Talent. *Svět nadání*, 1(2), s. 31–40.
- Němec, J. (2018). *Motivační struktura účastníků Běstvinky* (Bakalářská práce). Praha: VŠCHT.
- Nuttin, J. (2014). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Psychology Press.

- Nicholas, S. & Bařina, M. (1998). *Velký americko-český slovník*. WD Publications.
- Machů, E. (2010). *Nadání žák*. Brno: Paido.
- McInerney, D. M. & Sinclair, K. E. (1991). Cross cultural model testing: Inventory of school motivation. *Educational and psychological measurement*, 51(1), 123–133.
- Neudörfllová, B. (2013). *Zaujetí úkolem v hodinách matematiky* (Bakalářská práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Neumeister, K. S. (2004). Factors Influencing the Development of Perfectionism in Gifted College Students. *The Gifted Child Quarterly* 48, 4, 259–274.
- Ortuño, V. & Paixão, M. P. (2010). Time perspective: A portuguese study with the Zimbardo Time Perspective Inventory–ZTPI. In *Communication presented at the 12th International Conference on Motivation*. Porto, Portugal (pp. 2–4).
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Pavelková, I., Hrabal, K. & Hrabal, V. (2010). Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika*, 60(3–4), s.292–302.
- Pavelková, I., Purková, V. & Menšíková, V. (2010). Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a žákovské motivaci. *Studia Paedagogica*, 15(1), s. 29–46.
- Pavelková, I. & Škaloudová, A. (2008). Školní výkonové potřeby. *Psychologické dny: Já & my a oni*. Dostupné z: <https://cmeps.ecn.cz/pd/2008/pdf/pavelkova-skaloudova.pdf>
- Pavlas, I. (2008). Výkonová motivace v adolescenci. *Paidagogos: časopis pro pedagogiku v souvislostech*.
- Pavelková, I. & Frencl, M. (1997). Motivace žáků k učení. *Pedagogika*. č.4, s. 329–345.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence* (F. Jiránek, Trans.). Praha: Portál.
- Raynor, J. O. (1969). Future orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 76, 606–610.

- Rabušicová, M., Šed'ová, K., Trnková, K. & Čiháček, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Renzulli, J. S. (2016). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*.
- Siegle, D. & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching exceptional children*, 38(1), 22–27.
- Stehlíková, L. (2014). *Časová perspektiva a výkonová motivace středoškoláků* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S. & Edwards, C. S. (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 66(4), 742.
- Šimko, M. D. (2011). *Metodika práce učitele s mimořádně nadanými žáky*. Soukromá střední odborná škola Hranice.
- Škvařil, V. (2016). *Diagnostika časové perspektivy studentů gymnázia* (Bakalářská práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Tohidí, H. & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 820–824.
- Taber, K. S. (2010). Challenging gifted learners: General principles for science educators; and exemplification in the context of teaching chemistry. *Science Education International*, 21(1), 5–30. Dostupné z: <http://www.icasonline.net/sei/march2010/p2.pdf>
- Usher, A. & Kober, N. (2012). 1. What Is Motivation and Why Does It Matter?. *Center on Education Policy*.
- Vitošková, V. (2014). *Vztah mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum.

Vitošková, V. & Pavelková, I. (2016). Vztah žáků a studentů k budoucnosti. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč 6, č. 3, s. 53-80.

Wassarman, H. S. (2002.). *The Role of Expectancies and Time Perspectives in Gambling Behaviour*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 62, 8-B, 3818.

Webb, J. (1993). Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children. In Heller, K. A., Mönks, F. J. & Passow, A. H. (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and T T Talent* (pp. 525–538). Oxford: Pergamon Press.

Zrnová, A. (2016). *Souvislost časové perspektivy a výkonové motivace u studentů střední odborné školy* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova.

Zeidner, M. & Shani-Zinovich, I. (2011). *Do academically gifted and nongifted students differ on the BigFive and adaptive status?* Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 566–570.

Zimbardo, P. G., Keough, K. A. & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23(6), 1007–1023.

Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288.

Денисенкова, Н. С. (2008). Секреты воспитания одаренных детей. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*, (4).

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Věk a počty respondentů výzkumného vzorku.....	40
Tabulka 2: Celkové hodnoty časové perspektivy změřené ZTPI .....	46
Tabulka 3: Celkové hodnoty motivačních zdrojů učební činnosti .....	49
Tabulka 4: Porovnání struktury motivačních zdrojů .....	51
Tabulka 5: Vazba mezi učební motivací a ZTPI .....	53

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1: Originální verze Zimbardova inventáře časové perspektivy

Příloha 2: Postup vyhodnocení Zimbardova inventáře časové perspektivy



