

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PSYCHOLOGIE



**ASOVÁ PERSPEKTIVA A VÝKONOVÁ MOTIVACE  
ST EDO<sup>TM</sup>KOLÁK**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.

Vypracovala: Lenka Stehlíková

Obor: Psychologie

Prezen ní studium

PRAHA, 2014

Prohlá-uji, že jsem bakalá skou práci zpracovala samostatn pod vedením  
Doc. PhDr. Isabelly Pavelkové, CSc. a pouze s využitím literatury, kterou cituji a  
uvádím v seznamu.

V Praze, dne 27. 6. 2014

Lenka Stehlíková í í í í í í í í í

Úvodem bych chtěla především moc poděkovat paní Doc. PhDr. Isabelle Pavelkové, CSc. za odborné vedení, za poskytnutí cenných rad a připomínek pro zpracování diplomové práce. Také za vstřícný, trpělivý přístup a čas v novaný konzultacím. Poděkování patří i paní PhDr. Aleně Kaloudové za statistické zpracování dat.

Souasně děkuji vedení školy a studentům za ochotu spolupracovat při získávání výzkumných dat.

## ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá vztahem studentů k budoucnosti, souvislostmi mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací a možnostmi diagnostických strategií zkoumaných oblastí. Diplomová práce je rozdělena na dvě části – praktickou a teoretickou, s vztáhem zároveň na část praktickou.

Teoretická část popisuje v teorii východiska časové perspektivy prostřednictvím kognitivních a osobnostních konceptů (práce Nuttina, Zimbarda, Pavelkové). Podrobněji se zabýváme vztahem mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací, který prezentujeme v rámci teoretických přístupů Atkinsona, Raynora, Heckhausen. Pro hlubší vhled do problematiky je dán prostor i teoretickému uchopení výkonové motivace. Teoretická část se také věnuje diagnostickým postupům a metodám časové perspektivy a výkonové motivace.

Praktická část představuje výzkumné zjištění, které se uskutečnilo v období března a května 2013 u studentů gymnázií na Vysočině. Výzkum je zaměřen na hledání vztahu studentů k budoucnosti se zaměřením na výkonové strachové aspekty, na souvislost mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací a na možnosti diagnostických metod a omezení pozorovaných oblastí. Jádrem diplomové práce je rozpracování Metody motivační indukce (MIM) a podílení se na korekci jeho kódovacího systému pro upravenou standardizaci českou populaci v rámci projektu GAUK, jehož vedoucí je Havlíková, spoluvedoucí Stehlíková a koordinátorkou Pavelková.

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with relation of students to the future, connections between time perspective and achievement motivation and possibilities of diagnostic strategies of researched areas. The diploma thesis is divided into two parts - practical and theoretical one. Emphasis is given on practical part.

Theoretical part looks into scientific solutions of time perspective by way of cognitive and personality concepts of motivation (Nuttina, Zimbarda, Pavelková work). I minutely deal with relation between time perspective and achievement motivation which is presented within theoretical approaches of Atkinson, Raynor, Heckhausen. Theoretical part deals with theoretical conception of achievement motivation (in order to deep insight to these issues) as well as it deals with diagnostic approaches and methods of time perspective and achievement motivation.

Practical part presents research which took place in period from March to May 2013 in Vysočina region and was focused on high school students. The research focuses on looking for student's relation to future with concentration on achievement fear aspects, relation between time perspective and achievement motivation, possibilities of diagnostic methods and restrictions of observed areas. Heart of the diploma thesis is elaborating of "Method of motivation induction" (MIM) and participating on correction of its code system for prepared standardization for Czech population within the project GAUK. Investigator of this project is Havlíková and instructor is Pavelková.

# Obsah

ÚVOD.....	8
1. ASOVÁ PERSPEKTIVA .....	9
1.1 Vymezení pojmu .....	9
1.2 Teoretické ukotvení asové perspektivy .....	11
1.2.1 Nuttinova osobnostní -motivační koncepce budoucí asové perspektivy ..	11
1.2.2 Perspektivní orientace .....	13
1.2.3 Zimbardův koncept asové perspektivy.....	15
1.3 ASOVÁ PERSPEKTIVA A VÝKONOVÁ MOTIVACE .....	16
1.3.1 Atkinsonův model chování.....	16
1.3.2 Raynorova teorie výkonové motivace.....	17
1.3.3 Heckhausenův rozdílný kognitivní model motivace .....	18
1.4 Diagnostické metody asové perspektivy .....	19
1.4.1 Metody zaměřené na neosobní obsahy a kognitivní futuritu .....	19
1.4.2 Metody zaměřené na osobní obsahy a osobní futuritu.....	20
1.4.3 Metoda motivační indukce .....	20
1.4.4 Zimbardův inventář asové perspektivy .....	21
1.4.5 Dotazník perspektivní orientace .....	22
2 VÝKONOVÁ MOTIVACE .....	23
2.1 MOTIVACE.....	23
2.1.1 Definice motivace .....	23
2.1.2 Zdroje motivace lidského chování, motiv .....	24
2.1.3 Druhy motivace .....	25
2.2 VÝKONOVÁ MOTIVACE.....	26
2.2.1 Charakteristika výkonové motivace.....	27
2.2.2 Výkonové potřeby.....	27
2.2.3 Výkonová motivace ve škole.....	28
2.2.4 Charakteristika skupin podle výkonové orientace .....	29
2.2.5 Vliv strachu a úzkosti na výkon.....	31
2.2.6 Diagnostika výkonové motivace.....	33
3 CÍL VÝZKUMU .....	36
3.1 Výzkumné otázky .....	36
4 METODY VÝZKUMU .....	37
4.1 Metody sběru dat .....	37
4.2 Sběr dat .....	41
4.3 Možné vlivy při sběru dat .....	42
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	43

5.1 Charakteristika školy .....	43
5.2 Výzkumný vzorek.....	44
6 VLASTNÍ VÝZKUM.....	46
6.1 Zpracování výsledků .....	46
6.2 VZTAHOVÁNÍ SE K BUDOUCNOSTI U STUDENTŮ GYMNÁZIA SDRÁŽENÍ NA VÝKONOVÉ STRACHOVÉ ASPEKTY .....	46
6.2.1 Metoda motivace indukce osob a práce s ní.....	47
6.2.2 Výzkumná zjištění .....	80
6.3 VZTAH MEZI ASOVOU PERSPEKTIVOU A VÝKONOVOU MOTIVACÍ.....	85
6.3.1 Vazba mezi PO-7 a MV-12.....	86
6.3.2 Vazba mezi ZTPI a MV-12.....	87
6.3.3 Vazba mezi MIM a MV-12.....	89
6.3.4 Vazba mezi LMG a PO-7.....	89
6.3.5 Vazba mezi LMG a ZTPI.....	90
6.3.6 Vazba mezi LMG a MIM.....	92
6.3.7 Vazba mezi dotazníkem uvnitř motivace a PO-7 .....	92
6.3.8 Vazba mezi dotazníkem uvnitř motivace a ZTPI.....	93
6.3.9 Vazba mezi dotazníkem uvnitř motivace a MIM .....	93
6.3.10 Faktorová analýza .....	94
6.4 ZJIŠTĚNÍ MOŽNOSTI A OMEZENÍ DIAGNOSTICKÝCH METOD.....	96
6.4.1 Ověření možností a omezení diagnostických metod pasivní perspektivy .....	96
6.4.2 Ověření možností a omezení diagnostických metod aktivního a pasivního strachu .....	100
7 DISKUSE.....	107
ZÁVĚR.....	112
SEZNAM LITERATURY .....	113
SEZNAM GRAFŮ .....	116
SEZNAM TABULEK.....	117
SEZNAM PŘÍLOH.....	118

# ÚVOD

Šťastí je jedním z těch tajemných pojmů, o nichž dobře víme, co znamenají, a přesto je nedovedeme dobře vysvětlit (Sokol, 1996). Šťastí je jednou ze základních dimenzí lidského života. Celá existence světa i nás samých se odehrává v něm. Šťastí nás provází od narození až po smrt. Šťastí nám organizuje denní činnosti i životní události. Potřebujeme ho ke koordinaci plánů, cílů a priorit. I výkonová motivace se podílí na realizaci budoucích cílů a plánů. Výkonová motivace je hybným motorem výkonů zaměřených činností i chování směřujících k cíli.

Diplomová práce je strukturována do dvou částí – teoretické a praktické. Hlavní důraz je kladen na praktickou část a její výzkumné zetření.

V teoretické části se věnujeme vědeckým konceptům časové perspektivy. K popisu časové perspektivy využíváme kognitivní-motivaci a osobnostní-motivaci přístupy. Zmíníme práce Nuttina, Zimbarda, Pavelkové, nebo vytvořili teoretickou základnu pro empirickou část. Podrobněji se zamůžeme na vztah mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací. Souvislosti a návaznosti prezentujeme z hlediska teoretických konceptů autorů Atkinsona, Raynora, Heckhausen. Pro hlubší vhled do problematiky je dán prostor i teoretickému uchopení výkonové motivace. V této problematice vyzdvihujeme vliv strachu na výkon. Součástí teoretické práce jsou i diagnostické strategie a techniky měření časové perspektivy a výkonové motivace.

Empirická část představuje výzkumné zetření u gymnazistů. Výzkum je zaměřen na zmapování vztahu studentů k budoucnosti s orientací na výkonové strachové aspekty, na souvislost mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací a na možnosti diagnostických metod a omezení zkoumaných oblastí. Jádrem praktické části je práce s metodou motivaci indukce (MIM) a podílení se na úpravě jeho kódovacího systému pro připravovanou standardizaci na českou populaci v rámci projektu GAUK, jehož vedoucí je Havlíková, spoluvedoucí Stehlíková a koordinátorkou Pavelková.



# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1. ASOVÁ PERSPEKTIVA

As je důležitou entitou lidské existence. As můžeme jednak vnímat jako fyzikální veličinu podle, které se orientujeme v každodenním bytí i ve vzdálenějších časových úsecích mezi jednotlivými událostmi. Jednak nám pomáhá organizovat, hodnotit, zařadit své očekávání, plány, touhy, obavy, cíle a intence do mentálních struktur podle časového rámce. As je významným regulačním faktorem lidského života.

Početky úvah o časové dimenzi v psychologii nacházíme v období vzniku vdecké psychologie, kde převládal psycho-fyziologický přístup. Zkoumání času bylo podrobena mnoha laboratorním výzkumům, ze kterých se rodily obecnosti o vnímání času. Další vývoj zkoumání vnímání času přinesl výzkumy individuálních rozdílů lidské zkušenosti s časem a následně byl čas zkoumán ve vztahu k lidskému chování.

Kapitola časové perspektivy se bude zabývat časovým faktorem v psychickém fungování jedince. Blíže si vymezíme pojem časové perspektivy. Pro potřeby diplomové práce se soustředíme na výchozí myšlenkové koncepce popisující teoretické uchopení časové perspektivy. V rámci časové perspektivy se zabýváme i souvislostmi mezi vybranými teoretickými koncepcemi časové perspektivy a výkonové motivace. V závěru kapitoly si představíme možné metody diagnostiky časové perspektivy.

### 1.1 Vymezení pojmu

As je důležitou regulační silou lidského života. Pomáhá člověku hodnotit, organizovat a zapojovat vlastní intence, plány a cíle podle anticipačních mentálních reprezentací budoucnosti. Zkoumání času má dlouhodobou tradici, proto i jeho vymezení podléhá definicím různých přístupů.

Vnímání času můžeme rozdělit ve dvojí pojetí o subjektivní čas a objektivní čas. Objektivní čas je ten, který si můžeme změřit. Subjektivní čas je individuální pro každého z nás. Je vnímaný, prožíván, hodnocen konkrétní osobou nebo skupinou a podléhá osobnostním charakteristikám, situačním zvláštnostem a určitým kontextu. Odlišnost ve vnímání času nalezneme i mezi chápáním času svatého a chápáním času vlastní osobou. (Mareš, 2010)

Mareš (2010) udává čtyři hlavní hlediska subjektivního času:

1. čas jako sled událostí (posloupnost podnětů a dějů),
2. čas jako trvání (aktuální proflitek trvání podnětu i události),
3. čas jako perspektiva člověka,
4. kontextové pojetí času.

V roce 1939 termín časová perspektiva použil jako první Franken. časovou perspektivu definoval jako aktuální kognitivní a dynamické zaměření na cílové objekty ve vzdálené budoucnosti (Frank, 1939 in Pavelková, 2002). Lewin rozpracoval jeho teorii a časovou dimenzi percipoval jako významný aspekt životního prostoru, zahrnující budoucnost, přítomnost a minulost. Přeměnil na momentální chování působící aktuální vlivy a zároveň se v něm odráží očekávání, plány, sny o vlastní budoucnosti a vzpomínky na minulé události a zážitky. (Lewin, 1936, 1942 in Pavelková, 2002) O časové perspektivě máme tři, které je základní dimenzí psychologické konstrukce času. Za pomoci kognitivních procesů časová perspektiva rozděluje lidskou zkušenost do minulého, přítomného a budoucího časového rámce. (Zimbardo, Boyd, 1999) Mezi lidmi existují určité rozdíly, jak nakládají s časovými kategoriemi (budoucnost, přítomnost, minulost). Rozdíly mohou být ve schopnosti vnímat spojení všech tří dimenzí časové perspektivy v jednom okamžiku (Pavelková, Purková, Menšíková, 2010). Vnímání času je tedy výsledkem složitě souhry různých psychických procesů (Pavelková, 2002, s. 162), přičemž se uplatňuje vnímání, myšlení, představování, pozornost, paměť a schopnost anticipace.

časovou perspektivou máme nalézt i pod odlišnými pojmy, které reprezentují různé teoretické přístupy. Lewin budoucí časovou perspektivu chápal jako celek perspektivy, který pojímá minulost, přítomnost i budoucnost (Pavelková, 2002). Nuttin (1980) budoucí časovou perspektivu popisuje jako dynamický proces, ve kterém cíle kladené do budoucnosti, zobrazují konkrétní podobu aktuálních potřeb jedince. Gjesme orientaci na budoucnost vnímá jako faktor ovlivňující proflitek časové distance k cíli (Gjesme, 1976 in Vitošková, disertační práce, 2014). V českém odborném poli zkoumá oblast časové perspektivy Pavelková (1990), která vymezuje perspektivní orientaci jako důležitý autoregulační inítel osobnostního rozvoje, motivující a organizující bezprostřední aktivity a činnosti jedince.

## 1.2 Teoretické ukotvení asové perspektivy

Na téma asu m ě být pohlíženo mnoha zp soby, as m ě být zkoumán a teoretizován z filosofického, sociologického, demografického, fyzického i psychologického hlediska apod. V na-í teoretické práci a i s odkazem na empirickou ást se soust edíme na teoretické p ístupy z psychologického hlediska.

Na poli psychologického zkoumání asové perspektivy je hned n kolik p ístup v nujících se bádání v oblasti asové perspektivy. Mezi n pat í: kognitivní p ístupy ( asová perspektiva jako v domý kognitivní konstrukt); kognitivn -motiva ní a osobnostn -motiva ní p ístup (interpretace vzájemných interakcí kognitivních proces a struktur motiva níh systém ); biodromální p ístup ( asová perspektiva jako intence celofivotní cesty lov ka); kombinující kognitivní, motiva ní, emo ní a sociální procesy ( asová perspektiva definována v-emi zmín ěnými aspekty, vnímají ji jako stabilní individuální charakteristiku jedince, která je nev domá a podléhá ad vliv ) (Vito-ková, diserta ní práce, 2014). My si v-ak p edstavíme jen n které z nich. Hlavní poznatky shrneme u teoretických koncept Nuttina, Zimbarda a Pavelkové, nebo poskytují základní ideové východiska pro tuto diplomovou práci.

### 1.2.1 Nuttinova osobnostn -motiva ní koncepce budoucí asové perspektivy

Autorem osobnostn - motiva ní koncepce budoucí asové perspektivy je Nuttin, který tak vytvo il pravd podobn nejucelen j-í teoretický koncept problematiky budoucí asové perspektivy (Pavelková, Purková, Men-íková, 2010). Nuttinova koncepce pokračuje ve d ív j-í švztahové teoriiø specificky lidských pot eb z roku 1957, která pot eby pojímá jako dynamické a hierarchicky uspo ádané vzorce, integrující jedince s jeho okolním sv tem. (Pavelková, 2002)

Nuttinova (1980) koncepce asové perspektivy kognitivn zpracovává pot eby, souvisí s profiláváním jedince a významn ovliv uje rozvoj jeho osobnosti.

Budoucí asová perspektiva (Future time perspective pod zkratkou F.T.P.) je prezentována jako šdynamické ízení cílových objekt , které jsou kladeny do budoucnosti jako konkretizace aktuálních pot eb.ø (Pavelková, 2002, s.171) Nuttin objekt definuje jako v-e, s ím se subjekt (jedinec) setkává, vyrovnává, zachází, jedná, í smý-í (Pavelková, 1990). Jedinec strukturuje a roz-i uje svou budoucnost pomocí kognitivního opracování nspecifických výkonových pot eba na konkrétní

cílové objekty. Objekty mohou být situovány v různé časové vzdálenosti od současného okamžiku, přes krátkodobou, dlouhodobou budoucnost až po přesáhnutí lidského života. (Nuttin, 1980)

Nuttin rozlišuje dva aspekty časové perspektivy – obsah a časovou dimenzi. Obsah časové perspektivy zastupují mentálně reprezentované objekty lokalizované v různých časových úsecích. časová perspektiva zasazuje objekty z minulosti do paměti a krátkodobé a dlouhodobé cíle do budoucnosti. časová dimenze je vymezena rozsahem, strukturou a hustotou. (Nuttin, 1980)

časová perspektiva je determinována pomocí mentálních a poznávacích reprezentací. Mentální reprezentace v časové perspektivě nahrazují vizuálně prostorové perspektivy a umožňují, tak přetvoření časového prostoru. (Nuttin, 1980).

#### **1.2.1.1 časové znaky a jejich působení**

Předstívané události v bezprostřední realitě, obsahují časové a prostorové znaky štěstí a třešně. V mentální reprezentaci objektu trvají s charakteristikou časoprostorové lokalizace (Nuttin, 1980). Podle Nuttina (1980) jsou objekty situovány do různých časových okamžiků (v minulosti, v přítomnosti, v budoucnosti) a koexistují v psychice jedince s objekty přítomného vnímání. Každý z nich nese určitý časový znak, na jehož základě vzniká časová perspektiva člověka. časové znaky minulých a současných událostí jsou odvozeny od okamžiku reálného uskutečnění se situace. časový znak budoucích událostí má komplikovanější povahu, Nuttin je dělí na dvě složky (Nuttin, 1980):

1. Událost i situace je umístěna v budoucnosti jako takové.
2. Lokalizace událostí i situace je v blíže specifikovaném období budoucnosti. Jedná se o výsledek získaný zkušeností.

Budoucí časová perspektiva zprostředkovává prostor pro rozvoj motivovaných cílů a plánů. Na které události, nacházející se v mentálním prostoru, slouží jako osobní nebo sociální referenční body (klíčové události), a tyto přispívají k časovému určení dalších událostí (Nuttin, 1980).

### 1.2.2 Perspektivní orientace

Z domácích přístupů časové perspektivy si představíme koncepci perspektivní orientace, jejíž autorkou je Pavelková. Koncept perspektivní orientace kombinuje kognitivní, motivační a osobnostní-rozvojové aspekty.

Perspektivní orientaci je rozuměno jako širší komplexnímu relativně autonomnímu psychologickému předpokladu k aktivní strukturaci budoucnosti. (Pavelková, 2002, str. 39) Perspektivní orientace je vývojově vyšší stádium, kterému předchází stádium krátkodobé orientace. Krátkodobá orientace je typická pro mladší školní věk. Její hlavní charakteristikou je stanovování si krátkodobých cílů a orientace na přítomnost (Pavelková, 1990). Při setrvávání v krátkodobé orientaci je chování jedince řízeno bezprostředními pudy a páními, to může způsobit problémy při formulování individuálních cílů, ale i při plnění nároků a nabídek společnosti (Pavelková, 2002). Krátkodobá orientace vyvolává hnací sílu v podobě odměn a výhod, je spojená s morálkou šňaco za něco. Tato síla je slabá a snadno vyčerpatelná při vytváření a dosahování vzdálenějších ušebných cílů. (Helus, 1982)

Přechod k perspektivní orientaci pro jedince představuje zásadní momentem pro další možnosti a nové kvality rozvoje osobnosti. Perspektivní orientace je komplexním předpokladem k aktivním strukturám budoucnosti. Jedinec s rozvinutou perspektivní orientací má zájem o svou budoucnost, klade si vzdálené cíle, usiluje o jejich splnění, aktivně přemýšlí a utváří svou životní cestu. Přístup k budoucnosti není utvářen jen na základě vnějších požadavků a potřebností, ale na kvalitní strukturaci budoucnosti se podílejí i vnitřní dispozice. Perspektivní orientace, tak nabývá důležitosti jako autoregulační initel zprostředkávající koordinaci a motivaci bezprostředních aktivit a činností. (Pavelková, 1990) Perspektivní orientace umožňuje rozvoj schopností a dovedností, otevírá větší rozsah možností, větší samostatnost a odpovědnost. Perspektivní orientace je řízená vnitřní potřebou, která přetrvává při dosahování vyšších kvalit rozvoje osobnosti. (Helus, 1982)

### 1.2.2.1 Základní komponenty perspektivní orientace

Pavelková perspektivní orientaci zobrazuje jako relativně stabilní osobnostní charakteristiku jedince s r znou mírou zájmu a ú astí na budoucnosti (Pavelková, 1990). Jedinec si budoucnost strukturuje dv ma zp soby, které se prolínají a navzájem podmi ují (Pavelková 1990):

1. Volba a realizace cíl ó zde je zvýrazn n motiva ní aspekt perspektivní orientace a to pot eba strukturace budoucnosti. Tato pot eba se projevuje nap . zájmem o budoucnost, vytvá ením si plán a cíl s dlouhodob j-ím charakterem, nebo náhledem na svou fivotní cestu.
2. Anticipace budoucích událostí ó hlavním aspektem je zde kognitivní komponenta. Kognitivní aspekt zpracovává mentální šmapy postup ō. Prost ednictvím map se jedinec orientuje ve vztazích mezi prost edky, strategiemi volby a cíli. P i procesu stanovení si perspektivních cíl , p sobí ada prom nných, nap . pot eby jedince, zájmy, hodnotová orientace, postoje, procesy rozhodování, sebehodnocení atd.

Perspektivní orientaci charakterizujeme šjednak délkou asového horizontu budoucnosti, ve které je flák schopen kognitivn a motiva n profilvat plánované a anticipované události, jednak hloubkou (rozpracovaností) tohoto horizontu ō (Pavelková, 2002, s. 179).

### 1.2.2.2 Perspektivní orientace ve -kole

V období -kolní docházky se odehrává zm na krátkodobé orientace na perspektivní orientaci. Vedle rodiny se i -kola podílí na r stu kvalitní orientace na budoucnost. Pot eba plánovat vlastní budoucnost flák m umofl uje vnit n p ijmout výchovn vzd lávací úkoly (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Perspektivní orientace má ve -kole dv d lefité funkce: 1. seberozvojové funkce (flák je schopný nahlíftet na své moflnosti a omezení v perspektiv ), 2. motiva n -strukturující funkce (u jedince pozitivn posiluje motivaci a smysl pro u ební innosti). Rozvinutá perspektivní orientace pomáhá zpracovávat obtíffe a aktivn hledá moflnosti e-ení. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

Perspektivn orientované fláky poznáme díky jejich pohotovosti a otev enosti p ijímat nové. Stanovení perspektivních cíl napomáhá rozvoji emocím souvisejících

s poznáním, kulturou, mravním a estetickým cítěním. Způsobem rozvoje emocí zkvalitňuje perspektivní orientaci (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Perspektivní orientace nabývá silných motivačních hodnot v osobní i společenské sféře, pokud se perspektiva týká budoucího povolání (Leonjev, 1966 in Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

### 1.2.3 Zimbardo v konceptu asové perspektivy

Zimbardo v konceptu asové perspektivy přeměňuje mezera mezi novodobými proudy kombinující kognitivní, motivační, emocionální a sociální procesy. Zimbardo vnímá asovou perspektivu jako neustále probíhající nevolný proces, pomocí něhož jsou zařizované osobní a sociální zkušenosti zařazovány k vybraným asovým kategoriím i rámcem. Asové kategorie a asové rámce uspořádávají události, dávají jim význam a upevňují souvislosti. Asová perspektiva pomocí kognitivních procesů konstruuje psychologické pojetí času, umí ho lidskou zkušeností rozložit do minulé, přítomné i budoucí asové konstrukce. (Boyd, Zimbardo, 1999)

Asová perspektiva je důležitou součástí života každého jedince. Asová perspektiva se nejvíce uplatňuje při rozhodování, stanovování cílů a akcí, ale má i vliv i na pozornost, vnímání apod. (Boyd, Zimbardo, 1999)

Boyd a Zimbardo vidí asovou perspektivu jako relativně stabilní charakteristiku, která je pro každého jedince individuální a podléhá charakteru situací. Asovou perspektivu určují i národnostní faktory, které jsou například kultura, náboženství, vzdělání, sociální třída a rodinné modelování. Situace proměnné mohou být například ekonomická nestabilita, zkušenost s návykovými látkami, traumatické zážitky nebo naopak úspěchy jedince. (Boniwell, Zimbardo, 2004)

Podle Boniwell a Zimbarda (2004) je konstrukt asové perspektivy propojen s hodnotami a různými proměnnými jako například vzdělání, zdraví, obtížnost se spánkem a sním, volba protijádro. Zároveň je i prediktorem riskantního chování například delikvence, sexuálního chování a užívání návykových látek.

### **1.2.3.1 Balancovaná asová perspektiva**

Podle Boniwell a Zimbarda (2004) je optimálním stavem vyvážená asová perspektiva. Pro osoby s vyváženou asovou perspektivou je vystihující schopnost plynulého a flexibilního přecházení mezi jednotlivými dimenzemi asové perspektivy podle toho, jak to vyžaduje charakter situace nebo typ úkolu. Boyd a Zimbardo vyváženou asovou perspektivu považují za optimální pro duševní zdraví a sociální fungování jedince. Zastoupení všech dimenzí asové perspektivy jsou pro jedince důležitá, vedou ho k harmonicky realizovanému rozvoji vlastního potenciálu. (Boyd, Zimbardo, 1999)

Výrazná preference na jednu z dimenzí asové perspektivy může způsobit úzkostlivou reakci na určité problémy (Boyd, Zimbardo, 1999). Problémy způsobené narušenou asovou perspektivou mohou negativně ovlivnit individuální pojetí budoucnosti, zaměření na cíle, pocit kontroly a duševní zdraví (Keough, Zimbardo, Boyd, 1999).

## **1.3 ASOVÁ PERSPEKTIVA A VÝKONOVÁ MOTIVACE**

Anticipace budoucnosti a stanovování cílů sehrává důležitou roli v motivaci člověka, zásadně determinuje jeho motivaci k úspěchu. Otevírá mu obzory do budoucnosti. Perspektivní cíle, ke kterým se vztahuje, ho mobilizují, orientují a dlouhodobě aktivují. (Hrabal, Pavelková, 2010)

V následující kapitole se zaměříme na koncepcí výkonové motivace, které implicitně i explicitně pracují s asovou perspektivou člověka. Jde o teorie, jež byly inspirací pro výzkum praktické části.

Vztah asové perspektivy a motivace se pokoušeli popsat také i kognitivně-motivační a osobnostně-motivační přístup jako například Gjesme, Atkinson, Lens, Heckhausen, Raynor, již zmíněvaná Pavelková atd. Některé z nich si více přiblížíme.

### **1.3.1 Atkinsonův model chování**

Atkinson v rámci svých výzkumů objevil odlišnou úroveň výkonové motivace, kterou si lidé volí v odlišných úkolových situacích. Atkinsonova teorie předpokládá, že povaha výkonového zaměření člověka, je dána výslednou preferencí potěby úspěšného výkonu i potěby vyhnutí se neúspěchu. (Raynor, 1969 in Vitošková, 2014) Podle Atkinsona strach z neúspěchu jedince inhibuje v jeho činnostech.



Jedinec se pak s touto pot ebou nevrhá do aktivit, které nesou riziko selhání. Jako rizikovou Atkinson vidí dominující pot ebu vyhnutí se neúsp chu, která se ustálí v obecné motiva ní tendenci jedince. (Raynor, 1969 in Vito-ková, 2014) Hlavní motiva ní silou pro úsp ch je v jeho teorii vnit n uspokojující p edstava úsp chu, obtížnost úkolu a subjektivní pravd podobnost úsp chu. Ani jedna z motiva níh prom nných nezahrnuje vztah k budoucnosti. (Husmanová, Lens, 1999 in Vito-ková, 2014)

Na Atkinsonovu teorii navazuje Hrabal, Man, Pavelková (1989) a jejich modifikace ve vztahu ke kolnímu kontextu. Na výkonové orientaci se podílí p evaha jedné z výkonových pot eb ó pot eba úsp něho výkonu a pot eba vyhnutí se neúsp chu, a také p itaflivost výkonové situace pro jedince a subjektivní o ekávání dosaženého výsledku.

### **1.3.2 Raynorova teorie výkonové motivace**

Raynor je dal-ím autorem, v nujícím se této problematice. Rozpracoval Atkinsonovu teorii, které vytýkal pouhé zam ení na bezprost ední d sledky inností. Nov Raynor rozli-uje d sledky inností a úinky t chto inností p edjímaných budoucími cíli. Jedinec je aktivní: 1. kv li d sledku innosti, jako kone nému cíli, nebo 2. kv li bezprost ední innosti, která je prost edkem k dosažení cíl v budoucnosti. Teorie poukazuje na silný vliv výkonových motiv na aktuální chování jedince, je-li úsp ch v bezprost edních úkolech fládoucí pro dal-í kroky v budoucnu. (Raynor, 1969 in Pavelková, 2002)

Na základ toho Raynor vytvo il teorii kontingentních a nekontingentních cest ó typy výkonových úkol (Raynor, 1969 in Pavelková, 2002):

- Nekontingentní cesta ó je ada po sob jdoucích izolovaných, nezávislých cíl , kde anticipace sou asného úsp chu nebo neúsp chu nemá fládný vliv na moflnost pokračovat v dal-ích úkolech. Nemá ani fládný efekt na motivaci ke spln ní prvního úkolu. Výsledek innosti je pro jedince kone ným cílem.
- Kontingentní cesta ó jsou výkonové úkoly, které jsou pokaždé prvním krokem. Úsp ně spln ní úkolu je podmínkou pro postup na dal-í úkoly v cest . Neúsp ch naopak znemofl uje postoupení k dal-ímu vzdálen j-ímu kroku.

Raynor svou teorii ještě více rozpracoval a odlišil znaky kontingentních cest na hierarchie úkolů a hierarchie času, kde zdůraznil motivační efekty v budoucnosti. Hierarchie úkolů zahrnuje počet výkonových úkolů v kontingentní cestě, při čemž čím více dílčích úkolů cesta obsahuje, tím silnější je zapotřebí výkonové motivace. Hierarchie času souvisí s délkou trvání cesty. Motivační efekt výkonové motivace je silnější, čím je stanovený cíl vzdálenější. (Raynor, 1969 in Pavelková, 2002)

Podle Raynora přítomná aktivita je instrumentální, pokud následky zasahují budoucí cíle. Bezprostřední instrumentální aktivita může být brána, jako první krok kontingentní cesty vedoucí k budoucímu cíli. Cesta je členěna na několik dílčích subcílů, které přispívají svou motivační složkou k výsledné výkonové motivaci. (Raynor, 1969 in Pavelková, 2002)

### 1.3.3 Heckhausen v rozšířený kognitivní model motivace

Heckhausen se pokusil o teoretické řešení motivace ve směru a zohledňuje časovou perspektivu jako důležitou dispozici ovlivňující další motivační procesy. Heckhausen kritizoval modely Atkinsona a Raynora za absenci vnějších hodnot úkolů. Pokusil o propojení těchto dvou prvků ve svém rozšířeném kognitivním modelu motivace a perspektivního cíle. Domnívá se, že ve využití pro sobě více motivačních pobídek a následků. (Pavelková, 2002)

Heckhausen rozlišuje 4 druhy motivačně relevantního očekávání v motivačním procesu (Heckhausen, 1980 in Pavelková, 2002):

- 1) OČEKÁVÁNÍ ŠSITUACE - VÝSLEDEK - Aktuální situace vede k budoucímu výsledku bez jakékoliv akce jedince. Jedinec se pravděpodobně proflívá jako plynutí, unášení, kterému podléhá.
- 2) OČEKÁVÁNÍ ŠAKTIVITY - VÝSLEDEK - Jedinec prostřednictvím akce dosahuje budoucího výsledku. Čas je pravděpodobně vnímán jako výsledek, je-li následkem je vlastní aktivita.
- 3) OČEKÁVÁNÍ ŠSITUACE Š AKTIVITA - VÝSLEDEK - Vnější faktory ovlivňují úspěch i neúspěch výsledku vlastní akce. Čas uchopuje jako zkoumání vlivu vlastních akcí za určitých podmínek na výsledek.
- 4) OČEKÁVÁNÍ ŠVÝSLEDEK - NÁSLEDEK - Výsledek je chápán jako anticipace událostí pro různé následky. Čas je proflíván jako umocnění anticipace

toho, co jedinec vybudí v případě úspěšného i neúspěšného výkonu a zároveň tím koriguje své jednání ve vzdělávacích situacích.

Svojí model rozděluje o dva různé způsoby integrace psychických procesů od vynoření plánů až po realizaci a zhodnocení cíle. V první motivací fázi dochází ke zpracování velkého množství informací, které podléhá vnitřnímu zvažování a hodnocení možného cíle, kdy vyhrává nejvíce fláknoucí cíl pro jedince. Souasn jedinec vyhodnocuje i pobídky cílových alternativ, situační proměnné, výsledky a potenciaální důsledky realizovaných akcí. Druhá volná fáze už informace selektuje a zabývá se plánováním a realizací cílů, jedinec zvažuje, jak akci provede. (Vitošková, 2014)

## **1.4 Diagnostické metody časové perspektivy**

Cílem této kapitoly je poskytnout náhled na možné postupy diagnostiky časové perspektivy. V diagnostice časové perspektivy jsou velké rozdíly. časovou perspektivu lze mapovat pomocí jejích jednotlivých aspektů například obsahu, hloubky, rozptýlení, struktury, alternativnosti apod. Nuttin (1980) časovou perspektivu doporučil měřit podle hledisek jako je rozptýlení, stupeň strukturace, stupeň flivosti a realističnosti. Pavelková se ve svém výzkumném –etění zaměřuje na tyto aspekty časové perspektivy: rozptýlení, obsah, realismus, hustota, struktura, koherence, alternativnost (Pavelková, 2002). Samostatné subkapitoly věnujeme těmto metodám, které využíváme v našem výzkumu.

### **1.4.1 Metody zaměřené na neosobní obsahy a kognitivní futuritu**

Diagnostické metody měří objekty, u kterých není zřejmé spojení s osobním významem pro respondenta. Mezi tyto metody zahrnujeme například Tématický asociativní test (TAT) ve kterém jde o imaginativní interpretaci vidění, kde pokusné osoby mají vyprávět příběh na obrázku); Technika doplňování obrázků (SCT) úkolem jedince je doplnit a dokončit několik základních koster příběhů); Test neukončených myšlenek (ITT) jde o doplnění 24 nedokončených vět); Cottleho Test kruhů (kresebná technika naznačující dominanci jedné z časových dimenzí podle velikosti namalovaných kruhů). (Pavelková, 2002)

### 1.4.2 Metody zaměřené na osobní obsahy a osobní futuritu

Mezi diagnostické metody, vycházející z událostí, které mají pro jedince osobní význam, řadíme například Cottleho Experimentální inventář deseti nejdelejších událostí života (pokusná osoba vytvoří seznam deseti nejvýznamnějších událostí života, které pak umístí uje do vzdálené minulosti, blízké minulosti, přítomnosti, blízké budoucnosti, vzdálené budoucnosti); Kastenbaumův jednoduchý test Kým budete?; Test úrovně života (jedinec má za úkol nakreslit úroveň jako čas a na ní vyznačit své narození, smrt a meze přítomnosti); Gjesmeho úroveň orientace na budoucnost (probandi posuzují na úroveň různé výroky, vztahující se k budoucnosti i dalším časovým dimenzím); Metoda motivační indukce (blíže popis v kapitole níže a v empirické části) (Pavelková, 2002).

### 1.4.3 Metoda motivační indukce

Nuttin vytvořil velmi propracovaný systém pro měření hloubky a obsahu perspektivy budoucnosti, a to Metodu motivační indukce. Měření je prováděno ve dvou krocích. Nejprve administrátor sebere soubor objektů, které motivují respondenta. Poté je vzorek objektů podroben obsahové a časové analýze. Výsledek nám představuje různé aspekty časové perspektivy budoucnosti osob a také rozsah orientace na budoucnost. Obsahová a časová analýza spočívá na lokalizaci objektů v obecnějších motivačních a časových kategoriích (Nuttin, 1980). Metoda staví na dvou principech (Nuttin, 1980):

- 1) časovou perspektivu utváří mentální reprezentace v podobě motivačních objektů, které můžeme časově lokalizovat.
- 2) Mějí-li objekty časové perspektivy, je nevhodné předkládat instrukce s konkrétními časovými obdobími. Konkrétní časové úseky (například co bych chtěl dělat v dospělosti) mohou vzbuzovat objekty, které se v mysli jinak nevyskytují.

Metoda motivační indukce používá principu nedokončených vět, však není používána jako projektivní technika. Pořátky vět Nuttin nazývá tzv. motivační induktory, ty jsou formulovány v první osobě číslo jednotného. Motivační induktory, nebo-li podstatná slovesa mapují tendence, úsilí, touhy, zámyšle atd. Mají přitom osobu odhalit své objekty své osobní motivace o čem touží, co sleduje, z čeho má strach, o čem se snaží, čemu se chce vyhnout nebo čeho chce dosáhnout. Nuttin

předpokládá subjektivní pobídkovou hodnotu doplněných objektů. Metoda motivací indukce se pokouší zajistit situaci, která bude optimální pro vyjádření spontánního množství a rozsahu osobních motivací cíl bez ohledu na sociální žádostivost i osobní cenzuru. (Nuttin, 1980) Blíží upesnění o zpusobu práce s touto metodou nalezneme v praktické části.

#### 1.4.4 Zimbardo v inventáři osobní perspektivy

Zimbardo v inventáři osobní perspektivy (ZTPI) je velmi často využívanou metodou díky snadnému použití a skórování. Tato diagnostická metoda má mnoho etné osobní rámce a individuální osobní profily. ZTPI je postaveno na teoretickém základu spojující motivací, emoční, kognitivní a sociální procesy. Alex Gonzalez k pohledu na osobní perspektivu připojil kulturní dimenzi. (Zimbardo, Boyd, 1999) ZTPI se zrodilo ze zkušenosti Zimbardova týdenního pokusu s vězni a dozorcí na Standfordské univerzitě. Z pokusu vyvstalo zjištění o vlivu vnějších okolností na subjektivní vnímání času.

První zkoušky o použitelnosti měly byly provedeny na více jak 12 000 účastníků. ZTPI obsahuje 56 výroků, na které pokusné osoby odpovídají na 5-bodové Likertově měřítku (1 = rozhodně nesouhlasím a 5 = rozhodně souhlasím). ZTPI nepostrádá ani vlastnosti standardizovaných metod, obsahuje reliabilitu a validitu v měření osobní perspektivy (Zimbardo, Boyd, 1999).

Zimbardo odhalil přítomnost faktorů osobní perspektivy pomocí faktorové analýzy. Jednotlivé faktory vypovídají o jedincových preferencích, preferencích a hodnocení (Zimbardo, Boyd, 1999). Mezi faktory jsou (Zimbardo, Boyd, 1999):

- **Negativní minulost.** Faktor odráží negativní postoj k vlastní minulosti v podobě traumatu, bolesti, litování. Negativní pohled na minulost může být způsoben možnými traumaty v dětství, neúspěšnými zážitky nebo negativní rekonstrukcí netraumatických zážitků. Faktor také souvisí s úzkostí, depresí a nízkým sebevědomím.
- **Hedonistická přítomnost.** Faktor zjišťuje utvářející a riskující postoje k času a životu. U jedince dominuje přítomnost a orientace na zábavu, potěšení, vzrušení.

- **Budoucnost.** Faktor zachycuje všeobecnou orientaci na budoucnost. Jedinci se snaží dosáhnout budoucích cílů a odměn.
- **Pozitivní minulost.** Pozitivní minulost je opakem negativní minulosti. Zobrazuje pozitivní, příjemné, nostalgické pohledy na minulost.
- **Fatální přítomnost.** Poslední faktor zaznamenává fatální, beznadějnou a bezmocnou náladu do budoucna. Jedinci věří v předurčenost osudu, který vlastními zásahy nemohou změnit. I tento faktor je spojován s úzkostí, depresí nebo agresí.

#### 1.4.5 Dotazník perspektivní orientace

Dotazníková metoda vychází z teoretického konceptu perspektivní orientace Pavelkové. Mapuje dominující orientaci člověka - perspektivní nebo krátkodobou. Výzkumníci kladli velký důraz na postupné prověřování a psychometrické ověření (Pavelková, 2002)

Dotazník se skládá ze šesti polofek, které jsou rozloženy do čtyř oblastí (Pavelková, 1985 in Pavelková, 2002):

- a) potřeba strukturace budoucnosti,
- b) realizace plánů a cílů,
- c) tolerance k oddálení odměn,
- d) oddálenost a dlouhodobost cílů a úkolů.

Dotazník využíváme v empirické části této práce, konstrukce dotazníku vychází z dotazníku perspektivní orientace PO-2 a PO-5.

## 2 VÝKONOVÁ MOTIVACE

Cílem této kapitoly je osvětlení problematiky výkonové motivace. Zprvu představíme výkonovou motivaci z různých perspektiv, a tou je motivace. Poté se jich budeme věnovat definování výkonové motivace. Charakterizujeme jednotlivé výkonové potřeby a blíže se podíváme na problematiku výkonové motivace ve škole. V další kapitole se zaměříme na strach a jeho vliv na výkon. V závěru kapitoly si představíme jednotlivé diagnostické strategie výkonové motivace.

### 2.1 MOTIVACE

Zkoumání motivace je důležitým krokem k zjištění příčin chování a jednání lidí. Skrze motivaci můžeme objasnit, proč se lidé chovají a jednají určitým způsobem a co za jejich chováním a jednáním stojí. Tato kapitola si klade za cíl, podat charakteristické vymezení motivace, odhalit její zdroje a představit druhy motivace. Úmyslem této kapitoly je zasadit výkonovou motivaci do širšího teoretického rámce.

#### 2.1.1 Definice motivace

Motivaci nelze jednoznačně definovat. Mnoho autorů vidí motivaci odlišně, i když jen s malými nuancemi. Někdo má motivaci za stav, jiný autor za proces, někdo ji chápe jako souhrn více vlivů. V kapitole motivace se tedy budeme snažit o sumarizaci poznatků o tomto pojmu. Dalším cílem této kapitoly je i vzhledem do její problematiky a tím i přiblížení se tématu výkonové motivace.

Motivace není odděleným fenoménem v lidské psychice, v zaměření motivace se uplatňuje celá osobnost jedince, jeho postavený systém hodnot, doposud nabyté zkušenosti, schopnosti, kterými disponuje a osvojené dovednosti. (Hartl, Hartlová 2000)

Motivace je označení, které vychází z latinského slovesa *movere*, jehož význam je hýbat se (Plháčková, 2008). S tím souvisí definice motivace Štěpána (2001), kde motivaci formuluje jako souhrn hybných iniciativ v úmyslech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými iniciativami míní to, co jedince podněcuje, povzbuzuje k činnosti nebo naopak ho tlumí či zamezuje v aktivitě.





vrozené (fyziologické) nebo získané během života (psychické). (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

Incentivy, nebo-li vnější pohnutky jsou podněty, které události působící na motivaci jedince z vnějšku. Incentivy vzbuzují potřeby a v nich kterých případech vedou i k jejich uspokojení. Nakonec (1996) uvádí dva druhy pohnutek. Prvním z nich jsou pozitivní incentivy, které vedou k uspokojení potřeb, tedy směrem k nim. Za to druhý typ jsou negativní incentivy, potřeby sice vyvolávají, ale už je neuspokojí. Míří směrem od sebe.

Na začátku jsme si definovali co je to motivace a z čeho vzniká. Chybí nám poslední odstavec, který se pojí přímo na chování člověka a tím je motiv. Motiv vzniká podněcením potřeb a je vytvářen vzájemným působením potřeb a incentiv (Helus, Hrabal, Kuliš, Mareš, 1979 in Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Právě motivy určují chování člověka. Buď ho dovedou k danému cíli, nebo se mu naopak budou vyhýbat (Plháková, 2008).

### 2.1.3 Druhy motivace

Plháková (2008) lidské motivy rozděluje do dvou oblastí. Prvním z nich jsou motivy sebezáchovy, jako druhé představuje stimulační motivy. Mezi tyto patří individuální psychické a tvrdými jsou sociální motivy. Dalším rozdělením může být i Maslowova pyramida potřeb. Abraham Maslow sestavil hierarchii potřeb, ve které hovoří o pěti základních lidských potřebách. Na spodní úrovni jsou to potřeby fyziologické. Směřem nahoru je potřeba bezpečí, jistoty, potřeba lásky, souměřitelnosti, potřeba uznání, úcty a na vrcholu potřeba seberealizace.

Můžeme tedy říci, že motiv je celá řada. Pro účely mé bakalářské práce postačí představit motivaci k učení, nebo zde sehrávají nejsilnější úlohu motivace poznávací, sociální a právě i výkonová motivace.

Ve školním prostředí hraje velkou roli motivovanost žáků pro učební činnost. Je možné se na ni dívat ve dvojnásobném smyslu. První z nich je jako nástroj pro zvýšení efektivity učení, jehož účelem je využít motivaci k realizaci cíle v učení. A druhý smysl motivace ve škole, je rozvoj motivace u žáka, jehož motivací a autoregulačních zdatností (zájem, potřeba, vliv) (Pavelková, 2002).

Pro motivaci ve škole jsou nejdříve zmiňované tři skupiny potřeb. Výkonové motivaci se budeme věnovat v celé další kapitole. Stručně si představíme motivaci poznávací a sociální, protože s výkonovou motivací souvisejí a jsou vzájemně propojené.

Potřeby poznávací se aktualizují a uspokojují v učební činnosti, kdy zdrojem a zároveň i výsledkem je poznání. Potřeby jsou funkční, nebo se uspokojují přímo v procesu poznávání. Tyto potřeby jsou sekundární, mohou a nemusí se rozvinout. Pokud se ale prostřednictvím učební činnosti rozvinou, jsou pak trvalým zdrojem rozvoje osobnosti. Situací, které aktualizují poznávací potřeby, je několik. Mezi základní patří novost, problémovost a neurčitost. Poznávací potřeby máme také i podle charakteru činnosti, a to na potřebu smysluplného receptivního poznávání, projevující se usilováním o nové informace, a na potřebu vyhledávání a řešení problémů, kdy jedinec s velmi rozvinutou potřebou sám aktivně tyto problémové situace vyhledává (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Sociální potřeby. Jak už z názvu vyplývá, jsou to potřeby, které se aktualizují a uspokojují v lidských vztazích. Jedinec se mezi lidmi rodí, sdílí společné zážitky, pobývá s nimi po celý život. První potřebou v raném dětství, která se utváří, je potřeba lásky od blízké osoby. Postupným nasáváním schopností a dovedností dítěte skrze sociální učení aktualizuje potřebu identifikace, která nachází uspokojení v identifikaci se vzory, nejprve s rodiči, pak učiteli a vrstevníky. S postupujícím věkem a se zkušenostmi se dítě diferencuje a orientuje ve vztazích. Začínají se formovat potřeby, jako například potřeba pozitivních vztahů (je uspokojována přátelskými a vřelými vztahy, nekonfliktností a harmonií ve vztazích), potřeba vlivu (jedinec uplatňuje v chování vliv na druhé a na jejich řízení) a potřeba prestiže (Pavelková, 2002).

## 2.2 VÝKONOVÁ MOTIVACE

V této části kapitole se zaměříme především na definování pojmu výkonová motivace, na vymezení výkonové motivace ve škole, na představení skupin s různým výkonovým zaměřením, a v závěru kapitoly zmíníme i diagnostické postupy ve zkoumání výkonové motivace. V této kapitole zdůrazníme i vliv strachu na výkon.

### 2.2.1 Charakteristika výkonové motivace

Výkonová motivace je duševní činnost, jejím hlavním cílem je překonávat překážky a zdolávat náročné úkoly. Výkonová motivace se odráží ve vyšších osobních standardech a větší vytrvalosti. (Hartl, Hartlová, 2010)

Každý člověk se při plnění úkolu dostává na určitou úroveň dobrého výkonu, ta je řízena subjektivní normou jedince (Plháková, 2005).

Charakter výkonové motivace může být u každého jednotlivce velmi odlišný, však podléhá dvěma faktorům.

- Prvním faktorem je výkonová orientace rodičů, která ovlivňuje další směřování dítěte. V rodinách, kde je velký důraz na výkon, a kde se dítě cítí ovládnuto rodiči, dítě začíná velmi snadno citlivě vnímat vlastní úspěšné i neúspěšné výkony.
- Druhým faktorem jsou osobní zkušenosti dítěte s úspěchem. Hlavními aktéry úspěšné zkušenosti jsou pochvala a odměna, které posilují potřebu dosažení úspěchu. Naopak přehnaná kritičnost a tresty zapírají spolu s dalšími vlivy rozvinutí potřeb vyhnout se neúspěchu. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

Za výkonovou motivaci stojí psychické a psychomotorické procesy. Pojetí procesu výkonové motivace přináší Heckhausen v procesuální model výkonové motivace. Podle Heckhausena (1977) je výkonová motivace duševní činnost, která probíhá ve čtyřech stádiích. Podmínkou jsou aktivity orientované na cíl.

1. Stádium - na začátku je zkoumán charakter situace a její vyhodnocení.
2. Stádium - posléze jedinec zahájí aktivitu.
3. Stádium - dostaví se výsledek z aktivity i situace.
4. Stádium - dosažené výsledky spojují následky výsledků.

### 2.2.2 Výkonové potřeby

O výkonové motivaci můžeme mluvit v takových situacích, ve kterých jde o určitý hodnotitelný výkon, bez ohledu na typ činnosti. Výkonové potřeby jsou tedy získané a generalizované (Pavelková, 2002).

Jako první se o označení výkonových potřeb zasloužil Murray. Murray vytvořil seznam potřeb a výkonové potřeby popisoval jako štouhu dosáhnout něho

duševního, i jako potěbu zdolávat, manipulovat nebo organizovat objekty, lidské bytí a ideje (Madsen, 1972, s. 160).

Výkonové potěby se podílí na formování duševního života jedince a jsou s ním ve vzájemné interakci. Pěkonání působí a snaha dosáhnout vytyčených cíl ovlivňuje sebe-pojetí a vede k rozvoji vlastních kompetencí (Madsen, 1972). Mají velkou úlohu při osamostatňování se a potvrzování jedinceova Já, zároveň ho brání před ohrožením (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Výkonové chování se rozvíjí za spolupůsobení osobnostních charakteristik (např. sebevědomí, sebedůvěra, sebedůvěrovanost), postojů k úspěchu a neúspěchu a preferencí cílů (Hrabal, Pavelková, 2010).

### 2.2.3 Výkonová motivace ve škole

Školní výkonová motivace je významný, komplexní zdroj školní motivace k učení (Hrabal, Pavelková 2010). Na poli škol se odehrává velké spektrum aktivit, které směřují k vytyčenému cíli a jsou podrobeny hodnocení.

Školáci ve škole plní úkoly různé obtížnosti, dosahují výsledků prostřednictvím očekávaných výkonů, které jsou posléze hodnoceny. Školáci se tedy setkávají s úspěchem a neúspěchem. Kvalita výkonové motivace ovlivňuje školní výsledky školáků. Výkonová motivace je součástí zralé osobnosti a její hodnota se odráží v kvalitě učebních procesů, v životní aspiraci, v autoregulační zdatnosti při realizaci cílů a při pěkonávání působí. (Pavelková, 2002)

Obecné výkonové zaměření školáka nemusí odpovídat specifickým školním výkonovým potřebám, které se postupně vytvářejí vlivem specifického školního prostředí (hodnocení nového charakteru, srovnávání se s ostatními školáky, nové úkoly, zkušenost se školním úspěchem a neúspěchem) (Hrabal, Krykorková, Pavelková, 1981).

Ve škole je školákově výkonové chování řízeno cílem, který může nabývat podoby: připravenost školáka k určité aktivitě se zaměřením o očekávaného nárůstu učení; touha získat vhled do problému; hlouběji porozumět věci a najít souvislosti. (Rheinberg, Man, Mareš, 2001)

## 2.2.4 Charakteristika skupin podle výkonové orientace

Pokud se jedinec ocitne ve výkonové situaci, usiluje o úspěch. Existují však mezi jedinci rozdíly, jak reagují na úspěch a neúspěch. V motivu pro dosažení úspěchu hrají roli dvě proměnné - touha po úspěchu a strach z neúspěchu. Při něm platí, čím větší je strach, tím je nižší motivace k výkonu. (Nakonec, 1996)

Atkinson v model výkonové motivace představuje dvě na sobě nezávislé potřeby: potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu. Tyto dvě potřeby, spolu se stupněm povahy výkonové činnosti a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku, jsou základem výkonové orientace jedince (Pavelková, 2002).

J. W. Atkinson a T. N. Feather zkoumali vztah mezi potřebou úspěšného výkonu a potřebou vyhnout se neúspěchu. Jejich přínosem je zjištění, že tyto potřeby na sebe navzájem působí a za spoluúčasti dalších faktorů vytvářejí komplexnější motivaci tendence (Helus, Hrabal, Kuliš, Mareš, 1979).

Na základě síly rozvinuté výkonové potřeby u lidí můžeme rozlišovat 4 skupiny výkonové orientace:

### I. typó lidí s převládající potřebou úspěšného výkonu

- Tento typ lidí má dominující potřebu úspěšného výkonu, kterou si můžeme definovat jako potřebu pokračování úspěšně, uplatnění svých schopností a jako snahu vykonávat rychle a kvalitně nesnadné úkoly (Plhánková, 2008)
- Hrabal, Man a Pavelková (1989) podávají základní charakteristiky těchto jedinců v několika bodech:

Jedinci jsou cílově orientovaní a zaměřují se na budoucnost.

Práci si plánují s tendencí dobré práce a bez zbytečné úzkosti.

Vybírají si středně obtížné úkoly. Při řešení úkolů se nevzdávají a vytrvávají.

Ve své práci usilují o úspěch, který popisují schopnostem a úsilím. Neúspěch chápou jako nedostatek úsilí, zároveň jako informaci a cennou zkušenost do budoucna.

Pro soupeření si vybírají rovnocenné partnery.

- K výtu jednotlivých charakteristik této skupiny bychom mohli zaadit i další vlastnost této skupiny a to přirozenou soutěživost bez mocenských vlivů, a uplatňování svých schopností ve výkonových situacích (Plháková, 2008).

#### II. typ otáčení s převládající potřebou vyhnouti se neúspěchu

- Chování jedince může mít dvě podoby, buď se jedinec chová pasivně a kvůli obavám, nebo pokud se v výkonových situacích vyhýbá, nebo naopak kvůli obavám ze selhání tvrdě pracuje, aby úkol dokončil a tím se vyhnul prožití neúspěchu. (Carver, Scheier, 2000 in Plháková, 2008).
- Jedinci s převládající potřebou vyhnouti se neúspěchu se především vyznačují (Hrabal, Man, Pavelková, 1989):

innost je doprovázena úzkostí z možného neúspěchu, nebo hlavním motivem je strach.

Vyhýbají se situacím, které by mohly odhalit úroveň jejich schopností, proto neradi soutěží.

Jejich cílem jsou úkoly buď s příliš lehkou, nebo naopak příliš obtížnou. Při řešení úkolů nevytrvávají.

Případný úspěch popisují vnějším píáním. Neúspěch vnímají jako příliš mnoho nitelné vnitřní píání.

#### III. typ otáčení se silně rozvinutou potřebou úspěšného výkonu i potřebou vyhnouti se neúspěchu

- Jedinci jsou vzhledem k potřebě úspěšného výkonu do výkonových situací, zároveň díky potřebě vyhnouti se neúspěchu pociťují při plnění úloh úzkost. V těchto situacích jedinci zažívají silný emocionální konflikt, ale z úloh zpravidla neunikají. (Hrabal, Pavelková, 2010)

#### IV. typ otáčení s fláknou rozvinutou potřebou

- U těchto fláků není rozvinuta ani jedna z potřeb výkonové orientace. Ve výkonových situacích a při plnění úkolů jim chybí motivace (Hrabal, Pavelková 2010).

Vedle těchto hlavních skupin můžeme najít u jedince specifickou potřebu vyhnouti se úspěchu. Je způsobena jednak obavou ze zátěže a zodpovědnosti

(Plháčková, 2008), jednak z negativního důsledku úspěšného výkonu (Hrabal, Pavelková, 2010).

### **2.2.5 Vliv strachu a úzkosti na výkon**

Pro lepší pohled v problematice strachu a úzkosti na výkon si tyto dva pojmy vymežíme. Mezi těmito pojmy není přesně stanovená hranice, vzájemně se podmiňují a spolu splývají. Jejich používání je do značné míry ovlivněno konvencí a zvykem. Strach i úzkost máme za aditivní psychické jevy, jako jsou emoce, které nás doprovázejí po celý život a podílí se na formování naší osobnosti a její socializaci. Zahrnují v sobě motivační sílu a usnadňují vypořádat se s novými podmínkami života. (Vymětal, 2004)

#### **2.2.5.1 Strach**

Strach máme vymezit šjako nepřijemný prožitek vázaný na určitý objekt nebo situaci, které v jedinci vyvolávají obavu z ohrožení. Je tedy reakcí na poznané nebezpečí a má signální a obrannou funkci. (Vymětal, 2004, s.12)

Strach se manifestuje prostřednictvím široké škály projevů. Zahrnuje v sobě pocity napětí, neklidu, sevřenosti. Na fyziologické úrovni máme zaznamenat konkrétní projevy jako například bušení srdce, rychlejší i zpomalené dýchání, sucho v ústech, zvýšené svalové napětí atd. (Vymětal, 2004)

Vymětal (2004) rozděluje strach na reálný a pochopitelný (například flák má strach ze zkoušky, na kterou není dobře připraven) a na nereálný a nepřijemný (například flák má strach ze selhání při testu, i přes pevnou přípravu).

#### **2.2.5.2 Úzkost**

Úzkost je nepřijemný subjektivně prožívaný psychosomatický stav (Honzák, 1995), který se od strachu liší blíže neuvdomovaným konkrétním objektem nebo situací, které vyvolávají napětí a paniku (Vymětal, 2004). Někdy se rozdíly mezi strachem a úzkostí spatřují ve vztahování se vase k úzkost vztahující se na něco budoucího; strach na něco přítomného (Drvota, 1971). Úzkost je doprovázená předtuchou neznámého nebezpečí, kterou jedinec není schopný jasně uchopit (Drvota, 1971). Fyziologicky má úzkost stejné projevy jako strach.

Úzkost dokáže ná- organismus i vybudit. Úzkost do určitého stupně intenzity povzbuzuje výkonnost, tvrdí schopnosti, pozornost, vnímavost, lepší zapamatování a chápání vztahů a jejich uspořádání (Honzák, 1995).

### **2.2.5.3 Strach a -kolní výkon**

Strach je ve -kolním prostředí silným motivačním initelem. Intenzita profliváného strachu má vliv na výkon flák. Pokud je strach mírné intenzity, mflé výkon flák zvy-ovat, ale p i vysoké intenzitě strachu je výkon zeslabován (Hrabal, Pavelková, 2011).

Hrabal a Pavelková (2010, s. 171) uvádí n které podmínky pro vznik strachu ve -kole. Jednou z nich je štrachová situace, ť kdy je flák zkou- en a jsou na n j kladeny vysoké pofladavky. Takové situace mohou vzniknout i p i neadekvátní vytvo ené sout flí, nep átelství se spolufláky, i nep íjemné interakci mezi u itelem a flákem. Vliv na vznik strachu ve -kole má úrove ť strukturovanosti pofladavk. U úzkostných flák s málo strukturovanou u ební situací se prokázalo hor-í dosahování výsledk nefl u flák neúzkostných. Strachovou situaci m flé navozovat i sám u itel se zám rem zvý-ít úsilí a výkon flák (Hrabal, Pavelková, 2011).

Spielberger rozli-uje dva druhy úzkosti profliváné ve výkonových situacích (Spielberger, 1972 in Schwarzer, 1985). Oba druhy participují na proflivání strachu ve -kolním prostředí. Jedná se o zkou-ovou úzkost, jefl je základní emoci, objevující se ve v-ech výkonových situacích, ve kterých jedinec o ekává hodnocení. A druhým typem úzkosti je sociální úzkost, kterou m fléme charakterizovat skrze plachost, rozpaky, stud i trému.

### **2.2.5.4 Pasivní a aktivní strach**

N kte í auto i pracují s dvojdímenzionální stránkou strachu - aktivní a pasivní strach, ten je tematizován nap íklad u Grey, Depreeuw nebo Schmalta.

Pro vysv tlení zákonitostí aktivního a pasivního proflivání strachu pouflijeme Greyovu teorii BAS (Behavioral Activate System) a BIS (Behavioral Inhibition System) z roku 1988.

Jedinec prost ednictvím aktivního motiva ního systému (BAS) usiluje o pozitivní stav homeostázy. Mobilizuje své síly a snaflí se podat dobrý výkon a získat odm nu.



Druhý inhibující motivační systém (BIS) na základě očekávaného trestu a hrožících nepříjemných následků, inhibuje některé druhy výkonového chování jedince (Depreeuw, 1992). Reakce na negativní stimuly očekávání trestu může být rozlišena:

1. **Aktivní proflívání strachu.** Jedinec se snaží aktivně vyhnout nepříjemnému očekávanému výsledku a trestu. Ve volném prostředí jedinci vykazují vysoké výkony a perfekcionista chování. Cílem tohoto jednání není úspěch, ale vyhnout se úzkosti a trestu. V případě, že se jedinci nedokážou dosáhnout dobrých výkonů, stoupá stupeň pocívaného úzkostnosti a stres dostává podobu obsesivní komunikační poruchy.

2. **Pasivní proflívání strachu.** Jedinec s pasivním strachem nevyhledává situace, ve kterých jde o hodnotitelný výkon a snaží se z nich utéct. Strategie únikového chování bychom mohli pozorovat ve volném prostředí například v podobě bdělého snění, soustředění se na nevhodný materiál, rušení ostatních, hákování, upozorování na sebe, vyhýbání se hodnocení apod. (Depreeuw, 1992).

Obě kategorie chování jsou přítomny v situacích, kde jedinec očekává trest nebo přicházející stimuly vnímá silně averzivně. Efektivní cesta k zmírnění úzkosti a redukci negativně proflívaných emocí je zapálení se pro úlohou a přesná analýza vnitřní motivace a emocí (Depreeuw, 1992).

## 2.2.6 Diagnostika výkonové motivace

Cílem této kapitoly je seznámit se s možnostmi diagnostiky výkonové motivace člověka. Výkonová motivace je důležitou komponentou uvnitřní motivace. Každý člověk má odlišný vztah k výkonu. Odlišnost výkonového chování může být diagnostikována pomocí projekčních a dotazníkových metod. Samostatné kapitoly jsou věnovány těmto dotazníkům, které byly použity v empirické části této diplomové práce.

### 2.2.6.1 Projekční metody výkonové motivace

Projekční metody odhalují individuální rozdíly v síle navození motivační tematiky. Cílem těchto metod je pochopit individuální rozdíly motivační specifické pro chování a proflívání. (Vitošková, 2014)

Jednou z prvních metod je štematicko-apercepční test (TAT) pro měření výkonové motivace, vyvíjená z dílny McClellanda a jeho spolupracovníků. Nástroj

sloužil pro obsahovou analýzu TAT p íb h . Heckhausen vytvá í metodu šTest tematické apercpeceõ pro odli-ení dvou protikladných tendencí výkonové motivace ó nad ji na úsp ch a strach z neúsp chu, zároveň získává hodnotu celkové motivace. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989) Ve Francii byl vyvinut šFrench test of insighõ (FTI), který je založen na dokon ování p íb h , nevyužívá obrázkové situace podobn jako TAT. Dokon ování p íb h má v jedinci vybudit imaginaci relevantních motiv , které jsou zkoumány (Kubíková, 2013).

### 2.2.6.2 Dotazníkové metody výkonové motivace

Dotazníky se p eváfln snaží zjistit výslednou výkonovou tendenci. Dotazníkové metody výkonové motivace se vyvíjely v ase. Nejprve byly produkovány nástroje pro diagnostiku pot eby vyhnutí se neúsp chu a s ní spojenou míru úzkostnosti. Pozd ji vznikaly dotazníky pro m ení pot eby úsp -ného výkonu (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Dotazníkové -et ení je výhodné pro svou vy-í reliabilitu, snadn j-í administraci, asovou úsporu a plo-n j-í získávání dat.

Mezi dotazníky pat í nap . š**Mehrabian Achievement Risk Preference Scaleõ (MARPS)** z roku 1969, který m í charakteristické výkonové chování orientované na úsp ch: volba reálného cíle, snaha o nezávislost v i konformit , preference plánování budoucí asové perspektivy. Jinou metodou je š**Achievement Motivation Test (AMT)** jejímfl auterem je Hermanssem (1970), ur ený d tem a adolescent m. Dal-í pe liv vypracovanou výkonov motiva ní -kálou je š**Achievement Motivation Scaleõ (AMS)** (Gjesme, Nygård, 1970). Dotazník je sestaven ze dvou -kál chování, souvisejících s p íjetím úsp chu a strachem z neúsp chu. Polofky se týkají snahy získat informace o kognitivních a emo ních charakteristikách výkonov orientovaného chování jedince. Poslední uvedenou dotazníkovou metodou je š**Multi Motive Gridõ (MMG)**, která je založena na m ení motivace a jejich oblastí - vyhnutí se neúsp chu i nad ji na úsp ch (nad je versus strach) (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

#### 2.2.6.2.1 Dotazník -kolní výkonové motivace

Dotazník výkonové motivace MV-12 je dílem autor Hrabala a Pavelkové. Sestavili nástroj pro m ení výkonové motivace student . Dotazník blífle zkoumá intenzitu pot eby úsp -ného výkonu a pot eby vyhnutí se neúsp chu.

Dotazník –kolní výkonové motivace mapuje míru (Hrabal, Pavelková, 2010):

- pot ebu úsp –ného výkonu ve –kole,
- pot ebu vyhnutí se neúsp chu ve –kole,
- –kolní výkonovou orientaci.

#### **2.2.6.2.2 Dotazník u ební motivace**

Dotazník u ební motivace postihuje strukturu motiva níh zdroj u ební motivace flák . Dotazník zachycuje, jak daná pohnutka odpovídá mí e snahy respondent . (Hrabal, Pavelková, 2010) D ti odpovídají na osm výrok , pohnutek ke –kolní innosti (pot eba pozitivních vztah , touha po vyniknutí a prestífe, poznávací motivace, morální motivace, výkonová motivace, výkonová motivace strachová, instrumentální motivaci, p ání rodi o dobré –kolní výkony d tí) (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 128).

#### **2.2.6.2.3 Dotazník motiva ní m ífe**

Dotazník motiva ní m ífe LMG je semiprojektivní technikou, která kombinuje výhody TAT a výhody dotazníkového zkoumání. (Pavelková, Stuchlíková a kol. 2012)

Dotazník výkonov motiva ní m ífe si klade za cíl zmapovat p evládající tendenci výkonového motivu (víra v úsp ch, strach z neúsp chu) a odli-ít dvojdimenzionální slofku strachu z neúsp chu (pasivní strach ze selhání, aktivní strach z neúsp chu) (Pavelková, Stuchlíková a kol. 2012).

Test je slofen z 18 obrazových situací z oblasti lidských inností, které jsou výkonov zam eny a propojují situa ní a osobnostní aspekty. Ke každému obrázku je 18 polofek formulovaných ve 3. osob . 18 obrázk je roz len no do 6 oblastí (Pavelková, Stuchlíková a kol. 2012):

- manuální,
- hudební,
- –kolní,
- nezávislé,
- sportovní,
- pomoc poskytující.

## II PRAKTICKÁ ÁST

### 3 CÍL VÝZKUMU

Tématem empirické části je časová perspektiva a výkonová motivace u gymnazistů. Pro svůj výzkum jsme si určili tři výzkumné cíle. Prvním výzkumným cílem je zmapování časové perspektivy u gymnazistů, které je zaměřeno na výkonové strachové aspekty. Druhým výzkumným cílem je ověřit vztah mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací u studentů gymnázia. Třetím výzkumným cílem je orientován na prověření diagnostických metod, jejich možností a případných omezení diagnostických metod v pozorovaných oblastech. Diplomová práce se podílí na projektu GAUK, úzce souvisí s úkolem tohoto projektu, a to zpracování kódovacího systému Metody motivace indukce, která je i jednou z metod diplomové práce.

Výzkumné řešení využívá kombinaci kvantitativní a kvalitativní metodologie. Hlavní metodou výzkumu jsou dotazníky, které se zabývají diagnostikou časové perspektivy a výkonové motivace na základě rozdílných teoretických hledisek (viz teoretická část) z různých pohledů časovou perspektivu a výkonovou motivaci. Získaná data z jednotlivých dotazníků jsou statisticky zpracována, sumarizována a analyzována do výsledných poznatků.

#### 3.1 Výzkumné otázky

Cíle jsou konkrétně rozpracovány v pěti výzkumných otázkách. Výzkumné úkoly můžeme formulovat následovně.

1. Prozkoumat vztahování se k budoucnosti u studentů gymnázia s důrazem na výkonové strachové aspekty.
2. Provéřit rozdíl ve vztahování k budoucnosti u studentů z hlediska pohlaví.
3. Provéřit vazbu mezi perspektivní orientací a výkonovou motivací.
4. Provéřit souvislosti mezi různými strategiemi měření časové perspektivy. (Prozkoumat existenci vazby mezi výsledky dotazníku perspektivní orientace PO-7, výsledky dotazníku Metody motivace indukce MIM a výsledky dotazníku Zimbardo v inventáři časové perspektivy.)

5. Provození možnosti diagnostiky aktivního a pasivního strachu prostřednictvím metod Dotazníku Výkonové motivace, Dotazníku učené motivace a LMG (dotazník Výkonové motivace).

## 4 METODY VÝZKUMU

### 4.1 Metody sběru dat

Pro dosažení potřebných poznatků o časové perspektivě a o výkonové motivaci u studentů gymnázia byly využity dotazníkové metody, které zkoumají zmíněné fenomény u studentů z hlediska relevantních teoretických konceptů. Následně si představíme jednotlivé metody, jejich strukturu a cíle.

A) Pro zjištění časové perspektivy jsme zvolili dotazníky:

- **Metoda motivace indukce (MIM)**

Autorem této metody je Joseph Nuttin. Metoda motivace indukce je založena na doplňování, není ale projekční metodou. Získaný materiál nám poskytuje motivace obsahy jedinců, které jsou následně obsahově a časově analyzovány. (Nuttin, 1980) Tato metoda je více rozpracována viz níže.

- **Dotazník perspektivní orientace (PO-7)**

Dotazník perspektivní orientace (PO-7) zjišťuje, jaká orientace převládá u pokusných osob, zda jde o perspektivní i krátkodobé. Dotazník PO-7, byl vytvořen po úpravách původních dotazníkových metod PO-2, PO-5, nebo je dáván prostor postupnému prověření a psychometrickému ověření. (Pavelková, 2002)

Dvacet pět položek dotazníku je uspořádáno ve čtyřech blocích (Pavelková, 1985 in Pavelková, 2002):

- a) Potřeba strukturace budoucnosti
- b) Realizace plánů a cílů
- c) Tolerance k oddálení odměny
- d) Oddálenost (dlouhodobost cílů a úkolů)

Studenti v tomto testu mohou získat nejvyšší možný skóre 50 a nejméně 0. Krátkodobé odpovědi jsou hodnoceny 0 a odpovědi s perspektivní orientací 2 body.

- **Zimbard v inventá asové perspektivy**

Další vyvíjenou metodou je Zimbard v inventá asové perspektivy. Inventá je založen na teoretické reflexi a analýze, feedbacku, rozhovorech, opakované faktorové analýze a specifických pokusech (Boyd, Zimbardo, 1999). Pomocí tohoto dotazníku můžeme získat profil postoj, hodnot, i přesně u jednotlivce z hlediska asové perspektivy. Dotazník soustředěně kvantifikovat jednotlivé asové rámce. (Boyd, Zimbardo, 1999)

Cíl metody je zjistit pět faktor (negativní minulost, hedonická přítomnost, budoucnost, pozitivní minulost a fatalistická přítomnost) asové perspektivy u studentů, tak jak je chápe Zimbardo.

ZTPI je složeno z 56 výroků, které jsou hodnoceny na Likertově škále 1-5 (1 = rozhodně souhlasím a 5 = rozhodně nesouhlasím). Pětifaktorová struktura dotazníku zkoumá (Boyd, Zimbardo, 1999):

- **Negativní minulost** představuje negativní a averzivní postoj k vlastní minulosti. Zahrnuje trauma, bolest a litování. Tento faktor se může projevat v přítomnosti i úzkostí, depresí, nízkým sebevědomím, minimálními a neuspokojujícími vztahy s okolím i nízkým pracovním nasazením.
  - o Příklad položek: šVysílá se mi opakují staré bolestné prožitky.šPřál bych si, aby bylo možné napravit chyby, které jsem udělal v minulosti.šMyslím na okamžiky v životě, které se mi přihodily v minulosti.š
- **Pozitivní minulost** je opačným pólem negativní minulosti. Tento faktor pojímá příjemné a nostalgické obrazy zážitků z minulosti a koreluje s vysokým sebevědomím. Ve vztazích jsou spíše placeni s drazem na spirituální stránku života.
  - o Příklad položek: šMoc rád vzpomínám na svou minulost.šZvářím-li svou minulost, vybavuje se mi mnohem víc dobrého než toho špatného.šSnadno mi mysl zaplaví vzpomínky na šťastné chvíle.š
- **Hedonická přítomnost** je faktor, který vypovídá o zaměření jedince na přítomnost s malou obozřetností na budoucí následky a tím i nejasné životní cíle. Chování jedince je převážně orientováno na potěšení, zábavu a vzrušení. Pro tento faktor je charakteristický riskující postoj k životu a životu. Jedinec má potěbu vyhledávat nové zážitky.

- Příklad polofek: šJednám impulsivně o t.j. dávám v cí, které mne právě napadnou.š, šNejrad ji bych měl každý den, jako by to byl můj den posledníš, šPokládám za důležité vnést do svého života vzrušení.š
- **Fatalistická přítomnost** je vystihována bezmocí, beznadějí zmnit přítomné životní události vlastními silami a nevěří k plnění cíle do budoucna. Jedinci mají představu o nezvratnosti osudu a předpokládají budoucnost, kterou svým chováním nemohou změnit. Charakteristika tohoto faktoru se prolíná s prvkem vzrušení hédonické přítomnosti a prvkem nostalgie a trpkosti obou faktorů minulosti.
  - Příklad polofek: šMnohé v mém životě určuje osud.š, šřivelné potěšení z toho, co dělám, mizí, když musím myslet na cíle a následky své činnosti.š, šNemá smysl si dělat starosti s budoucností, protože ji stejně nemohu nijak ovlivnit.š
- **Faktor budoucnosti** je charakterizován orientací na budoucnost a snahou získat budoucí cíle a odměny. Jedinci se chovají systematicky, organizovaně, jejich život má strukturu a jasně definované cíle, zvažují budoucí následky a jsou schopni odolat pokušení.
  - Příklad polofek: šKdyž chci něčeho dosáhnout, vytyčím si své cíle a rozmyslím si jakými konkrétními prostředky k nim dospět.š, šDávám si seznamy toho, co mám udělat.š, šPracuji i na obtížných, nezajímavých úkolech, když mi dopomohou k úspěchu.š

## B) Dotazníkové metody pro stanovení převládající výkonové tendence:

### • **Dotazník výkonové motivace**

Dotazník výkonové motivace MV-12 měří výkonovou motivaci studentů. Konkrétně ji pomáhá stanovit intenzitu potěby úspěšného výkonu a potěby vyhnout se neúspěchu. Rozdíl mezi těmito potěbami nám pomůže určit převládající výkonovou orientaci o tendence dosáhnout úspěšného výkonu, nebo tendence vyhnout se neúspěchu.

Každá otázka je bodována 1-5, hodnocení odpovědí má opačnou hodnotu: a) = 5 bodů, b) = 4 body, c) = 3 body, d) = 2 body, e) = 1 bod. U obou potěb mohou studenti získat 6 o 30 bodů.

Dotazník –kolní výkonové motivace zkoumá intenzitu (Hrabal, Pavelková, 2010):

- flákovu pot ebu úsp –ného výkonu ve –kole,
- flákovu pot ebu vyhnutí se neúsp chu ve –kole,
- flákovu –kolní výkonovou orientaci.

#### • **Dotazník u ební motivace DUM 6 1**

Dotazník u ební motivace se snaží postihnout skladbu motiva ních zdroj u ební motivace flák . Dotazník slouží k cílenému motivování flák . Dotazník zachycuje, jak daná pohnutka odpovídá mí e snahy respondent . (Hrabal, Pavelková, 2010)

D ti odpovídají na osm výrok na –kále 1 (zcela nesouhlasí) aíl 5 (souhlasí). Dotazník mapuje jednotlivé pohnutky ke –kolní innosti (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 128):

A pot eba pozitivních vztah vztah k u itel m

B touha po vyniknutí a prestife vztah k ostatním flák m

C poznávací motivace p edm t

D morální motivace pocit povinnosti

E výkonová motivace dobrý pocit z dobrého výkonu

F výkonová motivace strachová obava ze selhání ve –kole

G perspektivní orientace p edstavy budoucího povolání

H p ání, aby jejich dít dosáhlo dobrých –kolních výkon vztah k rodi m

Vzhledem k výzkumným cíl mdipomové práce se zabýváme hlavn pohnutkami E (výkonová motivace) a F (výkonová motivace strachová).

#### • **Dotazník motiva ní m íflky (LMG)**

Tato semiprojektivní technika je kombinací výhod metody TAT a dotazníkového zkoumání. (Pavelková, Stuchlíková a kol. 2012)

Dotazník výkonov motiva ní m ífle si klade za cíl zmapovat p evládající tendenci výkonového motivu (víra v úsp ch, strach z neúsp chu) a odli–it dvojdimenzionální slofku strachu z neúsp chu (pasivní strach ze selhání, aktivní strach z neúsp chu).

Test se skládá z 18 obrazových situací z oblasti lidských inností, ve kterých hraje roli výkon a propojenost situa níh a osobnostních parametr . 18 obrázk je



rozleneno do 6 oblastí: manuální, hudební, školní, nezávislé, sportovní a pomoc poskytující (ke každé oblasti patří i situace). U každého z obrázků je 18 položek formulovaných ve 3. osobě, z nichž 7 reprezentuje obecné tendence výkonového motivu (víra v úspěch HE, strach z neúspěchu FM) a 4 jsou neutrální povahy. Položky se zakládají na podobě předjímání úspěchu a neúspěchu, na angažovanosti při plnění výkonových aktivit, na utváření cílů, na vytrvalosti při zvládání nesnadných úkolů a na reflexi vlastních schopností.

LMG umožní ujet probádat implicitní výkonové motivy a rozpoznat jednak celkovou motivaci (GM) na základě součtu dílčích skóre strach z neúspěchu a naději pro úspěch, jednak stejnou naději (HE) (získáme po odečtení strachu z neúspěchu od naději pro úspěch). U strachu z neúspěchu se prokázala dvojdimenziální stránka. První doménu lze nazvat jako pasivní strach ze selhání (FM1), který na sebe poukazuje inhibičními procesy a sniženými schopnostmi. Druhou dimenzí je aktivní strach z neúspěchu (FM2), který má emocionální komponenty strachu z neúspěchu. (Schmalt 1979 in Pavelková, Stuchlíková a kol. 2012)

Pro účely diplomové práce jsou vybrány ty 4 obrázky ze všech situacích oblastí, které nejvíce odpovídají našim kritériím školní a sportovní aktivity. Redukce dotazníku byla nutná i kvůli času potřebnému pro administraci.

## 4.2 Sbír dat

Sbír dat se uskutečnila v roce 2013 v období března a května. Bylo použito šest dotazníkových metod a jeden informační dotazník, zjišťující socio-demografické údaje. Každý dotazník má jiné instrukce pro zadávání a jinou strukturu vyplnění.

časový limit pro zadání a vyplnění těchto dotazníků byl 2 vyučovací hodiny, s ohledem na individuální potřeby žáků. Drtivá většina žáků dokončila dotazníky včas. Dotazníky byly seřazeny následovně: 1. vyučovací hodina: dotazník pro doplňující informace, dotazník MIM, dotazník MV-12; 2. vyučovací hodina: dotazník PO-7, dotazník uvnitř motivace, dotazník ZTPI, dotazník LMG. Po adí dotazník bylo stanoveno podle zvládnutelnosti v časových limitech a také kvůli tomu, aby odpovědi v dotazníku MIM nebyly ovlivněny dotazníky před ním.

Po domluvě s vedením školy a po zorganizování termínu sbír dat, byly dotazníky použity u studentů 2. a 3. ročníků čtyřletého gymnázia a u studentů v sext

a kvint osmiletého gymnázia. Dotazníky byly vyplňovány v suplovaných hodinách. Vyplňování dotazníků probíhalo za mé instruktáffe bez pedagogického dozoru.

Studenti byli informováni afl v den realizace výzkumu na jejich škole. Na úplném začátku jsem studentům představila sebe (kdo jsem, odkud pocházím), záměr mého kontaktu (získání dat pro vypracování praktické části diplomové práce) a zároveň jsem je poprosila o jejich spolupráci. Při zadávání dotazníků jsem u každého dotazníku nejprve sdělila zadání a vysvětlila způsob práce s dotazníkem. Velký důraz byl kladen na upřímnost a pravdivost při vyplňování dotazníků. Studenti byli ubezpečeni o anonymitě dotazníků a o posloupení dat výhradně pro účely výzkumu.

### 4.3 Mofné vlivy při sběru dat

Při zadávání dotazníků jsem se snaffila studenty motivovat k pravdivému a upřímnému zacházení s dotazníky a ověřit si, zda všichni pochopili instrukce. Usilovala jsem o samostatnost studentů při vyplňování testu, zároveň jsem se snaffila, aby atmosféra nepřipomínala situaci školního testování. Studenti měli prostor na dotazy a nejasnosti po celou dobu vyplňování.

Mofné vlivy, působící na vyplňování dotazníku bychom mohli rozdělit do tří kategorií - sociální, osobní a vnější vlivy. **Sociálními vlivy** máme na mysli sociální srovnávání, sociální prestiž, působení spoluffáka/ky, opisování od spoluffáka/ky, působení/nepůsobení autorit. Mezi **osobní vlivy** bychom mohly zařadit neochotu a nezájem o spolupráci, nepochopení zadávané instrukce, nenaladění se na zadavatelku dotazníku, aktuální náladu, aktuální životní situaci, a nevěřící se otevřít při vyplňování. Sběr dat mohou ovlivnit i **vlivy z vnějšího prostředí**, takové vlivy mohou být například nesprávně a nesrozumitelně podaná instrukce k vyplňování dotazníku, rušivé okolní vlivy, denní doba, náročné podmínky před nebo po vyplňování dotazníku.

Tyto vlivy se mohou projevit uzavřeností, neupřímnou, nepravdivou nebo vyhýbavou reakcí v podobě flertu, náhodné volby z více možností, ignorací apod.

## 5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Následující kapitola je v nová detailnímu popisu terénu výzkumného vzorku. Informace budou podány nejen o –kolním zázemí student , ale i o nich samých. Výzkumné –et ení se odehrálo ve –kolním roce 2012/2013, tudífl popis –koly a student je vztahován k tomuto období. Údaje o –kolách a studentech jsou erpány p eváfln z výro ních zpráv gymnázií a jejich internetových stránek.

### 5.1 Charakteristika –koly

Sb ru dat se zú astnilo 178 gymnaziálních student ze t ech –kol. V této podkapitole p edstavíme postupn jednotlivá gymnázia.

První oslovené **gymnázium** se nachází ve **Sv tlá nad Sázavou**. Tato –kola rodinného typu se snaží o kvalitní p ípravu student v p írodov dných a humanitních oborech. Dne–ní podoba –koly vznikla slou ením t í subjekt v roce 2000 ó Gymnázia ve Sv tlé nad Sázavou, St ední sklá ské –koly ve Sv tlé nad Sázavou a SOU a OU Kamenického v Lipnici nad Sázavou. Dne–ní název –koly, jeho fl sou ástí je ty leté gymnázium, je Akademie ó Vy–í odborné –koly, Gymnázia a St ední odborné –koly um leckopr myslové. Jde o p ísp vkovou organizaci, jejím fl z izovatelem je Kraj Vyso ina. Areál této –koly je velmi rozlehlý a najdeme ho v prost edí na b eh u eky Sázavy. Gymnázium svým student m nabízí i mimo–kolní a mezinárodní aktivity. Zaji– ované mimo–kolní aktivity jsou nap .: vzd lávací kroufky, zájmové ateliéry, zájmové kroufky, innost sportovních kroufk pod vedením odborných instruktor . Studenti se mohou realizovat i prost ednictvím akcí po ádaných –kolou jako nap . pobytové zahrani ní zájezdy, expedi ní cesty do hor Ukrajiny a Rumunska, zimní lyfla ský výcvikový kurz, vodácký kurz, zájezdy na divadelní a muzikálové p edstavení, terénní p írodov dné exkurze atd. (<http://www.gymnazium-svetla.cz/cs/display/student/>)

Druhé gymnázium nese název **Gymnázium dr. A. Hrdli ky** a nachází se v Humpolci. Jeho z izovatelem je Kraj Vyso ina. Areál –koly tvo í stará Evangelická –kola z roku 1888, dv budovy s u ebami, t locví nou a –kolní h i–t s respiriem. Ve –kolním roce 2012/2013 nav–t vovalo gymnázium 329 flák ve 12 t ídách. Studium gymnázia se d lí na 8 t íd osmiletého a 4 t ídy ty letého studia. Gymnázium po ádá pro studenty poznávací kurzy, zimní lyfla ské výchovn výcvikové kurzy pro 1. ro níky víceletého studia a letní sportovn turistické

výchovné kurzy. V mimoškolním obse jsou jim nabízeny kulturní a poznávací akce. Škola je zapojena v několika mezinárodních projektech, jako například GLOBE zaměřeném na meteorologická měření, SAIL se zaměřením na evaluaci výsledků ve vzdělávání. (<http://www.gymhu.cz/uredni-deska/vyrocnizpravy/vyrocnizprava-ocinnosti-podle-zakona-106-1999-sb>)

Poslední gymnázium, které se účastnilo výzkumného šetření, je **Gymnázium Chotiboř**. Ve školním roce 2012/2013 studovalo ve 12 třídách 361 studentů. Z celkového počtu bylo 8 tříd osmiletého a 4 třídy čtyřletého studia gymnázia. Škola se snaží i o mezinárodní spolupráci, jde o projekty například ECLAC, jehož cílem je umožnit efektivní výuku anglického jazyka metodou integrace klíčových kompetencí. Pro své žáky pořádá zahraniční poznávací zájezdy a exkurze. Škola studentům zprostředkovává řadu mimoškolních aktivit, mezi ně patří například filmový klub ŠJeden svět na školách; Pražský studentský summit (s cílem povzbudit mladé lidi v zájmu o domácí i mezinárodní dění; Euroklub (s cílem samostatně si vyhledávat a zpracovávat informace o budoucnosti Evropy); Eko klub, v němž je realizována spousta projektů s ekologickou tematikou apod. Škola těmto dětem nabízí možnost uplatnit se ve volnočasových aktivitách, kde poskytuje například sportovní kroužky i kroužky digitální fotografie. (<http://www.gch.cz/o-gymnaziu>)

## 5.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se nachází v období dospívání. Věk studentů se pohybuje v rozmezí od 16 do 19 let. Průměrný věk pokusných osob je 17,3 let.

Z biologického hlediska u jedinců dochází k akceleraci růstu, objevují se známky pohlavního zrání, zároveň se nachází v období plné pohlavní zralosti a dovršení tělesného růstu. Z psychologického hlediska se ohlašuje změna: objevení nových pudových tendencí a hledání způsobů jejich uspokojování a kontroly, emocionální labilita, souasný nástup vyspělého způsobu myšlení, dosažení vrcholu jeho rozvoje. (Langmeier, Krejčíová, 1998)

Psychické a sociální změny jsou ovlivňovány řadou dalších proměnných (Langmeier, Krejčíová, 1998) :

- Fyziologické změny spojené s pohlavním zráním.
- Sociální, ekonomické, kulturní faktory.
- Výchovné postoje rodičů, učitelů, a dalších významných osob pro jedince.

Období dospívání není odděleným úsekem, navazuje na předcházející a přechází do dospělosti. Jde o určitou integraci rolí minulých a budoucích předjímání. (Langmeier, Krejčová, 1998)

Období adolescence (15 až 20/22 let) přechází období pubescence, silné emoční labilitu. Jedinci pozorují své vnitřní stavy a intenzivněji dumají nad svými niternými konflikty. Následkem je útok do svého citového osobního světa nebo denního snění, které je odvádí více od skutečnosti. V chování se manifestuje výrazná nevyrovnanost a konfliktnost. Jedinci jsou unavitelnější, mají problémy s pozorností a se stíháním nálad. Toto období sleduje období klidu, zrodu nových hodnot, radostnějších a optimističtějších postojů období adolescence. Každá autorka uvádí toto období jako hledání sebe sama (sebeobjevování, sebeuvědomování). (Langmeier, Krejčová, 1998)

Výzkumný vzorek je tvořen studenty 2. ročníku (třetího studia)/sexty (osmiletého studia) gymnázia a 3. ročníku (třetího studia)/septimy (osmiletého studia) gymnázia. Výběr cílové skupiny nebyl náhodný, ale zcela záměrný. Volba dětí ve starším školním období a v těchto dvou ročnících má několik důvodů.

Studenti v tomto období se nacházejí v citlivé fázi pro rozvoj perspektivní orientace. Druhý ročník/sexta byl do výzkumného vzorku zvolen kvůli již zvládnuté adaptaci na studium a období aktivního rozhodování o budoucí životní cestě. První ročník/kvinta nebyl zvolen, protože má za sebou období rozhodování (1. ročník - volba dalšího vzdělávacího zaměření, kvinta - volba v pokračování studia na gymnáziu), studenti také nemusí být dostatečně adaptováni jako studenti vyšších ročníků, což se může odrážet v jejich odpovědích. Jsou na počátku své studijní dráhy. Jelikož přechodem na vyšší vzdělávací stupeň byla naplněna sféra patřící k profesní orientaci, která je významnou složkou perspektivní orientace u studentů, předpokládáme pokleslou perspektivní orientaci, a proto tyto studenti mohou být stále orientováni na krátkodobé cíle. (Pavelková, 2002)

Do výzkumného vzorku jsme zahrnuli také ročníky třetího gymnázia a septimu osmiletého gymnázia, protože se nacházejí na konci sekundárního vzdělávání, a stále ve fázi aktivního rozhodování o své osobní i profesní budoucnosti. Díky získaným poznatkům, informacím a času mají možnost svá rozhodnutí posuzovat. Čtvrté ročníky nebo oktávány jsme nevybrali jednak kvůli možnému zaujetí přípravou na maturitní zkoušku a na přijímací řízení na vyšší stupeň vzdělání, jednak pro již zvolený následující typ školy i výběr povolání.

Do výzkumu bylo zapojeno celkem 178 student gymnázií ty letého a osmiletého studia (116 dívek, 62 chlapc ). Student z druhého ro níku/sexty je dohromady 91 (57 dívek, 34 chlapc ), po et student z t etích ro ník /septimy iní 87 student (59 dívek, 28 chlapc ). Ve výzkumném vzorku výrazn p evy-uje po et dívek nad po tem chlapc . Klademe si otázku, co stojí za vy-ím po tem dívek na gymnáziu. Jedno z mořných vysv tlení, je výskyt dal-ích technicky zam ených st edních -kol v místech sb ru dat, které mohou být více nav-t vovány chlapci. Mimo metody MIM a LMG po ítáme se -ir-ím vzorkem 283 student .

## **6 VLASTNÍ VÝZKUM**

### **6.1 Zpracování výsledk**

Následující kapitola je organizována do t í celk , v nichř se postupn pokusíme odpov d t na výzkumné otázky a tím i naplnit výzkumné cíle empirické ásti diplomové práce. Vlastní výzkum bude tedy roz len n na vztahování se k budoucnosti u student gymnázia s pov-ímnutím výkonov strachových aspekt ; na prov ení souvislostí mezi asovou perspektivou a výkonovou motivací; na mořnosti a omezení diagnostiky. V kařdé ásti bude popsán zp sob výzkumného -et ení a prezentace získaných výsledk a jejich interpretace.

### **6.2 VZTAHOVÁNÍ SE K BUDOUCNOSTI U STUDENT GYMNÁZIA S D RAZEM NA VÝKONOV STRACHOVÉ ASPEKTY**

Tato ást se v nuje prvnímu výzkumnému cíli: Zmapovat asovou perspektivu u gymnazist , s d razem na výkonov strachové aspekty. Pro spln ní tohoto cíle nám slouří dva díl í výzkumné cíle:

1. Prozkoumat vztahování se k budoucnosti u student gymnázia s ohledem na výkonov strachové aspekty.
2. Prov ít rozdíl ve vztahování k budoucnosti u student z hlediska pohlaví.

Cíl bude napln n pomocí dotazníkového -et ení: Metodou motiva ní indukce, a dv mi dopl kovými metodami Dotazníkem PO-7 a ZTPI. Nejv t-í d raz je v-ak kladen na MIM, který je základem této diplomové práce. Nejprve si popí-eme a p edstavíme MIM, jeho kódovací systém, zp sob práce a navrhnuté zm ny v n m. V rámci dotazníku MIM se zam íme i na výkonov strachové aspekty a kvalitativn

popí-eme jejich manifestaci ve vztahování se k budoucnosti. Následně uvedeme vytvořená zjištění o vztahu k budoucnosti ze všech použitých metod. Druhým způsobem, jak popí-eme časovou perspektivu u studentů budou výsledky opo-vené o popisnou statistiku, charakterizující výzkumný vzorek.

### 6.2.1 Metoda motivační indukce o způsob a práce s ní

Metoda motivační indukce je propracovanou metodou pro zjištění motivačních tendencí, které jsou analyzovány z obsahového a časového hlediska. Cílem metody motivační indukce je identifikovat hloubku a obsah perspektivy budoucnosti za pomoci kódovacího systému. Autor metody Nuttin vytvořil detailní systém kódování, který si představíme níže.

MIM je založen na dokonování vět, ale nezahrnujeme ho pod projektivní metody. Závěty vět, které jsou písemně dokonovány se nazývají induktory, jsou popsány ve formě sloves v první osobě ísla jednotného. Induktory mají podn covat motivační tendence pokusné osoby - toužby, úsilí, zámyšlení, obavy. Dají se rozli-it na dva základní typy: 1. slovesa vyjad uující a) obecnou tendenci k předem tu i b) satisfakci a odmítnutí; 2. slovesa zaměřená na aktivity, plánování a rozhodování (Pavelková, 2002). Podn cová slovesa nebyla zvolena náhodně, jejich výběru předcházela sada předefinovaných studií, ve kterých pokusné osoby odpovídaly na sto padesát pozitivních a sto padesát negativních podn cových sloves. Z nich pak byl vytvořen seznam těchto nejfrekventovanějších motivačních cílů 40 kladných a 20 záporných induktorů s různým stupněm aktivity, intenzity a motivační reality. (Nuttin, 1980)

Motivační induktory můžeme rozdělit do dvou skupin, na ty které vyvolávají pozitivní motivační obsahy a na ty, které vzbuzují negativní objekty.

**Pozitivními induktory** v naší verzi dotazníku jsou: *Doufámí ; Mým plánem jeí ; Hodlámí ; P eji sí i; Toufímí ; Budu rád/a, kdyfí ; Chcií ; Snafím seí ; Usilujíí ; Cht l/a bych být schopení ; Moc bych cht l/aí ; Zkou-ímí ; Jsem rozhodnut/aí ; Budu moc -astný/á, afí ; Jsem odhodlán/aí ; Ud lám, co budu moci, abychí ; Byl/a bych moc rád/a, kdybych mohl/aí ; D lám v-e proto, abyí ; Mým snem jeí ; Velmi usilují o to, abyí .*

Pozitivní iduktory se dále dělí do těchto kategorií (Nuttin, 1980):

1. Podn cová slovesa vyjad uující obecnou motivační tendenci (např. *Toufímí , P eji síí , Doufámí , Jsem naklon ní* ).

2. Induktory vyjadřující aktivity (např. *Plánujím*, *Jsem rozhodnutí*).
3. Poslední kategorie vyjadřuje probíhající činnost nebo zisk z ní (např. *Směju si*, *Snažím se*, *Usiluju*).

**Negativní induktory** v našem dotazníku znějí takto: *V bec by m nepotřilo, kdyby*; *Nechci*; *Byl/a bych proti, kdyby*; *Nebyl/a bych rád/a, kdyby*; *Snažím se vyhnout*; *Nelíbilo by se mi*; *Bojím se, flá*; *Velice bych litoval/a, kdyby*; *Velice by m trápilo, kdyby*; *Nelíbilo by se mi kdyby*.

Negativní induktory lze dle těchto kategorií (Nuttin, 1980):

1. Induktory vyjadřující obecně negativní postoj s různým stupněm intenzity (např. *Nechci*, *Nelíbilo se mi*).
2. Podstatná slovesa vyvolávající negativní afektivní reakci na nějaký objekt (např. *Obávám se, flá*).
3. Poslední kategorie negativních induktorů se vztahuje k negativním behaviorálním akcím (např. *Byl bych proti, kdyby*, *Snažím se vyhnout*).

Námi použitý dotazník MIM se skládá z 30 nedoplněných vět, které by klient měl dokončit. Pokusná osoba není limitována časem. Při zadávání nesmí být v instrukci vymezeno určité časové období, respondentovi by měl být ponechán prostor pro spontánní a nepodsunuté vyplnění.

### 6.2.1.1 Postup při zpracování

Metoda MIM se provádí ve dvou akcích. Na začátku výzkumník sesbírá seznam motiválních objektů od respondentů. Ve druhém kroku následuje časová a obsahová lokalizace sesbíraných prvků. I v našem výzkumném ústředí jsme s touto metodou pracovali podle tohoto postupu. Druhý krok jsme si rozfázovali do těchto částí:

1. Jednotlivé sesbírané dotazníky byly nejprve zformulovány. Další, podrobnější posloufeno pro rozdělení odpovědí do jednotlivých kategorií. Jednotlivé motivální obsahy jsou analyzovány z obsahového a časového hlediska. Analýza probíhá pomocí kódovacího systému, jednotlivé výroky jsou zařazeny do určitých kategorií. Kódovací systém byl v některých případech podroben úpravám, pro lepší manipulaci s tímto dotazníkem. Kódy vznikají kombinací několika prvků, které jsou zástupnými symboly pro stanovené kategorie. Úpravy a změny v kódovacím systému budou popsány a zdůvodněny v jednotlivých kapitolách



obsahové a obsahové analýzy. Při kódování odlišujeme tyto typy prvků (Nuttin, 1980):

- **Velká písmena** (označují hlavní kategorie a podkategorie).
- **Malá písmena** (zastupují vedlejší kategorie a řadí se za hlavní symboly).
- **Kombinace velkých a malých písmen.** Malá písmena jsou umístěna do závorky za velká písmena.
- **Grafické symboly** (pro detailnější analýzu motivací obsah a obsahové lokalizace).

2. Jednotlivé kódy byly přepsány do programu MS Excel, který nám následně pomohl spořádat počet jednotlivých obsahových a obsahových kategorií všech pokusných osob. Kategorie byly spořádány i podle třídicích faktorů pohlaví a prospěchu.

3. Posledním krokem práce s dotazníky bylo vytvoření zástupné celkové hodnoty za jednotlivé dotazníky z hlediska obsahu a uspořádání. Globální hodnotu za obsah jsme nazvali šouhrnným indexem, za obsahovou analýzu šouhrnným indexem. Tyto hodnoty umožnily ověření souvislostí s dalšími metodami.

V následujících dvou kapitolkách si uvedeme blíže zásady práce s tímto nástrojem, představíme si jednotlivé kategorie, které jsou přejaty od Nuttina a následně upraveny pro podmínky našeho výzkumného vzorku a seznámíme se s výzkumnými zjištěními o vztahování se studentů k budoucnosti.

### 6.2.1.2 Manuál obsahové analýzy

Jedinec slovním projevem pronáší motivací objekty v podobě cílů, obav, strachů, zájmů. Obsahová analýza je nezávislá na obsahové lokalizaci a umožní lépe uchopit vnitřní strukturu motivace jedince. Jednotlivé motivací výpovědi jsou tříděny do různých kategorií na základě obsahových prvků. Obsahová analýza rozlišuje tyto hlavní kategorie interakce a vztahů člověka se světem (Nuttin, 1980):

1. V první řadě hlavní interakce směřují k **samotnému subjektu** (jak vnímá sám sebe a jak se objevuje pro jiné).
2. Druhou kategorií představuje **skupina druhých**.
3. Další kategorie je tvořena věmi **hmotnými předměty** (předměty vyrobené člověkem nebo přírodou).

4. Poslední kategorie je zvlátní, nebo se skládá z **p edm t**, z **my-lenek a produkt lidské poznávací aktivity** jako například, ideologie, filosofie, náboženství, politické a společenské instituce, hodnoty jako je svoboda, pravda atd.

#### 6.2.1.2.1 Charakteristika obsahových kategorií

Seznámili jsme se se čtyřmi hlavními kategoriemi, nyní si podrobně vymezíme užití kategorie při kódování. Kódovací systém byl podroben úpravám, tak aby vyhovovaly výzkumným záměrům.

- 1. S (self): P edm tem je osobnost**, tato kategorie je v odpovědích velmi často zastoupena, obsahuje proto více podkategorií.

První typ se vztahuje k osobnosti jako celku.

- **S (self)** jako celek bez specifického popisu.
  - Příklad: *Mým plánem je í flít – astný flivot.*õ
- **Sc (self-concept)**: sebepojetí, jedná se o koncept nebo vnímání sebe sama. Tuto podkategorie rozšíříme o hlubší pohled na sebe skrze metakognitivní procesy, i explicitně vyjádřenou mentální aktivitu.
  - Příklad: *Chci í být spokojený sám se sebou.*õ
  - Příklad: *Zkouím í se soust edít, ale nejde to.*õ
  - Příklad: *Je mi líto, fle í jsem nep í-la na n jaké v íci z mého flivota ufl d íve.*õ
  - Příklad: *P eji si í být ve v-em nad v ící.*õ
- **Spre (self-preservation)**: ochrana self, pud sebezáchovy.
  - Příklad: *Snaflím se vyhnout í konflikt m.*õ
- **Saut (personal autonom)**: osobní autonomie.
  - Příklad: *Nebyla bych ráda, kdyby í mi n kdo diktoval flivot.*õ
- **Schpl (change place)**: změna místa ó kategorie byla nově vytvořena pro ná-e úely. V odpovědích respondent se často objevovala potřeba změny pobytu, místa. fládná z kategorií obdobnou charakteristiku nepojímá. Potřeba změny místa má vyjad ovat touhu zstat na míst , ve kterém doposud flije, í se odst hovat na jiné místo a flít tam nebo obavu ze st hování, z pesunu na jiné místo, ze změny obydlí. Jedná se o potřebu, která zasahuje do celé osobnosti lov ka a do v-ech jeho oblastí. Touha po změně místa nebo po setrvání v míst

bydli-t se týká nejen pohybového p esunu, ale také sociálního zázemí, ob anské vybavenosti, osobních zájm a preferencí tedy v-ech oblastí flivota jedince.

- P . š*Byla bych proti, kdyby í jsem se m la natrvalo p est hovát do zahrani í.õ*
- P . š*Je mi líto, fle í nefliju v jiném stát .õ*
- P . š*Byla bych moc ráda, kdybych mohla í bydlet a pracovat v zahrani í.õ*

Druhým typem jsou jednotlivé aspekty osobnosti.

ó **Sph** (physical): fyzické self, týká se t lesných aspekt vlastní osobnosti.

- P . š*Hodlám í zhubnout.õ*

ó **Sapt** (aptitudes): vlastní schopnosti (inteligence, kapacita, talent aj.).

- P . š*Cht la bych být schopna í plynule mluvit anglicky.õ*

ó **Scar** (character): osobnostní rysy, které nelze za adit jako schopnosti.

- P . š*Snafliím se í být up ímný.õ*

a. Pro blifí-specifikaci je možné do závorky p idat dal-í kód. Nap .:

- **Scar(Calt)** - osoba chce mít altruistické rysy (C: sociální kontakt, alt: altruismus)

- P . š*Chci í být nápomocná svým blízkým.õ*

- **Scar(Ceg)** znamená egocentrické, sout flivé a dominantní osobnostní rys (C: sociální kontakt, eg: egocentrismus)

- P . š*Ud lám, co budu moci, abych í byl nejlep-í.õ*

b. Dal-í kategorie vztahující se k osobnosti (kódování op t do závorek):

- **Saut(ec)**: ekonomická autonomie (subjekt chce být ekonomicky nebo finan n nezávislý)

- P . š*Velmi usiluji o to, aby í jsem byla schopná n kdy v budoucnu zabezpe ít svou rodinu.õ*

- **Saut(ph)**: fyzická autonomie, sta í a handicapovaní lidé, v zni, kte í cht jí být fyzicky nezávislí na ostatních

- P . š*Byl bych moc rád, kdybych mohl í se o sebe postarat.õ*

- **Saut(ps)**: v-eobecná psychologická nebo sociální autonomie.

- P . š*Nelíbilo by se mi í být do ni eho nucena.õ*

- **Spre(ph)**: ochrana fyzického self

- P . š*Velice by m trápilo, kdyby í do-lo ke zdravotním problém m.õ*

- **Spre(ec)**: ekonomická sebezáchova, nap . touha po stabilní ekonomické situaci

- P . š*Nelíbilo by se mi í* kdybych nem la dostatek pen z pro své pot eby koní ky.õ(mít dostatek pen z atd.)
- **Spre(ps)**: psychologická ochrana self, cílem je ochrana identity, stability, pohody. Lidé cht jí sami sebe ochránit p ed kritikou ostatních
  - P . š*Bojím se, fle í* selfu jako osobnost.õ
- **Spre(T)**: sebezáchova na úrovni existenciální a transcendentální. Touha p effít ve svých d tech, v knihách atd. Zde jsme nov pod tento kód v lenili obavu z vlastní smrti. Nuttin pohnutky týkající se úmrtí, touhy í strachu ze smrti nikde nezmi uje, proto jsme se rozhodli obavu za adit pod tuto kategorii.
  - P . š*Nechci í* zem ít jako mladý.õ
  - P . š*Bojím se, fle í* um u.õ
  - P . š*Nelíbilo by se mií* um ít sám.õ

Z kódovacího systému pro na-e ú ely byla vylou ena p vodní kategorie realizace (**R**), která zahrnovala širokou škálu aktivit, z kterých m fle subjekt erpat prosp ch. Kategorie rozli-ovala dv oblasti p sobení aktivity spojené s kariérou (**R2**) a studijní aktivity (**R3**), tyto dv aktivity byly zachovány, ale p iznány za dv samostatné kategorie. Vynechání kategorie aktivit bez detailn j-ího popisu (**R**) je kv li velmi malému aíl nulovému výskytu této kategorie. Vysv tlujeme si to tím, fle každá kategorie svým zp sobem zahrnuje innost ó nap . nakupování, zahradni ení, studování, pracování, stávání se lep-ím atd. Tyto innosti jsou za aditelné pod své specifické kategorie: nakupování ó **P**; zahradni ení ó **L**; studování ó **R3**; pracování ó **R2**; stávání se lep-ím ó **S,sr**.

## 2. **R2 (Realization): Realizace kariérních cíl**

- Oblast profesních inností a práce, provád ných za ú elem výhod.
  - P . š*Jsem rozhodnut í* fle mojí prioritou do budoucna bude zam stnání.õ; š*Chci í* být u ítelkou.õ

## 3. **R3 (realization): realizace studijních aktivit**

- Realizace inností spojených se školními, studijními aktivitami bez blií-í specifikace.
  - P . š*Snáflím se í* dob e u ít.õ; š*Usiluji í* o dobré vzd lání.õ

Kategorie vzdělávacích činností je velmi frekventovaným kódem. Kategorii jsme se rozhodli blíže specifikovat a vytvořili jsme 4 další podkategorie.

- **b** (beginning) o motivaci obsahy týkající se začátku školy, vstup do dalšího ročníku a stupně vzdělávání.
  - **(R3,b)** *Šhodlám i se dostat na vysokou.;* *ŠDoufám i fle ud lám p ijíma ky na vysokou školu.;*
- **e** (exam) o odpovědi vyjadřující zájem a obavu ze zkoušení, z testování, z závěrečných zkoušek.
  - **P. (R3,e)** *ŠMým plánem je i odmaturovat.;*
- **g** (graduate) o podkategorie se vztahuje k pohybu konce školy, dokončení studijních povinností.
  - **P. (R3,g)** *ŠNebyla bych ráda, kdyby i jsem nedostudovala.;* *ŠVelice bych litovala, kdyby i jsem nedokončila své vzdělání.;*
- **gs** (grades) o kód používáme tehdy, pokud subjekt hovoří o známkách.
  - **P. (R3,gs)** *ŠUsiluji i o lepší známku z matematiky.;* *ŠUsiluji i o dobré známky.;*

U těchto dvou aktivit (**R2**, **R3**) můžeme sledovat a identifikovat výkonovou motivaci. Značíme ji malým písmenem **a**. Výkonovou motivaci kódujeme tehdy:

- o Subjekt se vyjadřuje o excelentním výkonu
  - **P. (R2a)** *ŠSnáším se o objevení nové technologie (V dec)*
  - **P. (R3a)** *ŠUsiluji o velmi dobré známky na škole.;*

### **sr (Self-realization): Seberealizace**

1. V kategorii seberealizace byla udělena změna. Kód se používá jako tendence a přidává se k ostatním kódům jako malé písmeno za hlavní kódy. Kód se používá v případě, že aktivita je zaměřena na rozvoj osobnosti nebo rozvinutí potenciálu subjektu. Základní charakteristikou této kategorie je přemýšlení o vlastní osobnosti a snaha o nějakou činnost i vývoj v podobě realizace svých plánů a životních úspěchů. Symbol **sr** je použit také v případě, kdy je odkazováno na zvláštní aspekt ve vývoji osobnosti jako takové (stát se doktorem, modelkou, rozvinout své intelektuální kvality).

- **P. (S, sr)** *ŠJsem odhodlána i udělat vše proto aby mi vyšli mé sny a touhy*

- P . (R2,sr) pro kariérní cíle ó š*Moc bych cht l í* aby m budoucí práce bavila a napl ovala.õ
- P . (R3,sr) pokud se subjekt nachází v dob studií ó š*Hodlám í* se lep-ít ve -kole.õ

#### as (aspiration): Aspirace

2. Aspirace je dal-í tendencí, která je p ípisována za hlavní kategorie malým písmem, a kterou vyuffíváme p í za azování výrok ke kategoriím. Je charakterizována snahou stanovovat si cíle a tendencí dosahovat vyty ených cíl .

- P . L,as š*Hodlám í* více cvi ít na klavír.õ
- P . R3,gs (as) š*Hodlám í* mít tento rok vyznamenání.õ
- P . Sapt,as š*Mým snem je í* být chyt ej-í neřl jsem.õ

#### 4. C (contact): Kontakt

D leffitou kategorií obsahující chování v í ostatním lidem jsou v-echny druhy interakce mezi lidmi. Nuttin je rozd luje do 3 oblastí a dodává kódy, které blífle vystihují hlavní kategorii.

C: interakce s ostatními, vyjad uje motivaci být v kontaktu s jednou nebo více osobami. Tato kategorie má n kolik podtyp :

ó **Calt:** altruistický kontakt nebo aktivní jednání ve prosp ch druhého.

- P . š*Jsem odhodlán í* pomáhat v-em, kte í pot ebují opravdu pomoct.õ

ó **Ceg:** egocentrická sociální motivace, neznamená pouze egocentrické tendence, ale i p esv d ít n koho, ovlivnit nebo n koho vést.

- P . š*Moc bych cht l í* p evzít vedení nad t ídou.õ

Nuttin pod interakce s ostatním za azuje i kód **Cint** (pot eba intimního kontaktu), my jsme tento kód redukovali na kód interakce s ostatními s blíf-í specifikací erotického vztahu - **C,e**

- P . š*Touffím í* mít dobrého, milého, spolehlivého, v rného manřela.õ

C2: sociální reciprocita, pouffívá se, pokud subjekt chce (nebo naopak nechce) dostat n co od n koho jiného. Ostatní osoby jsou aktivní a subjekt se chce nebo nechce ú astnit jejich aktivit .

Subjekt m řle od ostatních pofladovat 3 typy akcí:

1) (**af**) affection: cit, o ekává se láska, pochopení í jiné citové stavy.

- P . **C2,pl (af)** š*D lám v-e proto, aby í m lidé m li rádi.*õ
- 2) (**ap**) appreciation: uznání, subjekt toufí po respektu, ocen ní za své zásluhy, obdivu.
- P . **C2,p (ap)** š*Velmi usiluji o to, aby í na m byli rodi e py-ní.*õ
- 3) (**su**) support: subjekt chce podporu, pomoc k dosažení svého cíle. O ekává poradenství, spolupráci.
- P . **C2,f (su)** š*V bec by m nepot -ilo, kdyby í m má rodina nepodporovala.*õ

### C3: p ání a obavy o druhé.

- Subjekt se bojí o ostatní nebo n co p eje ostatním. Je to jakási formulace cíl pro ostatní.
  - P . **C3,f(R3)** š*Doufám, fle m j bratr zvládne zkou-ku.*õ; **C3,f(Spre)** š*Velice bych litovala, kdyby í se stalo n co s mou rodinou*õ
- **C3,H** (humanity): V motiva ních objektech se projevují humanitární rysy jedince. Tento lidský p ístup se li-í od altruistického tak, fle jde šzaõ moflnosti jedince, vyjad uje globáln j-í problémy (p írodní katastrofy, mír, diskriminace ur itých skupin obyvatelstva, války).
  - P . š*Doufámí fle nevypukne fládná válka.*õ
  - P . š*V bec by m nepot -ilo, kdyby í lidé -kodili sami sob .*õ
  - P . š*Bojím se, fle í sv t sp je do zlých as .*õ
- **C3,pol** (politics): Dal-í novou kategorií jsou motiva ní pohnutky vztahující se ke globálním politickým zálefitostem a ke spole nosti jako celku. Dosavadní kódovací systém nenabízel fládnou z kategorií, ve které by se jedinec mohl vyjad ovat o sou asném politickém i spole enském d ní.
  - P . š*Mým snem je í odstranit p edsudky z moderní spole nosti na kterou si tak asto hrajeme.*õ
  - P . š*Byl bych proti, kdyby í se k moci dostali komunisté.*õ
  - P . š*Nelíbilo by se mi í kdyby Milo- Zeman byl op t zvolen eským prezidentem.*õ

V n kterých výrocích m fleme najít odkaz na n jakou osobu. Typ interakce je siln podmín n druhem lidí. Nuttin se zabývá okruhy sociálních kontakt :

ó **e** (erotic):erotické, vztahuje se k erotickým sociálním kontakt m s osobou (osobami) opa ného pohlaví, nepat í sem v–ak sexuální vztahy, dopl ujeme zde intimní charakter vztah .

- P . **C,e** š*Mým snem je í flít s p ítelem do konce flivota.*õ

ó **f** (family):rodina, odkazuje na vztahy mezi leny rodiny v etn –íroké rodiny.

ó **p** (parental): rodi ovství, symbol vymezen pouze pro vztah rodi í a d tí.

ó **a** (amity): p átelství, jde o kontakt mezi p áteli stejného pohlaví í p átelství obecn .

ó **gr** (group):vztahuje se k sociálním kontakt m v rámci skupiny, nap . –kola, národ, spolupracovníci atd.

ó **pl** (people): lidé ve v t–í skupin , subjekt o ní mluví jako o šmých lidechõ.

ó **in** (inmates):kolegové ve stejném spole enství

ó nap . ve –kole, v zení, kasárnách atd.

ó **g** (general):lidé v–obecn bez jakékoliv specifikace.

ó **so** (society):spole nost ve smyslu organizované jednotky

ó **x**: neznámé lidi, cizinci, nep átelé.

#### Rozli–eny mohou být následující vztahy:

ó **si** (superior-inferior): vztah na úrovni nad ízení ó pod ízení

- P . **R3(C,si)** š*Byl bych proti, kdyby í nám cht li zm nit u ítele.*õ

ó **y** (youth): pouflívá se pro kontakt s mlad–ími, teenage i. Konflikt generací v rodin jako fy nebo fol.

ó **sp** (superior): vztahy se známými, významnými lidmi í slavnými a obdivovanými nap . prezident, zp vák í herec.

- P . **C,sp** š*Touflím í se setkat s n kým slavným.*õ

### **5. E (exploration): Kognitivní motivace a poznání**

Do této kategorie jsou kódovány odpov dí, v kterých je obsaflen zájem o informace, pochopení r zných situací, znalostí o sv t , ale í sama sebe.

ó **E**: kódujeme znalosti a zv davost obecn .

ó **E(C)**: touha poznat, porozum t, pochopit druhého, lze p idat dal–í blifl–í specifikaci sociálního kontaktu z p ede–lé kategorie Kontakty.

- P . **E(C,e)** š*Byla bych moc ráda, kdybych mohla ... pochopit kluky.*õ



- ó **E(S)**: kód je kombinací poznání a self, slouží k exploraci sebe sama.
  - P . š*Dám vám proto, abyste mě poznal sám sebe.*õ
- ó **E(I)**: tento symbol značí touhu po poznání života, mít více zkušeností. Tyto odpovědi musí být v souvislosti s poznáváním.
  - P . š*Jsem odhodlán získat více nových zkušeností.*õ
- ó **E(T)**: vyúsťává se u existenciální, filozofické, náboženské poznání.
  - P . š*Velmi usiluji o to, abyste našel smysl života.*õ
- ó **E(w)**: symbol je určen pro znalosti týkající se sociálního, politického, kulturního světa a jeho přírody. Pro znalosti o kulturách, lidech i historii. Tento kód, náročný na odlišení jiné kategorie a to volného času (**L**), je potřeba odlišit od cesty jako dovolené. Na které výroky jsou obtížně určitelné, zda jde o poznávání i o dovolenou. Rozhodli jsme se kódovat dovolenou pokud je to explicitně vyjádřeno (P . **L(Ew)** š*Byla bych moc ráda, kdybych mohla jet na dovolenou do Paříže.*õ. Výroky cestovat po světě evokují zájem o poznání světa zevnitř, proto jsou podobné odpovědi zařazeny do této kategorie.
  - P . š*Moc bych chtěla procestovat celý svět.*õ
- ó **E (R2)**: poznávání v oblasti zaměření.
- ó **E (R3)**: tento kód se pojí se -kolou.

## 6. T (Transcendental): Transcendentální podmínky

Používá se pro metafyzické, existenciální nebo transcendentální domény.

- **Tx**: existenciální, filosofické, transcendentální motivace objekty.
  - P . š*Byla bych moc ráda, kdybych mohla vše vidět svít jinak.*õ
- **Tr**: náboženské odpovědi.
  - P . š*Byla bych moc ráda, kdybych mohla vše vrátit.*õ

## 7. P (Possessions): Vlastnictví

Získávání, kupování a poizování si nových podmínek jako způsob zacházení s objekty.

- **P**: vlastnictví obecně (postavit dům, koupit si auto o jedná se o vylepšení komfortu).
  - P . š*Toužím po domě s bazénem.*õ
- **P(Sph)**: všechny věci spojené s vnějším nebo fyzickým aspektem subjektu.

- P . š*Toufřím í* po nové kabelce."
- **P(R2)**: opat ení si v cí pot ebných k rozvoji kariéry.
- **P(R3)**: pro rozvoj studijních záleřitostí.
- **P(L)**: pro vlastnictví pot ebné k volno asovým aktivitám.
  - P . š*Moc bych cht la í* mít peníze a koupit si nové v ci na florbal.õ
- **P(an)**: vlastnictví zví at. Zví e je spole níkem, pouřívá se **P(an, C)**, pro zábavu se zví etem **P(an, L)**, zví e ur ené k pracovní ú el m se ozna uje **P(an,R2)**.
  - P . š*Moc bych cht la í* mít psa.õ

## 8. L (Leisure): Volno asové aktivity

Kategorie volný as v sob zahrnuje ve-kerou lidskou aktivitu, která slouří pro zábavu, odpo inek a relaxaci. Je d leřité mít na pam ti kontext celého dotazníku, protoře ur itý druh volno asové aktivity, m ře být pro n koho koní kem, pro druhého m ře znamenat povinnost a naopak.

- **L**: relaxace (odpo inek, prázdniny, pot -ení z n jaké innosti).
- **L(E)**: volno asové aktivity motivované touhou poznávat nebo se kulturn vzd lávat. Tato kategorie se m ře p ekrývat s kódem **E(w)** pot eba poznání kultur z r zných hledisek. Pro lep-í roz azení p idáváme dal-í kritérium pro volbu tohoto kódu a to explicitní vyjád ení volno asové aktivity.
  - P . š*Budu ráda, kdyřl í* se o prázdninách p ihlásím na kurz ajového ob adu.õ
- **L(ph)**: koní ky, které jsou doprovázeny fyzickou aktivitu (zahradni ení, sport). V p ípad sout ření i pot eb usp t, p idá se znak pro výkonovou motivaci (**a**), kód se zapí-e **L(ph, Ra)**.
  - P . **L(ph, Ra)** š*Mým snem í* je vyhrát p í-tí zápas.õ
- **L(ss)**: innosti p iná-ející pot -ení prost ednictvím smysl ó dobré jídlo, pití, p kné po así, ale i konzumace drog.
  - P . š*Nelíbilo by se mi í* kdyby nevy-lo po así.õ
- **L(gf)**: kód zna í oblast her s usilováním o -t stí, nap . gambling.
  - P . š*Mým plánem je í* vyhrát v loterii.õ
- **L(nR)**: podkategorii ozna uje absolutní klid, nic ned lání, nap . prázdniny a dovolenou.
  - P . š*Toufřím í* po prázdninách.õ

## 9. Tt (Test): motivace vztahující se k testu

Motivační cíle jsou spojeny s testovou situací, např. reakce na test apod.

- **Tt**: označení pro neutrální postoje k testu.
- **Tt+**: odpovědi s pozitivním postojem k testu nebo výzkumu.
  - P . š*Doufám, že uděláte tu zkoušku.*õ
- **Tt-**: reakce s negativním postojem k testu nebo výzkumu.
  - P . š*Doufám, že nebudu muset vyplňovat další dotazník.*õ

## 10. U (Unclassified): nezaaditelné, nezodpovězené odpovědi

Tato kategorie je pro odpovědi, které jsou nevyplněné nebo nezaaditelné z různých důvodů, např. stav dotazovaného nebo míra porozumění zadání. Značí se **U**.

### Nezahrnuté prvky v na-em kódovacím systému

Negativní prvky a kódy pro modality jsme v na-em kódování nezahrnuli, jednak kvůli zjednodušení administraci a jednak pro nevyužitelnost těchto kódů v na-em výzkumném záměru.

### Kódy pro modality

Kódy modalit slouží pro stanovení formálního aspektu motivací předem. Přijímají se za obsahové kódy do závorek a jejich počet je závislý na cíli studie.

- **m** (maximum): vztahuje se k vysokému stupni aspirace jedince. Kóduje se tehdy, když jsou v odpovědi přítomny š nejvíce, jak jen to je možné, nejlépe atd.
  - P . **C, a(m)** š*Udělám co budu moci, abych měla hodně přátel.*õ
- **s** (satisfaction, uspokojení): subjekt je spokojen sám se sebou nebo se svou nynější situací.
  - P . **SR (s)** š*Jsem rozhodnuta zůstat taková jaká jsem.*õ
- **d** (development, rozvoj): subjekt hovoří o rozvoji v motivační oblasti, subjekt používá výrazy jako více, stát se více ním, mít více atd. Rozvoj se musí týkat něčeho, co existuje v přítomnosti a subjekt to chce více rozvinout.
  - P . **Sph (d)** š*Chci být více hezká.*õ
- **Du**: rozvoj z důvodu nespokojenosti.

- P . š*Ud lám, co budu moci, abych m la lep-í flivot.*õ
- **b** (bariéra, p ekáfka): subjekt zmi uje touhu i obavu, fle bude n co obtífné získat nebo t flké se n emu vyhnout, nebo se bojí toho, fle ostatní mu nedovolí usp t.
- P . **C2,g (b)** š*Byla bych proti, kdyby mi to n kdo zakázal.*õ
- (konflikt): pokud jsou p ítomny dva motiva ní objekty nebo tendence které jsou ale v rozporu.
- P . **L (C) R3** š*Chci jít dnes tan it, ale mám je-t dod lat úkoly.*õ
- : poufívá se pro vztah mezi motiva ními objekty
- P . **nL (ss) Spre, ph (s)** š*Chci p estat kou it, abych z stal zdraví.*õ
- **gf** (-t stí): po ítá zvlá-tním zp sobem se -t stím, v t-inou je spjat s pasivním postojem.
- P . **P (gf)** š*Doufám, fle budu mít vít zný los.*õ

### Negativní prvky

Pro p ehled a p edstavu jsou negativní prvky zna eny symbolem **n**, a poufívají se ve t ech typech:

- **n**: Subjekt nechce n co d lat, mít nebo nechce n ím být. Znaménko minus (**-n**) poufíváme pro ozna ení odpov di na negativní induktor.
- **n+**: Obecn negativní objekty jsou subjektem p íjímány pozitivn , potom dáváme tento kód.
- **np**: Kóduje se v p ípad negativní odpov di na pozitivní induktory.

### **6.2.1.3 Manuál asové analýzy**

Pomocí asové analýzy je mofné lokalizovat motiva ní objekty v období, ve kterém jsou p ítomné, nebo je o ekáváno jejich uskute n ní. Cílem je lokalizovat asové období, které má subjekt implicitn na mysli, kdyfl vytvá í své cíle. Objekty mohou být umíst ny v minulosti, budoucnosti nebo psychologické sou asnosti. Tento kódovací systém oproti ostatním technikám m ících asovou perspektivu, má velmi diferencované asové umíst ní motiva ních p edm t lov ka. asové kódování je založeno na šnormální i pr m rněõ asové lokalizaci objektu, nacházející se v rámci sociální skupiny. (Nuttin, 1980)

Za vhodnou jednotku pro analýzu je brána každá výpověď v dotazníku MIM. Každé zařazení do kategorie a každý přidělený kód je pouze odhadovanou dobou, ve které se mohou události vyskytovat. Odhad času je však průměrným časem o typickým pro sociální skupinu, do které subjekt patří. (Nuttin, 1980)

Před analyzováním je důležité znát kontext výpovědí a chápat odpovědi jako celek. V dotazníku na sebe mohou navazovat jednotlivé události, které při odpovídání na předtý induktor, implicitně ovlivňují formulování odpovědi na další položku. (Nuttin, 1980)

### 6.2.1.3.1 Charakteristika časových kategorií

Časový kód může být rozdělen do období pomocí dvou jednotek – kalendářní jednotky a sociální a biologické jednotky.

Kalendářní jednotky - blízká budoucnost rozdělena do kalendářních oddílů.

- **T** (test): okamžik testové situace. Příklad: *Šdoufám, že dokončím tenhle test.*
- **D** (den): jeden nebo dva dny od testu. Příklad: *ŠChci se dnes dobře vyspat.*
- **W** (týden): jeden týden od testu. Příklad: *ŠChci ... si obarvit vlasy.*
- **M** (měsíc): jeden měsíc od testu. Příklad: *ŠZkouším, že zhubnout.*
- **Y** (rok): jeden rok od testu. Příklad: *ŠNechci strávit prázdniny na horách.*

Období, která jsou sociálně i biologicky definována.

- **E**: Přípravné nebo vzdělávací období bez bližšího určení.
  - Příklad: *ŠUsiluji o dobré vzdělání.*
- **E0**(0-6): předškolní věk.
  - Příklad: *ŠZkouším si vzpomenout na své dětství.*
- **E1** (6-12): období základní školní docházky.
  - Příklad: *ŠUdám co budu moci, abych měla lepší známky z dějepisu.*  
(Pokud se jedinec dochází na základní škole)
- **E2** (12-18): období střední školy nebo SOU, dále jedinci od 12 do 18 let, kteří nechodí na střední školy, ale účastní se dospívání, pokud je ženatý.
  - Příklad: *ŠSnáším se pilně studovat na střední škole.*
- **E3** (18-25): období vysoké školy, včetně dalšího odborného vzdělávání.
  - Příklad: *ŠHodlám jít studovat medicínu.*

- **A:** Dospělý život, datován po útlum produktivity jedince, jeho finanční nezávislosti, nebo založení vlastní rodiny. A se kóduje, pokud motivací objekt zasahuje do doby dospělého života, ale není přesně určený.
  - P. *šVelmi usiluji o to, aby i v budoucnu mohla dát svým dětem vše, co budu moc.*õ
- **A0** (18-25): přechodné období, které se shoduje s E3 období. Pro ty, kteří procházejí delším vzdáváním.
  - P. *šJsem rozhodnut, že pomůžu mojí ženě.*õ
- **A1**(25-45): první polovina období profesní kariéry nebo dospělého života.
  - P. *šUsiluji o to, aby i bych měla dobrou práci.*õ
- **A2**(45-65): druhá polovina profesní dráhy.
  - P. *šBudu ráda, když se stanu známou.*õ
- **O** (65-∞): kód pro stáří.
  - P. *šMám strach z odchodu.*õ
- **L** (životnost): výslovné vyjádření o životě jako globálním celku.
  - P. *šMým snem je i bezstarostný život.*õ
- **X:** cíl se nachází po smrti jedince, ale je s ním spojen.
  - P. *šObávám se i že se dříve po mé smrti budou hádat o dědictví.*õ
- **x:** se používá pro sociální rozvoj, tedy humanitní pohnutky. Nově do této kategorie zahrnujeme i témata týkající se politických a společenských témat.
  - P. *šNebyl bych rád kdyby i vypukla válka.*õ
  - P. *šVelice bych litoval, kdyby i se k moci vrátili komunisté.*õ
- **I:** otevřená budoucnost (malé elko) o cíle se vztahují k vlastnostem, schopnostem osobnosti, další podmínkou je jeho výskyt v přítomnosti, ale má následky do budoucnosti. Nuttin nikde neuvádí, jak kódovat smrt. Mluví pouze o přirozené smrti na konci stáří, což je kódováno **O**. Dříve vyjadřovaly obavu z předčasné smrti, např. u mladých, brzy umru. Je velmi těžké tento obsah přesně lokalizovat. Pokud explicitně uvádí strach z brzké smrti, nemáme tento moment uložít na konec životního období stáří, zároveň určení šbrzy umru nebo šumru jako mladýõ jsou relativní pojmy, které jsou subjektivně vnímány. Proto tyto pohnutky umístíme do kategorie otevřená budoucnost.
  - P. *šChci i být – astný.*õ

- P . š*Bojím se, fle í zem u mladý.õ*; š*Nechci í brzy um ít.õ*
- P: kategorie, která explicitn ě i implicitn ě odkazuje na minulost.
  - P . š*Je mi líto, fle í d da um el."*
- ?: objekty, které se nedají lokalizovat v ěase.
  - P . š*Chci í um t lézat.õ*
  - P . š*Toufřím í být prezident zem koule.õ*

#### Pomocné dopl ůující znaky:

- (-) : Poml ka za asovým kódem znamená, fle období m fle trvat o n co déle neřl je jeho vymezená doba.
  - P . **Y**- š*P eji si í ud lat idi ák na poprvé.õ*
  - P . **M**- š*Budu moc –astná, afl í se moje sestra vrátí z erasmu.õ*
  - P . **M**- š*Nebyla bych ráda, kdyby í bylo o prázdninách –patné po así a nemohla bych být venku na na-í zahrad .õ*
- (-.) : Te ka p ed asovým ur ením sm ůje na za átek daného období.
  - P . **E3** š*Ud lám, co budu moci, abych í se dostal na vysokou.õ*
- (-) : Te ka za asovým kódem nazna ůje konec asového ur ení.
  - P . **E2**. š*Doufám í fle ud lám maturitu.õ*
  - P . **E**. š*Budu ráda, kdyřl í dokon ím –koly.õ*

Kombinovaná období se pouřřívají v moment ě, kdy odpov ě nelze jednozna n za adit do jednoho z období.

- P . **E3A1** š*Jsem rozhodnut postarat se o postifeného otce.õ*
- (**í**) : závorky, do kterých se p ěi azují jednotlivá omezená období.
  - P . **I(E)** š*Chci být pilným řlákem.õ*

#### **6.2.1.4 Shrnutí jednotlivých korekcí v kódovacím systému**

P ě práci s kódovacím systémem do-řlo k n kolika ůpravám. Metoda motiva ní indukce je zkoumána, standardizována a upravována na populaci d t ě u nás v rámci projektu GAUK. MIM by se m ěl stát vhodným nástrojem pro řir-ř vyuffití k hlub-řmu pochopení individuální struktury pot ěb jedince a jeho asové orientace.

## Korekce obsahové analýzy

Kódovací systém obsahové analýzy byl upraven hned v n kolika kategoriích. Mohli bychom si je shrnout do 7 typ úprav.

### **1) Vynechání kategorie.**

- Vynechání kategorie realizace bez další specifikace (R) kvůli malému výskytu takovýchto inností. Kategorii nemá význam sama o sobě, nebo je obsažena v každém našem kroku, smování i prováděných innostech, které jsou specifikovány a jejich charakter náleží do úzce vymezených kategorií.
- Vynechání kategorií šNegativní prvky a šKód pro modality je redukce času pro administraci a zároveň snaha vytvořit jasný a nenáročný systém kódování.
- Vypuštění kategorie kontakt s drazem na intimní vztahy (**Cint**). Intimní vztahy byly přetransformovány do kódu, specifikovaného podle role osoby v interakci. Kód je nazýván erotickým (**e**), má stejnou charakteristiku jako kód pro intimní interakce s druhými, vztahuje se k erotickým sociálním kontaktům s osobou (osobami) opačného pohlaví, nepatří sem však sexuální vztahy. Domníváme se, že pro tento druh interakce postačí tato kategorie.

### **2) Vytvoření nové kategorie**

- Vytvoření dvou nových hlavních samostatných kategorií R2, R3. Vynechali jsme kód pro aktivity bez zaměření. Tato kategorie sdružovala další dva kódy pro kariérní aktivity (**R2**) a studijní innosti (**R3**). Kategorie jsou v odpovídajících flákách velmi často zastoupeny. Jsou tedy zařazeny jako samostatné hlavní kategorie.
- Přidání nové kategorie pro politická a společenská témata (**C3,pol**) umožnilo začít vyjadřovat z minulosti, současně i budoucí politické, společenské, státní i celosvětové situace.
- Poslední přidanou kategorií je zvláštní kategorie pro osobnost a její touhy změnit místo flití i vyjadřovat potřebu setrvat na flitém místě. Incentivu, odkazující na místo flití, chápeme jako součást celé osobnosti, proto je tedy zařazena do kategorií Self.

### **3) Rozšíření stávající kategorie**

- Z odpovídajících pokusných osob vyvstala potřeba rozšíření kategorií Sebepojetí (**Sc**). Charakteristiku této kategorie - vnímání sebe sama - jsme rozšířili o další myšlenkové pochody, metakognitivní procesy, i procesy rozhodování.



#### 4) Vyzdvížení důležitosti některých kódů .

- Vyzdvíhnutí aspiračních a výkonových tendencí. Výkonovou tendenci (**a**) kódujeme, pokud subjekt hovoří o excelentním výkonu. Aspirační tendence (**as**) vedou ke stanovování a dosahování vymezených cílů .

#### 5) Přesnější vymezení kategorií E(w) a L(Ew)

- Při kódování jsme narážděli na překryvání těchto dvou kategorií. Rozhodli jsme se přesněji vymezit tyto dvě kategorie tak, aby nedocházelo k nejasnostem. **L(Ew)** kódujeme tehdy, pokud je explicitně vyjádřena potřeba prázdnin, dovolené, relaxace či volnoasových aktivit. Ve všech ostatních výrocích přidáváme kód **E(w)** přidáme jej do kategorie kognitivní motivace a poznání.

#### 6) Transformace kategorie

- Poslední úpravou je změna hlavní kategorie Seberealizace (SR) na tendenci, kterou přidáváme k hlavním kategoriím. Nuttin rozumí seberealizační aktivity, vedoucí k vývoji osobnosti nebo k rozvinutí potenciálu jedince. Tím spíše se seberealizační tendence může objevit ve všech oblastech života jedince a ukazuje nám, kterým směrem chce subjekt postupovat, zda aktivitu dělá kvůli zájmu nebo kvůli rozvoji kompetencí.

#### Korekce časové analýzy

Upravení kódovacího systému jsme došli ke dvěma změnám - **rozízení kategorií**.

- 1) Ke kódu otevřená budoucnost (**I**) jsme přidali motivační obsah spojený s obavou z předčasného úmrtí. Nuttin obavu z předčasně smrti v období stáří časově lokalizuje na konec období stáří **O**. Vůak studenti ve svých výrocích nezmiňují závěrečné období svého života. Jejich časové určení může být subjektivní, a pokud není explicitně vyjádřeno, mohou myslet na období kdykoli v životě, proto pohnutku předčasně smrti definujeme skrze otevřenou budoucnost.
- 2) Rozízení kategorie pro humanitní pohnutky o politické a společenské motivy. Se vznikem nové kategorie v obsahové analýze o zájem o sociální sféru globálního rozsahu o vyvstala i nutnost tuto kategorii časově zařadit. Pokud se motivační předmět jasně nespádá do některého z časových období, přidáme ho ke kategorii humanitní pohnutky (**x**).

### 6.2.1.5 Výzkumná zjištění pomocí MIMu

Přejicháme k prezentaci a interpretaci výsledk . Zakódované výroky flák jsme pepsali do tabulky v excelu a funkcí countif jsme dostali četnosti jednotlivých kategorií a podkategorií. Byla vypoítána celková frekvence kategorií. V dotazníkovém etení pomocí MIM porováváme výsledky skrze dva tídící faktory ó pohlaví (chlapci, dívky) a prosp ch (pr m rný prosp ch do 1,5 a pr m rný prosp ch od 1,5 v etn ). Vyskytují-li se významné rozdíly, je v nována pozornost tídícím faktor m.

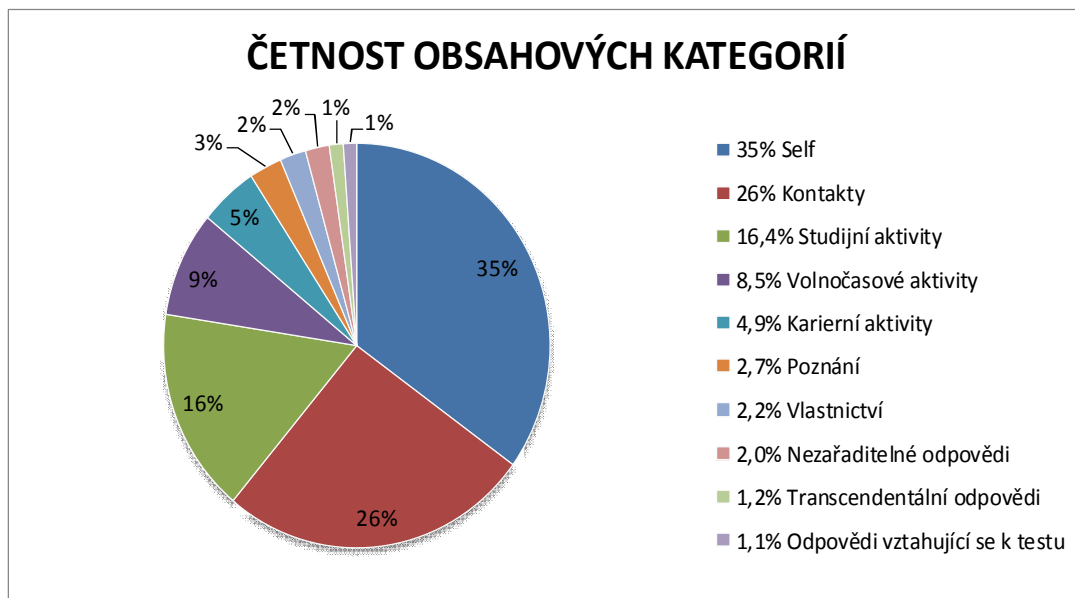
Kv li mořnostem a rozsahu diplomové práce si uvedeme a více rozebereme 3 nej etn jí kategorie, nezapomene v-ak stru n p edstavit i výsledky z mén zastoupených kategorií. Podrobn jí rozpracování v-ech kategorií a výsledk lze naleznout v realizovaném projektu GAUK.

V záv ru této kapitoly si kvalitativn popí-eme výkonov strachové aspekty.

#### 6.2.1.5.1 Obsahová analýza

P ehled jednotlivých kategorií najdeme v grafu . 1. Graf podává procentuální rozložení kódovaných kategorií u 178 student . Celkový počet odpov dí inil 5322.

Graf . 1 četnost obsahových kategorií



Graf . 1 Výse ový graf, četnost obsahových kategorií.

Nejvíce zmiované motivace obsahy byly zařazeny do kategorie self. Druhou nejvíce početnou oblastí, ke které se dle vztahují jsou kontakty se sociálním okolím. Jako velmi početná kategorie se ukazuje i oblast volných aktivit.

## SELF

### Kontext situace

Součástí delšího vývojového úkolu je i dosažení jasně vymezené a stabilní pocity vlastní identity v období dospívání. Subjekt si pokládá spoustu otázek například: Kým jsem, jaký jsem, kam patřím, kam směřuji, jaké hodnoty jsou pro mě významné, dobře poznává své možnosti i meze, zkoumá a zvažuje možnosti o své životě. U jedince je zesílené hledání identity, sebezpozování, zkoumání psychických vlastností a fyzického vzhledu, snaha o porozumění vlastním myšlenkovým pochodům a emocionálním reakcím, zkoušení si různých postojů, střídaní zájmů. Tyto procesy se subjekt nejen sebezpozovává, ale i sebeutváří. (Langmeier, Krejčíková, 1998)

Snaha být sám sebou ovlivňuje budoucí potenciality jedince. Srovnáním ke svému ideálu jsou determinovány jeho aspirace na sociální postavení a motivace k jejich dosažení. Starší dospívající se srovnávají s existujícími dovednostmi a rolami, pokoušejí jednotlivé složky sdružit do nového konceptu vlastní self.

Období dospívání nese silný potřebu odlišit se od ostatních, snahu o samostatnost, nezávislost na rodičích a společenské uplatnění. Negativní projevy a konflikty s okolím jsou spíše znakem nejistoty a obranou proti úzkosti mladého člověka. (Langmeier, Krejčíková, 1998)

### Výzkumná zjištění

Kategorie se jeví jako nejvíce frekventovaná. Z celkového počtu obsahových odpovědí 5322 byla zastoupena ve 1865 (35%) odpovědích. Kategorie obsahuje 10 subkategorií. Číselné údaje jsou v tabulce 1 v přílohách 1.

Nejvíce frekventovanou kategorií byla kategorie Self bez specifického zaměření (S). U studentů se objevila v 808 (43,3%) odpovědích. Ve velkém množství odpovědí jsme rozlišili výrazné oblasti odpovědí studentů. Studenti nejčastěji v odpovědích zmiovali **touhu po – vlastním životě** například: *ŠBudu rád, když budu do budoucna – vlastním; ŠUd lám, co budu moci, abych byl – vlastní.* Další oblastí, ke které se vyznačovali, byla délka života **ó touha žít, co nejdéle** například: *ŠMoc bych chtěl*

dlouho flít.õ; š*Chcií* se doflít sta let.õ Jedince v rámci této kategorie mysleli i **na kvalitu svého flivota**, o které dost často vypovídali nap . š*Doufámí* , fle budu v dosp losti flít dobrý flivot.õ; š*Doufámí* fle budu mít flivot na úrovni.õ Poslední výrazn j-í oblast vyskytující se v odpov dích je **touha pln proflít flivot**, nap . š*Jsem odhodlanái* flít naplno.õ; š*Ud lám, co budu moci, abychí* si uflil flivot.õ

Druhou nej etn j-í odpov dí je subkategorie ochrana self (Spre), která se objevuje ve 417 odpov dí, což je 22,4%. D tí se nej ast jí vyjad ovali: k obavám o své zdraví a strachu ze zran ní i úrazu, nap . š*D lám v-e proto, aby í* nedo-lo k mému zran ní.õ; š*V bec by m nepot -ilo, kdybyí* ch p i-el o nohy.õ; k obavám ze smrti, nap . š*Nechcií* um ít p íli- starý.õ; š*Bojím se, fleí* um u mladí.õ; k zám ru vyhnout se n jaké konfliktní situaci i nebezpe í, nap . š*Snaflím se vyhnoutí* zbyte ným hádkám.õ; š*Snaflím se vyhnoutí* nebezpe í a násilí.õ; k obavám z vlastní nepohody, nap . š*D lám v-e proto, abyí* ch nem la starosti.õ; š*Velmi usiluji o to, abyí* ch se moc nestresovala.õ

Ostatní kategorie se objevovaly ve velmi malém množství, proto je zde p edstavovat jífl nebudeme.

**Rozdíly mezi pohlavím** ó Rozdíly ve vztahování se ke kategorii self nebyl mezi chlapci a dívkami výrazný - viz tabulka . 1.

**Rozdíly mezi prosp chem** ó Patrné rozdíly se vyskytovaly mezi 1. skupinou (pr m rný prosp ch do 1,5) a 2. skupinou (pr m rný prosp ch od 1,5 v .) v subkategorii self bez specifikace a v subkategorii sebepoznání. V subkategorii ast jí odpovídali studenti s hor-ím prosp chem (od 1,5 v .) ve 45,5% oproti student m s lep-ím prosp chem (do 1,5) ve 38,4% odpov dí.

## KONTAKTY

### Kontext situace

Sociální vztahy jsou ovliv ovány nejen rodinou, ale také -kolou a rolemi fláka i spolufláka. Významným momentem je získání ur ítého postavení, uv dom ní si svých mořností a mezí, téfl p íjetí vlastní osoby i skrze blízké i cizí lidi.

Jedinec se odpoutává od rodiny, ztrácí jistoty z tohoto vztahu, av-ak sou asn s tím navazuje dal-í vztahy k vrstevník m, které mu poskytují novou jistotu. Nové vztahy k vrstevník m jsou i dobrou -kolou pro nové, trvalé emo ní vztahy v dosp losti. (Langmeier, Krej í ová, 1998) Vrstevnická skupina se pro jedince stává

významnou i díky společným problémům, zážitkům a podpoře jeho tvořící se identity (Vágnerová, 2000).

Jedinci si uvědomují i svoji sexuální stránku, začínají vyhledávat partnerské vztahy pro jejich fyzickou přítavnost, blízkost a emoční sdílení. I v tomto vku je poteba být akceptován a získat prestiž. (Vágnerová, 2000)

### Výzkumná zjištění

Kategorie vztahy s druhými lidmi je v ad druhou nejpoetnější kategorií. Do této kategorie spadá 1385 motivačních objektů (26%) z celkového počtu, tabulka 2. viz příloha 2.

Nejvíce výroků bychom mohli zařadit do subkategorie interakce s ostatními (C). Být v kontaktu s více lidmi je hlavní motivační tendence v 620 odpovědích (44,8%). Odpovědi máme rozdělit do 4 typů.

1. První typ je **být s někým**, touha mít někoho po svém boku, nebo s ním něco sdílet, např. *šVelmi usiluji o to, abyí se mi povedlo být s jednou dívkou.š*; *šPěji si mít – astnou rodinu.š* Nejvíce zmiňovanou potřebou kontaktu byla **touha po partnerovi i partnerce** např. *šToufímí po ideálním partnerovi.š*; *šByla bych moc ráda, kdybych mohlaí být v flivot s tím, koho miluji.š*. Souasně se objevují i **obavy být bez druhých**, např. *šVelice bych litoval, kdybyí m opustil kamarád.š*, *šVelice bych litoval, kdybyí pí-el o rodinu, kamarády a pátele.š*; *šNechcií se nechat rozvést.š*; a hlavně bez partnera nebo partnerky, např. *šVelice bych litovala, kdybyí ch se roze-la se svým pátelem.š*
2. Druhá oblast je vyjadřována **touhou potkat se s někým významným**, např. *šByl bych moc rád, kdybych mohlí poznávat úspěšné lidi.š* nebo **snaha se n komu vyhnout**, např. *šSnafím se vyhnoutí nepříjemným lidem.š*; *šSnafím se vyhnoutí konfrontacím s uítelem.š*
3. Poslední oblast je úzce spojena **s obavou, že n komu ukodí**, nebo vystaví nebezpečí, např. *šVelice bych litoval, kdybyí mi pod rukama zeměla flivá bytost.š*; *šVelice bych litoval, kdybyí ch n komu ukázal –patnou cestu.š*; *šNebyl bych rád, kdybyí n komu ublíflil.š*

Jako druhou významně označovanou se stala subkategorie pání a obavy o druhé (C3) ve 424 (30,6) výrocích. Motivační tendence se vztahovaly převážně k **obavám**

**o blízké.** V incentivách se prolíná **strach z jejich možné smrti**, nap. *šVelice bych litoval, kdybyí umel n kdo z blízkých lidí.õ*; nebo z **p edjímání katastrofické situace** bez blížího ur ení, nap. *šBojím se, fleí p ijdu o osobu, která je mi blízká.õ*; *šNebyl bych rád, kdybyí n kdo z mých blízkých váfn onemocn l.õ*; *šVelice by m trápilo, kdybyí m l n kdo z rodiny problémy.õ* Velmi ásto je zakódované **p ání o blaho a -t stí svých nejbližích**, nap. *šP eji sí aby byla moje rodina spokojená a hlavn zdravá.õ*; *šBudu ráda, kdyff se moji rodi e dofljí vysokého v ku a budou se mít dobre.õ* D lefitými kódy, ke kterým se studenti vyjad ovali, byly **humanitární (C3,H) a politické (C3pol) pohnutky**. Jednak tedy mají obavy o lidstvo jako celek, nap. *šNelíbilo se mií kdyby byla n jaká flivelná pohroma.õ*; *šJe mi líto, fleí lidé nemají v-ude stejná práva.õ* a jednak o politické d ní v tuzemsku i celosv tov , nap. *šV bec by m nepot -ilo, kdybyí se legalizovala marihuana v plném rozsahu.õ*; *šNelíbilo se mií kdyby nepro-li církevní restituce.õ*; *šByl bych proti, kdybyí eská republika utvo ila konfederaci se Slovenskou republikou.õ*

V poslední ad se budeme v novat i subkategorii sociální reciprocity, která byla zmín na ve 223 (16,1%) v p ípadech. Jedinci usilují p edev-ím **o lásku, o p ijetí**, nap. *šMoc bych cht laí aby m m li v-ichni rádi, jako m snad mají te .õ*; *šD lám v-e proto, abyí m m li v-ichni rádi.õ* Vedle toho roste i **obava z odmítnutí, z nep ijetí**, nap. *šVelice by m trápilo, kdybyí m v-ichni nenávid li.õ*; *šVelice by m trápilo, kdybyí m opustila rodina a p átelé.õ* Zám ry jedinc sm ují i **k pot eb uznání a podpory**, nap. *šVelmi usiluji o to, abyí na m mohli být rodi e hrdí.õ*; *šTouffímí po respektu a toleranci lidí ke mn i mezi sebou navzájem.õ* Jako d lefité zmi ují i **obavu z nevhodných úmysl druhých k jejich vlastní osob** , nap. *šNelíbilo by se mi, kdybyí m n kdo stra-il pavouky.õ*; *šByla bych proti, kdybyí mi spolufák ublifloval.õ*

**Rozdíly mezi pohlavím ó** Výsledky v po tu odpov dí u chlapc a dívek se výrazn li-í. Tato kategorie byla zakódována u 30,4% dívek a u 17,9% chlapc ze v-ech kódovaných oblastí. U dívek se tedy objevuje ást j-í tendence zmi ovat se, p emý-let o sociálních interakcích, nefl u chlapc . Z ejmé je to v subkategorii **interakce s ostatními (C)**, kdy motiva ní tendence dívek jsou sm ovány v 47,2% p ípad výrok oproti chlapc m (36,9%). Naopak v t-í p evaha odpov dí chlapc nalezneme v subkategorii **p ání a obavy o druhé (C3)**. Chlapci se k motiva ním obsah m této subkategorii vyjad ují ve 39%, naopak dívky ve 28%.

**Rozdíly mezi prospěchem I** mezi skupinami prospěchu byly patrné rozdíly. Znamené rozdíly se ukázaly v oblasti **pění a obav o ostatní** (C3). V této subkategorii se daleko více sbíhají motivační tendence 2. skupiny (od 1,5 v .) a to ve 41,2% oproti 1. skupině (do 1,5) o 24,9%. 2. skupina byla i skupinou s vyšším po tem odpovídá v subkategorii, kde jedinec aktivně jedná ve prospěch ostatních, jeho tendence k druhým mají **altruistický charakter** (Calt) a to v 19,8% oproti 1. skupině (do 1,5). Ukazuje se tedy, že u 2. skupiny (od 1,5 v .) je pravděpodobně výrazná tendence vztahovat se k druhým ve smyslu starání se o okolí, o jejich štěstí, potěchy. Zároveň k tomu patří i obavy o jejich zdraví a celkovou životní spokojenost. U 2. skupiny to však nezůstává jen na úrovni pěnění, ale péče i o druhé se snaží prokazovat i prostědnictvím in .

## STUDIJNÍ AKTIVITY

### Kontext situace

Škola v životě dítěte má podstatnou úlohu. Po rodinné socializaci se školní prostředí spolupodílí na utváření jedince ve společenskou bytost. Ve škole student zaujímá neosobní postavení, musí respektovat autoritu učitele a dodržování školních pravidel, mimo jiné poznává i diferencovaný obraz sebe samého.

Škola a rodina jedinci napomáhají utvářet reálné cíle a perspektivy. Ve škole se jedinci dostane jednak rozvoje potřebných v domostí, dovedností, návyků a postojů a jednak se učí samostatnému rozhodování a přijímání následných důsledků. Dítě si tak ve školním prostředí může vyzkoušet, zda získané dovednosti a schopnosti zvládne, a tím zvykne i sebedůvěry a pocit jistoty. Školní socializace mladému člověku pomáhá i v rozvoji jeho vlastní osobnosti a v orientaci na profesní život. Existuje vazba mezi úspěšností ve škole a osobnostní perspektivou. Zde školní úspěšnost není cílem, ale cestou k cíli. (Vágnerová, 2000)

Studenti v našem výzkumném vzorku se již rozhodují se o budoucím směřování, o dalším stupni vzdělávání i druhu profesního zařazení. Očekávanou maturitní zkoušku nemají bezprostředně před sebou, zároveň uflavějí maturitní semináře.

### Výzkumná zjištění

Poslední uvedenou, v ad t etí nej etn j-í, kategorií jsou studijní aktivity (R3). 872 motiva ních tendencí spadá práv do této oblasti, po et iní 16,4% z celého po tu odpov dí.

Co je pro d ti nejd lefit j-ím tématem v této oblasti nám pom fle strukturovan rozklí ovat nov vytvo ené podkategorie. Kategorie je rozd lena do p ti díl ích podkategorií. První kategorie je tematizována obecn , studenti se vyjad ují o **vzd lání v -ir-ích souvislostech** (R3) nap . š*Hodlám seí v novat více -kole.õ; šTouffím po vzd lání.õ; šJe mi líto, fleí se musím u it p edm ty, které v flivot neupot ebím.õ* nebo vyslovují p ání i obavy z dal-ího stupn studia nap . š*Hodlámí studovat pedagogickou fakultu.õ; šNelíbilo by se mií kdybych nemohla studovat* V<sup>TM</sup> Tato oblast je zastoupena ve 26,6% výrocích.

Druhou po etnou oblastí je podkategorie vztahující se k **situaci zkou-ení** (R3e) 24,5%. Studenti vyjad ují p edev-ím obavy ze zkou-ení obecn í z maturitní zkou-ky, nebo vyslovují p ání o jejím zvládnutí, nap . š*Bojím se, fleí nezvládnú maturitu.õ; šP eji síí odmaturovat.õ*

Podkategorie v nující se ukon ení i **dokon ení studia** a v bec celého vzd lávacího cyklu (R3g) se objevila ve 21,6%. Nej ast j-í výpov di byly sm ovány k dostudování, nap . š*Mým plánem jeí dokon it gymnázium.õ; šHodlámí nejd íve dostudovat.õ; šJsem rozhodnutí dokon it st ední -kolu.õ*

V 17,2% se objevuje i podkategorie **za átku -koly** (R3b) š*Doufámí fle se dostanu na vysokou -kolu do Prahy.õ; šBudu rád, kdyffí ud lám p ijíma ky na vysokou -kolu.õ*

Poslední kategorie se vztahuje **ke známám** (R3gs) v 10,1%. íáci touffí mít lep-í známku, nebo se naopak bojí zhor-ení prosp chu, nap . š*Bojím se, fleí budu mít -patnou známku.õ; šNebyla bych ráda, kdybyí ch dostala na vysv d ení víc neff 2 trojky.õ*

Mezi pohlavím a prosp chem se neukázaly výrazné odli-nosti.

### **Výkonov strachové aspekty v asové perspektiv**

V této podkapitole se zam íme na výkonov strachové aspekty asové perspektivy. Strach je vlivným initelem v oblasti na-eho rozhodování a jednání. Strach vstupuje i do na-eho plánování a organizování si v cí. Míra strachu je u kafdého z nás individuální a záleffí i na situa níím kontextu a zku-enostech jedince. Strach proto ovliv uje i to, jak vnímáme as, jak vzpomínáme na minulost, jak



prohlíváme budoucnost a jak se následně orientujeme v budoucnosti. Strach je do určité intenzity proložený a fládoucí a provází celý náš život.

Pokusíme se vystihnout, v jakých oblastech se studenti nejvíce bojí. K popisu nám pomůže obsahová analýza dotazníku MIM.

Metoda motivací indukce strach nevytvoří jako samostatnou kategorii ani jako podrušnou tendenci. Je-li strach v odpovědi přítomen, kóduje se podle obsahového pedimentu motivací tendence.

Téma strachu, však máme zjistit **prostřednictvím induktoru** *šBojím se, fléi* o podstatné sloveso se explicitně ptá, čeho se dle něj bojí a tím, tak zjišťuje obavy respondentů.

- Induktor *šBojím se, fléi* ů, například: *ší se n jak vážně zraním.ů; ší bude konec světa.ů; šp íjdu o osobu, která je mi velmi blízká.ů; ší dojde ropaů; ší skoním v panelovém bytě.ů; ší umru.ů; ší n koho ztratím.ů; ší neudělám idiota prkaz.ů; ší jsem líný a neprbojný.ů*

Při hlubší analýze dotazníku a podstatných sloves máme polemizovat nad tím, jestli i ostatní negativní induktory u respondentů nezbuzují motivací pohyby týkající se obav? Docházíme k závěru, flé je velmi obtížné určit, jestli jde o strach nebo nelíbí pocit z událostí i zážitků. Pro ilustraci předkládáme příklady.

- Induktor *šVelice by mě trápilo, kdyby* ů, například: *ší nebyl n kdo v mém okolí – astný.ů; ší n kdo z mých blízkých umrel.ů, ší KLDR zaútočila.ů, ší ch byl v život zbytečný.ů.*
- Induktor *šVelice bych litoval, kdyby* ů, například: *ší ch udělal hodně špatnou věc,ů, ší n kdo odpálil atomovou bombu.ů, ší jsem se nedostal nikam dále.ů*

Strach se u studentů manifestuje v rámci **jednotlivých kategorií**. Strach se objevuje u kategorie **osobnostních charakteristik (Self)**. Nejvíce v podobě například *šBojím se, fléi* jednou budu stará, bez snění, životního elánu a budu jen vzpomínat.ů Strach je také tematizován konkrétně u podkategorie **Self preservation** - ochrana self (Spre). Tuto podkategorii máme definovat jako pud sebezáchovy a jako ochranu vlastní osoby při hrožícím nebezpečí. Subkategorie se jeví členěny na tři další bliflivosti: fyzická sebezáchova, ekonomická sebezáchova a psychická sebezáchova (Nuttin 1980). V odpovědi studentů se nejčastěji objevuje v podobě strachu o své zdraví, obavy z úrazu i zranění. Pud **fyzické sebezáchovy** (Spre,ph) označuje

v-echny situace, ve kterých má jedinec strach o svůj život, o své zdraví, a zároveň si přeje nemít úraz, nezískat žádnou nemoc, nebo nedostat se do nehody.

Velkou část obav studenti zmiňují u typu **psychické sebezáchovy** (Spre,ps), který pomáhá jedinci udržet vnitřní rovnováhu a stabilitu. Snahou se ubránit psychickou pohodu. Brání identitu před kritikou a zklamáním. Práv v této podkategorii studenti zmiňovali velkou část svých obav, například: *šBojím se, fleí n co nezvládnou.õ*, *šBojím se, fleí nezvládnou to, co se ode m očekává.õ*, *šBojím se, fleí v-ě nep jde podle mých představ.õ*

Další velmi hustě zastoupenou kategorií obav nacházíme v oblasti **-koly**. Ve -kole se studenti nejvíce obávají selhání při maturitní zkoušce i nezvládnutí přijímacích zkoušek na vysokou školu. Typický strach se objevuje i ze -patných známek i neschopnosti dokončit vzdělání. Například: *šBojím se, fleí nezvládnou vysokou školu.õ*; *šBojím se, fleí neudělám maturitu.õ*; *šBojím se, fleí nedostanu na medicínu.õ*; *šBojím se, fleí neodmaturuji.õ*; *Bojím se, fleí nedokoním vysokou školu.õ*; *šBojím se, fleí nezvládnou maturitu.õ*

Studenti vyjadřují i **obavy o blízké**. Strach se nachází i u kategorie kontakt. V nejvyšší podobě, fle se někomu něčeho stane. Například: *šBojím se, fleí umou moji rodiče a já zstanu se sestrami sama.õ*; *šBojím se, fleí n koho ztratím.õ*

Z výše uvedených příkladů strach student je patrné, fle se dotýkají všech oblastí života. Obavy studentů se odrážejí podle toho, ve které životní fázi se nachází a jaké životní úkoly jsou pro ně aktuální. Studenti prochází obdobím dospívání, jehož hlavním úkolem je poznávání sám sebe a dotváření vlastní osobnosti, což kopírují i obavy získané v dotazníku MIM. Současně se nacházejí v období, v němž je jejich velkou součástí i -kola, je tedy předpokladatelné, fle velká část obav bude spadat i do oblasti vzdělávání. Ve -kole se studenti profilují, realizují, ale i uí, jak zacházet se svými úspěchy a neúspěchy a jak nakládat se svými strachy. V-ě by nezvládli bez své podpůrné sociální sítě, o níž mají také strach.

Také jsme se při analýze odpovědí z hlediska strachu zaměřili na rozlišení aktivního a pasivního strachu chápaného tak, jak je uvedený v teoretické části. Nenacházíme však žádnou oporu v možnosti od sebe tyto dva strachy odlišit. Objevují se pouze v náznacích. Například odpověď *šUdělám, co budu moci, abych n nezklamal ostatní.õ*, by mohla souviset s aktivním strachem. Jedinec usiluje o výkon, ale ne kvůli dosažení odměny, ale kvůli tomu, aby obstál u ostatních, nesehal a tím

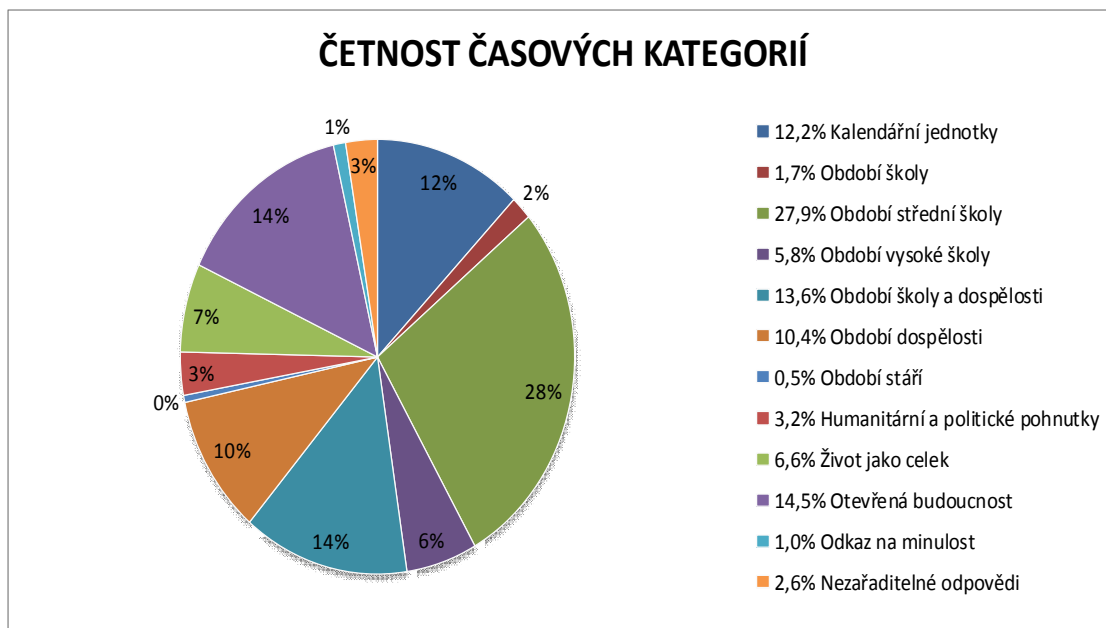
je nezklamal. Pasivní strach by mohl být obsažen ve výroku například „*Snažím se vyhnout matematice.*“ Pravděpodobně se student chce vyhnout situaci, která by mohla odhalit skutečnou úroveň jeho schopností, což v něm vyvolává strach ze selhání.

### 6.2.1.5.2 časová analýza

Při časové analýze se snažíme zmapovat, k jakým časovým obdobím se studenti vyjadřují, zda se orientují na budoucí cíle a mají zájem o bezprostřední budoucnost. Přehled frekventovanosti jednotlivých časových kategorií v procentuálním zastoupení najdeme v grafu 2. Bylo zakódováno 5337 odpovědí u 178 studentů.

Postupně si představíme postupně kódovaných časových kategorií. Pjde o období krátkodobé budoucnosti (kalendářní jednotky), o období střední školy, ve kterém se studenti současně nacházejí, o otevřenou budoucnost, o období školy a dospělosti.

Graf 2. Četnost časových kategorií



Graf 2. Výše ový graf, četnost časových kategorií.

### KALENDÁŘNÍ JEDNOTKY

Kalendářní jednotky v sobě sdružují blízká časová určení jako je: doba testové situace, den, týden, měsíc a rok. Toto časové vymezení bylo zakódováno ve 12,2 % všech odpovědí, kategorie se stala čtvrtým nejzastupitelnějším časovým obdobím.

Studenti však nejast ji své motivační tendence vztahovali do vzdálenosti jednoho roku a to ve 41,4%, proto si tuto kategorii rozebereme více podrobněji.

Dí ti se v **testové situaci** vyjadřovali nejast ji ohledně nechtě vyplňovat další dotazník, např. *„Šudu rád, kdyžtí uřl takovýhle dotazník nebudu muset vyplňovat.“*, nebo se snařily navázat interakci se zadávajícím, např. *„ŠJe mi líto, řleí nestíháte mě myšlenkové pochody.“*, nebo vyjadřovaly pění o své prospěšnosti pro učely zadávajícího, např. *„ŠJsem odhodlánř brát tento dotazník vřřnř .“* časová doba jednoho **dnů** byla kódována tehdy, pokud subjekt změoval potěbu jídla, odchodu domu, ři explicitně vyjádřil, řle se dnes n co bude dít, např. *„ŠChciř jřst.“*; *„ŠChciř uřl břit doma.“*; *„ŠHodlámř jřt odpoledne nakupovat.“* **Třden** byl kódován v p řípadech, kdy se n co odehrávalo ve změněné době jednoho třdne, např. *„ŠVelice by m řtrápilo, kdybyř jsme zkazili sobotní soutřř v Libici.“* Do období **m říce** ařl n kolika m říc byly zařazovány motivační tendence, týkající se konce řkoly a zařátku prázdnin, např. *„ŠBudu moc řastný ařřř skon řřřkola a za nou prázdniny.“*; *„ŠByla bych moc ráda, kdybych mohlař mít prázdniny.“* Také se objevovaly motivační tendence, spojené se zakoněním řkolního roku, např. *„ŠZkouřřmř mít co nejlepřř vysv řění.“* Dí ti se t řily nejen na prázdniny, ale p řály si mít dobré po řasř, např. *„ŠVelice bych litovala, kdybyř nebylo léto.“*; *„ŠDouřámř řle bude o prázdninách hezké po řasř.“*

## Rok

### **Kontext situace**

Pro studenty 3. ročníku je období jednoho roku významně z hlediska jejich rozhodování o volbě další řivotní cesty ř volba zaměření vysoké řkoly ři profesní dráhy. N kterým z nich jřřl bylo nebo teprve bude osmnáct let a řeká je získání řidřského oprávnění. Touha po získání řidřského pr řazu byla ostatně etně změřovanou incentivou v obsahové ananlyze.

Rok je ale také dlouhá doba na spoustu změně a událostř, které se mohou odehrávat nejen ve řkolním prost ředř, ale ři na poli rodinném ři osobním. Studenti jsou ve v řku, ve kterém si mohou nacházet brigády a tím si tak plnit ři materiální potěby.

**Vřzkumná zřřřřní ř** Obdobř roku bylo kódováno p ředev řřm u student 3.ro nřřk /septimy v p řípade vyjadřovaných tuřřeb ři obav z maturitní zkouřky, např. *„ŠV řec by m řnepot řřřřlo, kdybyř řch neud řřřřl maturitní zkouřku.“*; *„ŠDouřámř řle*

ud lám maturitu.õ; š*Ud lám, co budu moci, abychí* byl co nejlep-í u maturity.õ, nebo slofení zkou-ky z idi ského oprávn ní, nap . š*Nebyla bych ráda, kdybyí* ch musela zkou-ku na auto opakovat n kolikrát.õ; š*Jsem rozhodnutáí* fle ud lám idi ský pr kaz.õ Motiva ní objekty v tomto období se vztahovaly na vlastnictví, touze si po ídit n jaký majetek š*Chcií* k narozeninám dostat auto.õ i zví e š*P eji síí* mít psa.õ

## OBDOBÍ ST EDNÍ TĚKOLY

### **Kontext -koly**

Studium na st ední -kole je období, ve kterém je výzkumný vzorek situován. Jde o období jejich aktuálního flivota, které je spojené se -kolními aktivitami a je nej etn ji zmi ovanou asovou kategorií afl ve 27,9%. Období je zároveň velmi problematické, nebo jedinci dozrávají v dosp lého lov k nejen fyzicky, ale i psychicky. Taková situace na n íní nároky, musí se vyrovnávat se zm nami a p íjmout svoji nov utvá enou identitu. Toto období je bohaté i na vrstevnické vztahy, které navozují, aby tak kompenzovali pocit jistoty z odlou ení se od rodiny. Mezi vrstevnickými vztahy vznikají nov utvá ené partnerské spojení. Období st ední -koly ve svém záv ru e-í i rozhodování o dal-ím budoucím sm rování, nebo-li o volb dal-ího stupn vzd lání i kariérního p sobení.

**Výzkumná zji-t ní ó** Do období byla zasazována témata týkající se sou asných studijních aktivit a povinností. D tí m ly obavy z propadnutí š*Nebyl bych rád, kdybyí* m vyhodili ze -koly.õ; š*V bec by m nepot ílo, kdybyí* jsem opakoval ro ník.õ Naopak toufily po vynikajících výsledcích, nap . š*Budu rád,kdyflí* nebudu mít na vysv d ení fládnou trojku.õ; š*Snaflím seí* mít dobrý prosp ch.õ i se objevovala snaha si výsledky zlep-ít. K této asové kategorii adíme i vrstevnické vztahy a celkovou sociální sí jedince, nap . š*Velmi usiluji o to, abyí* moji p átelé byli - astní.õ; š*Nelíbilo by se mií* kdyby mi lhal m j nejlep-í p ítel.õ V n kolika p ípadech se objevily také motiva ní tendence, které nebylo moflno snadno asov lokalizovat, ale pravd podobn probíhají v období studia, nap . š*Budu moc - astný, aflí* p íjdu na to, kým chci být.õ; š*Nelíbilo by se mií* kdybych se odst hovala s celou rodinou.õ

## STUDIUM A DOSPĚLOST

### Kontext situace

časové určení objektu je velmi nejasné. Směrování a potenciální realizace tak mohou být jak v období studia, tak i ve fázi dospělosti. Není z etelně stanovené, o kterém časovém pásmu jedinec hovoří, současně lze objektivně zaznamenat v obou životních obdobích.

**Výzkumná zjištění** o Kombinace časových kódů pro období studia a dospělosti se vyskytovala ve 13,6%. Tato kategorie je zvláštní svým širokým časovým rozsahem. Kategorie slouží pro umístění nejasných určení motivací tendencí, které jsou formulované obecně, a proto nemůžeme objektivně určit, zda subjekt přemýšlí nad splněním do roka i 20 let, například *„Byla bych moc ráda, kdybych mohla mít přání, které by se vyplnilo.“*; *„Jsem odhodlána splnit si své sny.“*; *„Jsem rozhodnutá pomáhat lidem i zvířátkům pokud by to bylo možné.“* V dnešní době je možné se vydat kamkoliv, proto i cíle s cestováním jsou lokalizovány do tohoto časového rámce, například *„Byla bych moc ráda, kdybych mohla jet do Ameriky.“*

## OTEVŘENÁ BUDOUCNOST

### Kontext situace

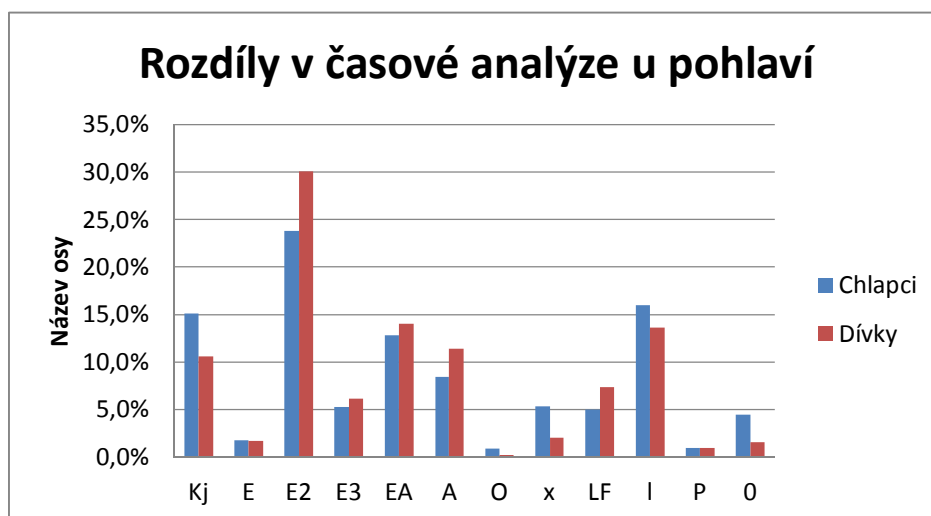
Motivací cíle se týkají vlastností, schopností osobnosti a jsou směrovány do budoucna, ale odehrávají se v přítomném okamžiku.

**Výzkumná zjištění** o Otevřená budoucnost je zvláštním obdobím, které má svůj počátek v přítomnosti, ale otevřený konec v budoucnu. Kód této kategorie byl označen ve 14,5% výrocích. Nejčastěji studenti formulují touhu po vlastnostech i schopnostech, například *„Dám si proto, aby se zlepšovala ve všech oborech.“*; *„Chci být zdravá“*; *„Dám si proto, aby byla sama sebou“*; Otevřená budoucnost zahrnuje i incentive ve smyslu nikomu i němu se vyhnout, například *„Snažím se vyhnout konfliktům“*; *„ší nebezpečí“*; *„ší hádkám“*; *„ší cizím lidem“*; *„ší rvačkám“*; *„ší násilí“*. Nově do otevřené budoucna zaazujeme téma smrti, u které není explicitně vyjádřena doba, například *„Nechci dostat smrtelnou nemoc.“*; *„Bojím se umřít.“*

## Rozdíly mezi pohlavím

Nejvýraznější rozdíly ve vztahování se k budoucnosti mezi pohlavím jsou v období kalendářních jednotek a v období střední školy. Do období kalendářních jednotek své motivací cíle více zasazují chlapci v 15,1% oproti dívkám (10,6%). Naopak dívky více své obavy, touhy, plánují do období střední školy (30,1%) než chlapci (23,8%). Názorný příklad výskytu jednotlivých kategorií mezi pohlavími podává graf 3.

Graf 3 Rozdíly v časové analýze u pohlaví

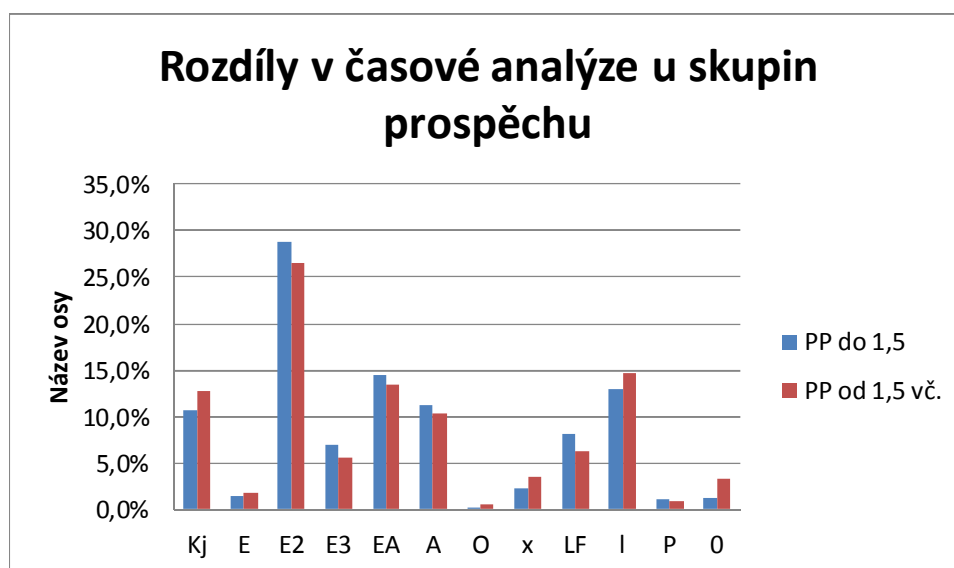


Graf 3 Sloupcový graf, Rozdíly v časové analýze u pohlaví, vysvětlivky: Kj o kalendářní jednotky; E o období školy; E2 o období střední školy; E3 o období vysoké školy; EA o období školy a dospělosti; A o období dospělosti; O o období stáří; x o humanitární a politické pohyby; LF o celkový vliv; I o otevřená budoucnost; P o odkaz na minulost; O o nezávislé odpovědi.

## Rozdíly mezi skupinami

Mezi 1. skupinou s průměrným prospěchem do 1,5 a 2. skupinou s průměrným prospěchem od 1,5 v. nejsou výrazné rozdíly, což ukazuje spojnicový graf 4.

Graf . 4 Rozdíly v časové analýze u skupin prospěchu



Graf . 4 Sloupcový graf, Rozdíly v časové analýze u skupin prospěchu, vysvětlivky: Kj – kalendářní jednotky; E – období –koly; E2 – období –st dní –koly; E3 – období vysoké –koly; EA – období –koly a dosplosti; A – období dosplosti; O – období stáří; x – humanitární a politické pohyby; LF – celek života; I – otevřená budoucnost; P – odkaz na minulost; O – nezávislé odpovědi; PP do 1,5 – Průměrný prospěch do 1,5; PP od 1,5 vč. – Průměrný prospěch od 1,5 včetně.

### 6.2.2 Výzkumná zjištění

V předchozí kapitole jsme si představili způsob práce s kódovacím systémem MIM a doporučené korekce pro jeho aplikace na českou populaci a v našem prostředí.

V následujícím bodě se pokusíme popsat vztahování se studentů k budoucnosti, které opíráme o výsledky zmíněného dotazníku MIM (zde ufl jenom shrneme výsledky) a dalších dvou doplňujících dotazníků – PO-7, ZTPI. Vytřené výsledky získáváme z popisné statistiky a pomocí t-testu.

Abychom mohli porovnávat výsledky jednotlivých metod, každá metoda nese výsledný ukazatel, který shrnuje výsledky za dotazník.

V diplomové práci pracujeme s různými vzorky. Mnou sebraný vzorek – 178 respondentů, tento výzkumný vzorek je doplněn o MIM a u části z nich o LMG. V případě ostatních dotazníkových metod pracujeme se vzorkem o počtu 283 pokusných osob (121 chlapců, 162 dívek).



### 6.2.2.1 Metoda motivační indukce

U dotazníku MIM jsme vytvořili dva indexy s ohledem na dvě analýzy odpovědí. časovou analýzu zastupuje časový index, který je vypočítán jako procentuální zastoupení dlouhodobých odpovědí. Za krátkodobé odpovědi jsou brány ty, které jsou zakódovány jako kalendářní jednotky (doba testu, den, týden, měsíc, rok) a jako dlouhodobé odpovědi vnímáme kódy pro časové vymezení období –koly, dospělosti a stáří. Čím vyšší hodnota časového indexu je, tím vyšší je zastoupení dlouhodobých odpovědí a tím více je jedinec orientován na budoucnost. Obsahovou analýzu a kvalitu odpovědí celého dotazníku pak zastupuje souhrnný index. Souhrnný index vzniká na 5 bodové škále (1 ó nejmén odpovídající pro splnění kritéria a 5 ó optimálně vyhovující kritériu) podle čtyř hodnotících kritérií. Jímí jsou:

- **Podvodcovství** (kritérium má vypovídat do jaké míry se jedinec cítí být aktivním iniciátorem dějů, či spoléhá na okolnosti a stává se pasivním přihlížejícím účastníkem. Jedinci, kteří si uvědomují podvodcovství svých akcí, jsou schopni kognitivně tvořit budoucí plány a následně je realizovat).
- **Stupeň reality** (kritérium hodnotí míru uskutečnitelnosti motivačních objektů).
- **Strukturace** (kritérium sleduje, jak si respondent uvědomuje návaznost událostí a cílů, jak je schopný si jednotlivé kroky strukturovat).
- **Spektrum cílů** (kritérium má za cíl pozorovat hustotu a množství cílů).

**Výzkumná zjištění shrnutí** - Dotazník MIM zahrnoval 178 respondentů. Dotazník MIM prokázal, že studenti v rámci svých motivačních obsahů zasazují do delšího časového rámce. Mezi motivačními objekty jsou nejvíce zastoupenou skupinou obsahy týkající se jedinceva self, jedincovy vlastní osoby ó kde se jedinec bojí o své zdraví, nechce se stresovat, chce rozvíjet své osobnostní dispozice, chce mít dobrý život a být šťastný. Zjištění dominující potěba v motivační struktuře studenta ó zabývat se vlastní osobou, je v souladu s teoretickým uchopením Langmeiera (1998), který silně tematizuje identitu v období dospívání.

Jedinci nezapomínají ani na svou sociální síť, kde se nejvíce zmiňují o strachu o ostatní, a formulují plány v jejich prospěch. Zároveň mají obavy a strach, z pozitivních reakcí na jejich osobu. U studentů gymnázia se objevoval zájem i o

prospěch lidstva jako celku, a ufl z humánního hlediska nebo z politického aspektu. T etí nej etn j-í kategorií, ve které jedinci sv ují svá p ání, touhy, obavy byla kategorie, týkající se studijních aktivit. D ti se nacházejí na st ední -kole a v období, kdy musí plnit -kolní povinnosti, zároveň se musí rozhodovat, co je baví a nebaví, emu by se cht ly v novat v pozd j-ím studiu i na jakou profesní dráhu se vydají.

Podle asové analýzy dotazníku MIM jsou motiva ní objekty lokalizovány v období, ve kterém jsou studenti aktuáln p ítomní ó období sekundárního vzd lávání. Do období studia si p íná-ejí spoustu motiva ních obsah jednak z oblasti -koly, jednak ze vztah se svým okolím. Otev ená budoucnost je druhým, po etn velice zastoupeným obdobím. Respondenti tedy své motiva ní objekty za azují do sou asného d ní, v-ak událostem nechávají otev ený pr b h, a neohrani ují si jej koncem. Otev ená budoucnost je nejvíce zastoupena u student p emý-lejících nad svými osobnostními kvalitami, mořnostmi a omezeními. Studenti se také vyjad ovali ve velmi obecných motiva ních tendencích, coř je kódováno t etí nej etn j-í kategorií ó období -koly a dosp losti. Poslední velmi etnou kategorií jsou kalendá ní jednotky. asová analýza ukázala, ře studenti z na-eho výzkumného vzorku se vztahují i ke krátkodobým asovým ur ením, nej ast ji v-ak k ro nímu horizontu.

P í porovnání výsledk mé bakalá ské práce, která byla téř zam ena na asovou perspektivu, zjistíme, ře u řák na základní -kole se jako dominantní motiva ní obsahy objevují spí-e pot eby spojené se -kolou (p ání a obavy z následujícího studia, rozhodnutí o typu studia, porozum ní jednotlivým u ebním p edm t m a -kolní aktivity související s hodnoceným výkonem) (Stehlíková, bakalá ská práce, 2012). Oproti student m gymnázia, u kterých p evládá tendence se zamý-let sám nad sebou (tendence spojené s touhou po -t stí, - astném, úsp -ném řivot , a s obavou o své zdraví, schopnosti, úsp ch atd.). Naopak u řák základní -koly je kategorie Self zastoupena afl na t etím míst . Je jisté, ře to m ře být dokladem jiné vývojové úrovn , odli-ných fyziologických proces i r zného situa ního a sociálního kontextu. D leřité je, ře dotazník MIM by mohl být i ukazatelem, pro blif-í poznání jednotlivých vývojových úrovní dít te. Výsledky si nedovolujeme zev-eobcovat. Porovnáváné skupiny se li-í geograficky, situa n a asov . P edev-ím jde o malé vzorky. Porovnání vnímáme jako dobrý moment pro uv dom ní si potencionálních výhod dotazníku MIM a také jako dobrý podn t pro dal-í a blif-í zkoumání i z vývojového hlediska.

## Rozdíly mezi pohlavím

Byl statisticky prokázán vysoce významný rozdíl na 1% hladině významnosti mezi pohlavím z hlediska souhrnného indexu, který odráží kvalitu odpovědí z hlediska autorství akcí, uskutečnitelnosti a strukturovanosti cílů, a z hlediska hustoty cílů ve prospěch dívkám. U dívek to můžeme poukazovat na preferenci jít k testové situaci, i na preferenci jít volbu odpovědí nejen u chlapců.

### 6.2.2.2 Dotazník perspektivní orientace PO-7

Výzkumný vzorek reprezentuje 283 studentů.

Celková hodnota za dotazník PO-7 může dosáhnout až 50 bodů. Polofky, které se vztahují ke krátkodobé budoucnosti, jsou hodnoceny 0 body, polofky s perspektivní orientací 2 body. Námi výzkumný vzorek dosáhl hodnoty 25,07. Vzhledem k absenci normy pro studenty středních škol, posouzení hodnoty provedeme kvalifikovaným odhadem. Naměřená hodnota našeho výzkumného vzorku dosahuje průměrného výsledku, značí výskyt, jak perspektivní orientace, tak i orientace krátkodobé. Dotazník PO-7 zastupují také tři hlavní ukazatelé o strukturaci, seberozvoj a realizace. V dotazníku je strukturace a realizace měřena skrze 8 polofek, seberozvoj 5 polofek. Maximální hodnota ve strukturaci a realizaci činí 16 bodů a v seberozvoji je 10 bodů. Čím vyšší je bodový skóre, tím vyšší je i zastoupení perspektivní orientace. Přehled získaných dat nalezneme v tabulce 4. Podle vyšetřených dat můžeme konstatovat, že strukturace, realizace a seberozvoje se u studentů objevuje v průměrných hodnotách. Tyto výsledky nám poskytují informaci, že fláči v těchto subkategoriích perspektivní orientace nemají potíže.

Tabulka 4. Hodnota perspektivní orientace dle PO-7

	Celková hodnota	Strukturace	Realizace	Seberozvoj
Průměr (mean)	25,07	7,51	7,61	4,97
Počet (n)	281	282	283	282
Sd. od.	8,83	4,45	4,16	2,82

Tabulka 4. Hodnota perspektivní orientace dle PO-7, vysvětlivky: Sd. od. – směrodatná odchylka. Maximální hodnota celkové hodnoty je 50 bodů, ve strukturaci a realizaci 16 bodů a v seberozvoji 10 bodů.

Výsledky z mého výzkumu lze porovnat s výzkumem Vitoškové (Vitošková, 2014), kde rozdíl mezi subkategoriemi jsou patrné již ve strukturaci a realizaci. Studenti z mého výzkumu skórovali v lehce nadprůměrných hodnotách než studenti z Vitoškového výzkumu. Mohli bychom tedy soudit, že náš výzkumný soubor je oproti zmíněným studentům pasivnějším v aktivním uskutečňování cílů a plánů. Naopak se u našich respondentů objevuje vyšší hodnota ve strukturování budoucích cílů, než u studentů výzkumu Vitoškové.

### 6.2.2.3 Zimbard v osobnostní inventáři ZTPI

V této kapitole si představíme výzkumná zjištění, která přinesl dotazník ZTPI. Výzkumný vzorek obsahuje 283 studentů (121 chlapců, 162 dívek).

Dotazník zjišťuje 5 faktorů reprezentující postoje, hodnoty a preference v životě, které jsou hodnoceny na 5 bodové škále (1 nejslabší a 5 nejsilnější tendence). Tyto faktory jsou: negativní minulost, hedonistická přítomnost, budoucnost, pozitivní minulost, fatalistická přítomnost.

Nejvyšší průměrný skóre byl dosažen v kategorii Hedonistická přítomnost (3,58). Hedonistická přítomnost je charakterizována touhou po zábavě, vzrušení. Jedinci jsou orientováni na bezprostřední uspokojování potřeb, než na vytrvalost při plnění budoucích plánů. Mohli bychom tedy říci, že studenti z našeho výzkumného vzorku jsou orientováni spíše na aktuální dny. Jako druhý nejsilnější faktor se prokázala Pozitivní minulost (3,40). Studenti velice pozitivně a s nostalgií hodnotí svoji minulost a rádi na ni vzpomínají. Na 1% hladině významnosti se ukazuje vysoce významný rozdíl mezi pohlavím, zejména u dívek a faktorem pozitivní minulosti. Mohlo by to tedy znamenat, že dívky více přemýšlejí o své minulosti kladným a vřelým způsobem než chlapci.

Třetím silným faktorem v naší studii byla Negativní minulost (3,17). Studenti se naopak velmi negativně vyjadřují o svých minulých zážitcích a událostech v jejich životě.

Prvním nejnižším skórem bylo dosaženo ve faktoru budoucnost o hodnotě 3,08. Jedinci, kteří jsou orientováni na budoucnost, si v životě stanovují budoucí cíle a podílejí se na tom dále následně směřováním. Jsou schopni oddálit si aktuální potíže ve prospěch budoucího úspěchu.

Jako nejnižší se ukázal faktor fatalistická přítomnost (2,80). Pro faktor fatalistická přítomnost je typická nemotivovanost a neschopnost ovlivnit budoucí

události. U studentů se ukázal jako nejnižší, což by mohlo znamenat, že si studenti tolik nemyslí, že by nemohli ovlivnit svůj osud a sami situaci nezmění. Přehled podává tabulka 5.

Tabulka 5 Hodnoty časové perspektivy dle ZTPI

	Neg. min.	Hed. p ít.	Budoucnost	Poz. Min.	Fat. p ít.
Průměr (mean)	3,17	3,58	3,08	3,40	2,80
Počet (n)	283	283	283	283	283
Sd. od.	0,69	0,56	0,47	0,66	0,61

Tabulka 5 Hodnoty časové perspektivy dle ZTPI, vysvětlivky: Neg. min. o negativní minulost; Hed. p ít. o hedonistická přítomnost; Poz. min. o pozitivní minulost; Fat. p ít. o fatalistická přítomnost; Sd. od. o směrodatná odchylka. Dotazník ZTPI byl bodován na škále 1 o 5, kdy 1 je nejslabší tendencí a 5 nejsilnější tendencí.

Obdobné výsledky byly získány i z výzkumného šetření Vitoškové (Vitošková, 2014), ve kterém bylo podrobena metod 355 studentů, kteří nejsilněji skórovali v Hedonistické přítomnosti (3,51), jako druhým velmi silným faktorem byla Pozitivní minulost (3,40) a naopak nejnižší faktor se zjistila fatalistická přítomnost o hodnot 2,95.

V souhrnu můžeme říct, že analýza dotazníku MIM přinesla řadu změn v kódovacím systému. Výsledky naznačují vztah studentů k aktuálně zažívanému životnímu období. Převažuje u nich orientace na hedonistickou přítomnost, což může být pro jedince rizikové v různých oblastech jejich života do budoucna. V populaci výzkumného vzorku se objevuje i ne zcela vhodně rozvinutá perspektivní orientace.

### 6.3 VZTAH MEZI ČASOVOU PERSPEKTIVOU A VÝKONOVOU MOTIVACÍ

Druhým výzkumným cílem je empiricky prověřit souvislosti časové perspektivy a výkonové motivace u gymnazistů. V teoretické části diplomové práce jsme uvedli několik teoretických konceptů časové perspektivy a výkonové motivace. Předpokládá autor, že časovou perspektivu a motivaci za velmi propojenou. V našem výzkumu se

tedy snažíme znovu prověřit vztah mezi těmito dvěma fenomény, a to na našem výzkumném vzorku o studentech gymnázia. Na tento cíl je zaměřena 3. výzkumná otázka, která uchopuje prověření vazby mezi perspektivní orientací a výkonovou motivací.

Vztah mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací nám pomůže popsat Spearmanův korelační koeficient a faktorová analýza. Časovou perspektivu zastupují dotazníky MIM (ukazatelé: časový index, souhrnný index), PO-7 (ukazatelé: strukturace, seberozvoj, realizace), ZTPI (ukazatelé: negativní minulost, hédonická přítomnost, budoucnost, pozitivní minulost, fatalistická přítomnost). Různé strategie měření a výkonovou motivaci zjišťujeme pomocí MV-12 (ukazatelé: potřeba vyhnoutí se neúspěchu, potřeba úspěšného výkonu), dotazníku učené motivace (ukazatelé: výkonová motivace, výkonová motivace strachová) a LMG (ukazatelé: víra v úspěch, pasivní strach ze selhání, aktivní strach z neúspěchu). Postupně se budeme novat popisu vztahů jednotlivých dotazníků.

### 6.3.1 Vazba mezi PO-7 a MV-12

Cílem této podkapitoly je prověřit souvislosti mezi perspektivní orientací měřenou dotazníkem PO-7 a výkonovými potřebami zkoumanými prostřednictvím dotazníku MV-12. Mezi těmito dotazníky se ukázalo hned několik korelací. Výsledky nalezneme v tabulce 6.

Tabulka 6 Vazba mezi dotazníky PO-7 a MV-12

	Strukturace		Realizace		Seberozvoj	
	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
<b>PÚV</b>	0,14	*	0,25	**	0,22	**
<b>PVN</b>	0,17	*	-0,14	*	-0,20	**

Tabulka 6 Vazba mezi dotazníky PO-7 a MV-12, vysvětlivky: PÚV o potřebu úspěšného výkonu; PVN o potřebu vyhnoutí se neúspěchu; r o Spearmanův korelační koeficient; Sig. o statistická významnost; \*p<0,05; \*\*p<0,01

**Pot eba vyhnutí se neúsp chu** záporn koreluje se **seberozvojem** ( $r = -0,20$ ) na 1% hladin významnosti. Dalo by se tedy usuzovat na malé skórování v seberozvojových aktivitách p i rozvinuté pot eb vyhnutí se neúsp chu. Studenti s PVN zažívají p i výkonové situaci úzkost, volí si p íli– snadné nebo naopak p íli– obtížné úlohy, v t-inou p i e-ení úkolu nesetrvají. Tyto charakteristiky typické pro PVN, mohou stát za malou pot ebou p i seberozvoji.

Naopak **pot eba úsp -ného výkonu** (slab ) koreluje s **realizací** ( $r = 0,25$ ) na 1% hladin významnosti a se **seberozvojem** ( $r = 0,22$ ) na 1% hladin významnosti. Hlavním motivem u student s PÚV je cíl orientovaný do budoucna, úsilí o úsp ch bez úzkosti a setrvání p i innosti, to v-e m fle následn aktivovat i realizaci vlastních cíl a seberozvojové innosti.

Výsledky tedy ukazují, fle mezi pot ebami výkonové motivace a subkategoriemi perspektivní orientace existuje vazba. Vazba je v-ak siln j-í mezi pot ebou úsp -ného výkonu a perspektivní orientací, neř u pot eby vyhnutí se neúsp chu a perspektivní orientací. Tuto vazbu potvrzují i výsledky z výzkumného -et ení Vito-kové (Vito-ková, 2014)

### 6.3.2 Vazba mezi ZTPI a MV-12

V tomto bod si p edstavíme, jak dopadl výskyt vazeb mezi zkoumanou asovou perspektivou a výkonovou motivací. asová perspektiva je zasafena do konceptu Zimbarda a je m ena jeho dotazníkem ZTPI. Výkonové pot eby jsou zji- ovány dotazníkem MV-12. Korela ní analýza zjistila n kolik statisticky významných hodnot. Hodnoty jsou demonstrovány v tabulce . 7.

Tabulka . 7 Vazba mezi dotazníky ZTPI a MV-12

	Neg. min.		Hed. p ít.		Budoucnost		Poz. min.		Fat. p ít.	
	R	Sig.	R	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
<b>PÚV</b>	-0,05	-	-0,13	*	0,43	**	0,21	**	-0,11	-
<b>PVN</b>	0,39	**	0,20	-	0,13	*	0,14	*	0,37	**

Tabulka . 7 Vazba mezi dotazníky ZTPI a MV-12, vysv tlivky: Neg. min. ó negativní minulost; Hed. p ít. ó hedonistická p ítomnost; Pozv. min. ó pozitivní minulost; Fat. p ít. ó fatalistická p ítomnost;

PÚV ó pot eba úsp -ného výkonu; PVN ó pot eba vyhnutí se neúsp chu; r ó Spearman v korela ní koeficient; Sig. ó statistická významnost; \*p<0,05; \*\*p<0,01

Mezi pot ebou úsp -ného výkonu a faktory budoucnost a pozitivní minulost se prokázaly vysoce významné vazby na 1% hladinách významnosti. Jedinci s vyvinutou **pot ebou úsp -ného výkonu** mají tendenci orientovat se na cíl a sv domitým, pracným zp sobem k n mu dojít. Jejich hnací silou m fle být p edev-ím úsp ch a uznání. Toto chování je tedy výrazn spojené s orientací na budoucnost, cofl potvrzuje (st edn silná) vazba ( $r = 0,43$ ) na **faktor budoucnosti**, který je Zimbardem popisován jako orientovanost na budoucí cíle a odm ny, na pot ebu vést strukturovan a organizovan flivot. M fleme tedy íci, fle studenti s dominující pot ebou úsp -ného výkonu mají silnou tendenci orientovat se na budoucnost. Vysoce významná (slabá) vazba ( $r = 0,21$ ) mezi **pozitivní minulostí** a **pot ebou úsp -ného výkonu** nazna uje, fle jedinci, kte í vzpomínají na svou minulost p íjemným, nostalgickým proflitekem mají v p ítomnosti vy-í pot ebu snaflit se o úsp ch a uznání a dosahovat vyty ených cíl .

Na 1% hladin významnosti byla prokázána (st edn silná) vazba mezi **pot ebou vyhnutí se neúsp chu** a **negativní minulostí** ( $r = 0,39$ ) a **hedonistickou p ítomností** ( $r = 0,37$ ). Pot eba vyhnutí se neúsp chu je charakteristická p ítomnou úzkostí p í výkonových situacích, ze který má jedinec tendenci utíkat. Jejich hlavním motivem je strach ze selhání. Hedonistická p ítomnost téfl vykazuje neschopnost, zam ít se na dlouhodobé cíle, p í kterých setrvají a své chování rad ji orientují na zábavu a pot -ení. Negativní minulost v sob nese téfl velkou dávku úzkosti, nebo k minulosti zastávají afl averzivní postoje. Spole ným jevem dvou faktor a výkonové tendence m fle být úzkost, obava, nízká sebed v ra. Po kafldé v-ak z jiného hlediska. M fleme tedy íci, fle studenti, kte í mají rozvinutou pot ebu vyhnutí se neúsp chu, velmi negativn smý-lí o své minulosti a s nep íjemným proflitekem na ni vzpomínají. Také se nám ukazuje, fle studenti, kte í jsou orientováni na aktuální proflitek s tendencí vytvá et si zábavu a pot -ení, mají také vy-í strach ze selhání p í výkonových situacích.

Výsledky prokazují p edpoklad vztah mezi asovou perspektivou a pot ebami výkonové motivace.



### 6.3.3 Vazba mezi MIM a MV-12

Další zkoumanou souvislostí byla vazba mezi dotazníky MIM a MV-12. Příkladné informace o korelaci mezi těmito metodami najdeme v tabulce 8.

Tabulka 8 Vazba mezi dotazníky MIM a MV-12

	Souhrnný index		Index asovosti	
	r	Sig.	r	Sig.
PÚV	0,21	**	0,11	-
PVN	0,03	-	0,03	-

Tabulka 8 Vazba mezi dotazníky MIM a MV-12, vysvětlivky: PÚV o potěba úspěšného výkonu; PVN o potěba vyhnout se neúspěchu; r o Spearmanův korelační koeficient; Sig. o statistická významnost; \*p<0,05; \*\*p<0,01

Mezi pojetím časové perspektivy v dotazníku MIM a výkonové motivace v MV-12 se vyskytla (slabá) vazba ( $r = 0,21$ ) na 1% hladině významnosti mezi **potřebou úspěšného výkonu** a **obsahovou kvalitou** odpovědí v dotazníku MIM. Dalo by se tedy usuzovat o dominantní potřebě úspěšného výkonu u studentů, kteří mají tendenci si kvalitativně strukturovat své cíle, mít je promyšlené a uskutečnitelné.

### 6.3.4 Vazba mezi LMG a PO-7

Dotazníkem LMG se pokoušíme změřit výkonovou tendenci a také dvojdimenzionální slofku strachu. PO-7 se pokouší zobrazit tyto slofky perspektivní orientace. Získané údaje o vztahu mezi LMG a PO-7 nacházíme v tabulce 9.

Tabulka . 9 Vazba mezi LMG a PO-7

	Strukturace		Realizace		Seberozvoj	
	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
<b>FM1</b>	-0,00	-	-0,30	**	-0,16	*
<b>FM2</b>	0,15	-	-0,10	-	-0,10	-
<b>HE</b>	0,19	*	0,23	**	0,25	**

Tabulka . 9 Vazba mezi LMG a PO-7, vysv tlivky: FM1 ó pasivní strach; FM2 ó aktivní strach; HE ó nad jí na úspěch; r ó Spearman v korela ní koeficient; Sig. ó statistická významnost; \*p<0,05; \*\*p<0,01.

Na 1% hladin významnosti byla prokázána záporná (st edn silná) vazba ( $r = -0,30$ ) mezi **pasivním strachem a realizací**. Studenti s dominujícím inhibi ním strachem ze selhání nejsou schopni uskute nit své vyty ené cíle a plány. Tato vazba se vyskytla i v p ípad pot eby vyhnutí se neúsp chu a realizaci. Je tedy mofné, že inhibi ní charakter strachu brání student m realizovat svá p ání a touhy, nebo jedinec je ochromen obavou ze selhání.

Je prokázána i vysoce významná (slabá) vazba ( $r = 0,23$ ) mezi **nad jí na úspěch a realizací**, sou asn i vysoce významná (slabá) vazba ( $r = 0,25$ ) mezi **nad jí na úspěch a seberozvojem**. Op t je potvrzováno, že jedinci, kte í v í ve vlastní úspěch, jsou schopni plnit reálné budoucí cíle a p ání, a zajímají se o rozvoj vlastních potencialit.

### 6.3.5 Vazba mezi LMG a ZTPI

Zji– ovali jsme souvislosti dotazníku LMG a ZTPI. P ehled nam ených korelací nacházíme v tabulce . 10.

Tabulka . 10 Vazba mezi LMG a ZTPI

	Neg. min.		Hed. p ít.		Budoucnost		Poz. min.		Fat. p ít.	
	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
<b>FM1</b>	0,22	**	0,01	-	-0,10	-	0,11	-	0,33	**
<b>FM2</b>	0,27	**	-0,15	-	0,18	*	0,26	**	-0,33	**
<b>HE</b>	0,13	-	0,12	-	0,25	**	0,12	-	-0,03	-

Tabulka . 10 Vazba mezi LMG a ZTPI, vysv tlvky: FM1 ó pasivní strach; FM2 ó aktivní strach; HE ó nad je na úsp ch; Neg. min. ó negativní minulost; Hed. p ít. ó hedonistická p ítomnost; Pozv. min. ó pozitivní minulost; Fat. p ít. ó fatalistická p ítomnost; PÚV ó pot eba úsp -ného výkonu; PVN ó pot eba vyhnutí se neúsp chu; r ó Spearman v korela ní koeficient; Sig. ó statistická významnost; \*p<0,05; \*\*p<0,01.

Na 1% hladin významnosti nacházíme pozitivní (slabou) vazbu ( $r = 0,27$ ) mezi **aktivním strachem a negativní minulostí**. U jedinc je prokázána i vysoce významná (slabá) korelace ( $r = 0,26$ ) s pozitivní minulostí. Av-ak **aktivní strach** záporn (st edn siln ) koreluje ( $r = -0,33$ ) s **fatalistickou p ítomností**. O studentech, u kterých by se na-la vazba mezi prom nnými, by se dalo p edpokládat, že jejich strachové zalofení je vede k innostem s cílem vyhnout se selhání. Tyto jedinci mají tendenci proffitkov hodnotit a vztahovat se ke svojí minulosti, a ufl je to z negativním lad ním nebo pozitivním postojem k ní. Studenti v-ak neflijí s v domím, že jejich flivot by byl nezvratný a v rukou osudu.

Potvrdil se nám teoretický p edpoklad na základ pozitivní (st edn silné) vazby ( $r = 0,33$ ) mezi **pasivním strachem a fatalistickou p ítomností**. Pasivní strach také vysoce významn (slab ) koreluje s negativní minulostí ( $r = 0,22$ ). Student s rozvinutým pasivním strachem se vyhýbá situacím, ve kterých by byl hodnocen, pokud by studen ud lal chybu je dost pravd podobné, že ji bude p ipisovat vn j-ímu okolí a bude p esv d en a své neschopnosti zm nit budoucí události.

Korela ní analýza prokázala vysoce významnou (slabou) vazbu ( $r = 0,25$ ) mezi **nad jí na úsp ch a budoucností**. Studenti orientovaní na dosahování budoucích odn n a p ání také v í ve vlastní úsp chy.

### 6.3.6 Vazba mezi LMG a MIM

Korela ní analýza prokázala pozitivní (slabou) vazbu ( $r = 0,27$ ) mezi **nad jí na úsp ch a asovým indexem** na 1% hladin významnosti. Studenti výkonov orientováni mají tendenci uvařovat o svých motiva ních tendencí ve vzdálen jí budoucnosti. P ehled výsledk najdeme v tabulce . 11.

Tabulka . 11 Vazba mezi LMG a MIM

	asový index	
	r	Sig.
<b>Pasivní strach</b>	,03	-
<b>Aktivní strach</b>	,02	-
<b>Nad je v úsp ch</b>	0,27	**

Tabulka . 11 Vazba mezi LMG a MIM, vysv tlivky: r ó Spearman v korela ní koeficient; Sig. ó statistická významnost; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

### 6.3.7 Vazba mezi dotazníkem u ební motivace a PO-7

Mezi ukazateli dotazníku u ební motivace a perspektivní orientace PO-7 se neprokázala řádná vysoce významná vazba. Výsledky získané Spearmanovým korela ní m koeficientem nalezneme v tabulce . 12.

Tabulka . 12 Vazba mezi dotazníkem u ební motivace a PO-7

	Strukturace		Realizace		Seberozvoj	
	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
<b>UM5</b>	0,16	*	0,08	-	0,16	*
<b>UM6</b>	0,36	-	-0,12	-	0,03	-

Tabulka . 12 Vazba mezi dotazníkem u ební motivace a PO-7, vysv tlivky: UM5 ó výkonová motivace; UM6 ó výkonová motivace strachová; r ó Spearman v korela ní koeficient; Sig. ó statistická významnost; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

### 6.3.8 Vazba mezi dotazníkem u ební motivace a ZTPI

Spearman v korela ní koeficient na 1% hladin významnosti vypo ítal (slabý) **vztah (r = 0,25) mezi výkonovou** motivací a budoucností. Výkonová motivace m ená dotazníkem u ební motivace také vysoce významn (st edn siln ) koreluje (r = 0,32) s faktorem pozitivní minulost. U student nacházíme spole né charakteristiky, které se projevují pozitivním pocitem z dob e odvedeného úkolu, který vykonávají sv domit , organizovan , s orientovaností na budoucí cíle a p ání. Na svou minulost vzpomínají s nostalgickým dojmem.

Z pozitivní (slabé) vazby (r = 0,26) na 1% hladin významnosti mezi **negativní minulostí a výkonovou motivací strachovou** a z pozitivní (slabé) vazby (r = 0,26) na 1% hladin významnosti mezi **fatalistickou p ítomností a výkonovou motivací strachovou**, m fleme studenty vnímat jako jedince, kte í mají výraznou tendenci svoji minulost vnímat jako negativní. Proflívané situace a události jsou pro n vlastní silou nezm nitelné a ve -kolních výkonových situacích zaflívají strach z vlastního selhání.. Výsledky z korela ní analýzy jsou shrnuty v tabulce . 13.

Tabulka . 13 Vazba mezi dotazníkem u ební motivace a ZTPI

	Neg. Min.		Hed. p ít.		Budoucnost		Poz. min.		Fat. p ít.	
	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
<b>UM5</b>	0,15	*	-0,02	-	0,25	**	0,32	**	0,06	-
<b>UM6</b>	0,26	**	0,13	*	0,12	-	0,07	-	0,26	**

Tabulka . 13 Vazba mezi dotazníkem u ební motivace a ZTPI, vysv tlivky: UM5 ó výkonová motivace; UM6 ó výkonová motivace strachová; Neg. min. ó negativní minulost; Hed. p ít. ó hedonistická p ítomnost; Pozv. min. ó pozitivní minulost; Fat. p ít. ó fatalistická p ítomnost; PÚV ó pot eba úsp -ného výkonu; PVN ó pot eba vyhnutí se neúsp chu;r ó Spearman v korela ní koeficient; Sig. ó statistická významnost; \*p<0,05; \*\*p<0,01.

### 6.3.9 Vazba mezi dotazníkem u ební motivace a MIM

Mezi dotazníkem u ební motivace a asovým indexem dotazníku MIM nebyla prokázána fládná statisticky významná vazba. Dokládá jej tabulka . 14 obsahující výsledky z korela ní analýzy.

Tabulka . 14 Vazba mezi dotazníkem u ební motivace a MIM

	asový index	
	r	Sig.
<b>Výkonová motivace</b>	0,05	-
<b>Výkonová motivace strachová</b>	0,47	-

Tabulka . 14 Vazba mezi dotazníkem u ební motivace a MIM, vysv tlivky: r ó Spearman v korela ní koeficient; Sig. ó statistická významnost; \*p<0,05; \*\*p<0,01.

### 6.3.10 Faktorová analýza

Pro blif-í up esn ní korelací mezi asovou perspektivou a výkonovou motivací, do na-eho výzkumného -et ení zapojujeme faktorovou analýzu. Faktorovou analýzou jsme na základ metody hlavních komponent získali 5 faktor , které vy erpávají 51% rozptylu. Komentovány jsou hodnoty nad 0,4. P i prezentaci jednotlivých faktor sm ujeme na-i pozornost na vazby strachu s asovou perspektivou a výkonovou motivací. Výsledky z faktorové analýzy jsou v tabulce . 15.

Tabulka . 15 Faktorová analýza asové perspektivy a výkonové motivace

	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5
PVN	,575	,467			
pot eba pozitivních vztah	,336				-,435
touha po vyniknutí a prestife			,359		
poznávací motivace				,463	,504
morální motivace	,590				-,318
výkonová motivace	,653			,305	
výkonová motivace strachová	,419		,320		
perspektivní orientace	,539		-,443		
Vztah rodi ke -kolnímu výkon d tí	,426	,329			-,416
asový index			,483		
Souhrnný index	,303				
PUV	,549	-,385			

Negativní minulost	,307	,315	,424	,419	
Hédonistická přítomnost		,325	,505	,475	
Budoucnost	,583	-,536			
Pozitivní minulost	,348			,449	
Fatalistická přítomnost		,653			
Strukturace	,467	-,344		-,454	
Realizace		-,614			
Seberozvoj		-,514		,380	
FM1		,550			,477
FM2	,646	,390			
HE	,339		,548		

Tabulka 15. Faktorová analýza časová perspektiva a výkonová motivace, vysvětlivky: F1 a F5 a faktor 1-5; PVN a pot eba vyhnutí se neúspěchu; PÚV a pot eba úspěšného výkonu; UM5 a polovička motivací výkonovou motivací; UM6 a polovička motivací výkonovou motivací strachovou; FM1 a pasivní strach ze selhání; FM2 a aktivní strach z neúspěchu; HE a víra v úspěch

**První faktor** sdružuje studenty s pot ebou úspěšného výkonu, pot ebou vyhnutí se neúspěchu, morální motivací, instrumentální motivací výkonovou motivací, výkonovou motivací strachovou, vztahem rodi ke kolnímu výkonu d tí, budoucností, strukturací a aktivním strachem. První faktor vysvětluje nejví část (11,54%) variance. První faktor tedy naznačuje, že u student jak s výkonovou motivací tak i tendencí vyhnutí se neúspěchu se objevuje aktivní strach. Zároveň je u student dominantní časový rámec budoucnosti, kterou si dokáží strukturovat. Ve struktu e motivace převládá smysl pro povinnosti (morální motivace) a uvařování o své budoucím povolání (instrumentální motivace). Studenti mají rodi e, kterým záleží na jejich studijních výsledcích.

**Druhý faktor** vysvětluje 11,12 % variance, ukazuje spojení mezi pot ebou vyhnutí se neúspěchu, pasivním strachem, fatalistickou přítomností, a záporným vztahem k oblasti realizace, seberozvoje a budoucnosti. Studenti, kteří mají tendenci vyhýbat se neúspěchu mají i pasivní strach ze selhání, přítomnost vnímají silně fatalisticky, mají dojem, že svůj osud nemohou zvrátit, jsou asi nejví orientováni na dosahování budoucích odměn a cíl , stanovené plány nerealizují a nemají snahu rozvíjet vlastní schopnosti a dovednosti.

**T etí faktor** seskupuje asový index, negativní minulost, hédonistickou přítomnost, naději na úspěch a se zápornou vazbou instrumentální motivaci. Tento faktor se nám velmi těžko interpretuje, neboť je zde určitý rozpor. Chování student není motivováno volbou povoláním (instrumentální motivace), ale je zaměřeno na uspokojování potřeb, vyhledávání zábavy a nových vzrušujících zážitků, vzpomínky na minulost vnímají silně negativně, i přesto se zde projevuje vazba s ukládáním motivací objektů do budoucnosti. Dalším rozporem toho faktoru je i spojení s výkonovou motivací skórující v dotazníku LMG naději na úspěch.

**tvrtý faktor** spojuje poznávací motivaci, hédonistickou přítomnost, pozitivní minulost a v záporném vztahu negativní minulost a strukturu. Tento faktor nebudeme dále rozvádět, neboť nám jde především o vazbu s pasivním a aktivním strachem, která se faktorovou analýzou s ostatními proměnnými neprokázala.

**V pátém faktoru** jsou sloučené v záporných vztazích složky motivací struktury poznávací motivace, potřeba pozitivních vztahů, postoj rodičů k výkonům dítěte ve škole a také pasivní strach z dotazníku LMG. Studenti jsou ochromováni ve svých výkonech strachem ze selhání, jejich chování není řízeno touhou pochopit kolektivní podmínky ani potřebou dobře vycházet s ostatními a jejich rodiči a nejeví zájem o jejich výsledky ve školních výkonech.

## **6.4 ZJIŠTĚNÍ MOŽNOSTI A OMEZENÍ DIAGNOSTICKÝCH METOD**

Kapitola se v nutně splní tímto výzkumným cílem, který je orientován na prozkoumání možností a omezení diagnostických metod ve zkoumaných oblastech. Měly by být rozděleny do dvou úseků podle stanovených výzkumných otázek. První podkapitola má za úkol prozkoumat různé perspektivy a druhá část se pokusí blíže podívat na měření aktivního a pasivního strachu.

### **6.4.1 Ověření možností a omezení diagnostických metod – asové perspektivy**

Jednou z výzkumných otázek je prozkoumání souvislostí mezi různými strategiemi měření asové perspektivy. Zajímá nás, zda existuje vazba mezi výsledky dotazníku Perspektivní orientace PO-7, výsledky dotazníku Metody motivací indukce MIM a výsledky dotazníku Zimbardo v inventáři asové perspektivy (ZTPI). Tyto metody jsou založeny na různých konceptech vnímání asové perspektivy. Dotazník PO-7



vychází z koncepce Pavelkové, ve kterém je zjišťována krátkodobá orientace versus perspektivní. ZTPI vychází ze Zimbardovy představy v-ech časových rámc (minulost, přítomnost, budoucnost). Nuttin v koncept v dotazníku MIM zkoumá umístění motivačních cíl v-ase.

Ověření vztah mezi jednotlivými dotazníky vyzkoumáme pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Porovnáme mezi sebou tedy jednotlivé zástupné ukazatele dotazníků.

#### 6.4.1.1 Souvislosti mezi ZTPI a PO-7

Tabulka 16 nám shrnuje získané výsledky o souvislostech mezi metodou ZTPI, která měří různé časové dimenze života a metodou PO-7 zkoumající míru perspektivní orientace.

Tabulka 16 Vazba mezi ZTPI a PO-7

	Neg. min.		Hed. p ít.		Budoucnost		Poz. min.		Fat. p ít.	
	R	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	R	Sig.	r	Sig.
<b>Strukturace</b>	0,06	-	-0,31	**	0,48	**	0,06	-	-0,14	*
<b>Realizace</b>	-0,15	*	-0,72	-	0,38	**	0,06	-	-0,31	**
<b>Seberozvoj</b>	-0,19	**	-0,00	-	0,33	**	0,05	-	-0,13	*

Tabulka 16 Vazby mezi ZTPI a PO-7, vysvětlivky: Neg. min. o negativní minulost; Hed. p ít. o hedonistická přítomnost; Poz. min. o pozitivní minulost; Fat. p ít. o fatalistická přítomnost; r o Spearman v korelační koeficient; Sig. o statistická významnost; \*p<0,05; \*\*p<0,01.

Mezi faktory perspektivní orientace a pozitivní minulostí se neukázal žádný statisticky významný vztah. Pravděpodobně to vyplývá z odlišného obsahu dotazníku PO-7, který nepracuje s pozitivně hodnocenými profity minulosti.

Jako vysoce významná vazba se prokázala na 1% hladině významnosti mezi jednotlivými **ukazateli perspektivní orientace** a faktorem **budoucnosti**. Tento výsledek je však oekávateelný, nebo se oba pokoují postihnout vztah jedince k budoucnosti. Nejvíce silná (středně silná) vazba ( $r = 0,48$ ) se prokázala mezi strukturací a budoucností, následně mezi realizací a budoucností ( $r = 0,38$ ) a poslední

mezi seberozvojem a budoucností ( $r = 0,33$ ). Při hlubším zkoumání této vazby zjistíme, že budoucnost je u obou dotazníků popisována z jiných úhlů. Zimbardo budoucnost vnímá jako organizované stanovování si cílů, které pilně a systematicky plní. Pavelková však perspektivní orientaci posuzuje z hlediska toho, jak se studenti dokáží zamýšlet nad svou budoucností, jak svá pláň a cíle realizují, jak jsou schopni zvládnout oddálení změn a do jaké dlouhodobosti své cíle zasazují.

Dalším vztahem, který se ukázal jako vysoce významný, je negativní korelace mezi proměnnými perspektivní orientace a fatalistickou přítomností. Jako nejsilnější vysoce významnou zápornou vazbu ( $r = -0,31$ ) nacházíme mezi **realizací a fatalistickou přítomností**. Zde bychom mohli najít spojení mezi faktorem realizace - skrze aktivní přístup k plnění cílů do budoucna a faktorem fatalistické přítomnosti, je-li se vyznačuje nevěrou v plnění budoucích cílů a pesimistickým nezměnitelností osudu. Společným jevem je přístup k uskutečnění budoucích cílů a korelační analýza naznačuje, že pokud studenti vysoce skórují v realizaci a svá pláň a cíle si plní, tak mají nižší tendenci hodnotit skutečnost jako neovlivnitelnou a bez možnosti vlastního zásahu.

Další vysoce významná záporná (statisticky silná) vazba ( $r = -0,31$ ) byla prokázána mezi **strukturací a hedonistickou přítomností**. Tato vazba prokazuje vztah mezi dovednostmi strukturovat si a plánovat budoucí pláň a cíle a orientováním se na aktuální přítomnost tady a teď. Vyplývá nám z toho hypotéza, že jedinci, kteří si strukturují svoji budoucnost, tak méně často podléhají zaměřenosti na přítomnost a bezprostřední potřeby. Strukturace budoucnosti je součástí přístupu k životu u perspektivně orientovaných jedinců, oproti jedincům se silně dominantním faktorem hedonistická přítomnost, kde se strukturace nevyskytuje vůbec. Zároveň by se mohlo zdát, že hedonistická přítomnost má i strukturaci, ale k ní se vůbec nevyjadřuje, nemá ji. Tato vazba pouze naznačuje, že studenti, kteří si strukturují budoucnost jsou schopni oddálit potřeby a nepodléhají krátkodobým vzrušením.

Jako statisticky významná se ukázala (slabá) záporná vazba ( $r = -0,19$ ) mezi **seberozvojevým initelem** perspektivní orientace a faktorem **negativní minulosti**. Dotazník PO-7 odkaz na minulost a útl s pozitivním i negativním zážitkem nezkoumá, soustředí se na plánování a dosahování cílů. Tato souvislost však může naznačovat, že studenti, kteří pracují na rozvoji svých schopností a dovedností zároveň méně často smýšlí o své minulosti jako o negativní, nepřijemné i ohrožující.

### 6.4.1.2 Souvislosti mezi PO-7 a MIM

Provození vazby mezi PO-7 a MIM jsme provedli pomocí korelační analýzy mezi jednotlivými ukazateli.

Pomocí Spearmanova korelačního koeficientu se mezi dotazníky neprokázala vysoce významná vazba. Tento výsledek však byl předpokládán, nebo obě metody zkoumají časovou perspektivu, ale každá se zaměřuje na její jiné aspekty. Dotazníky se rozdílejí ve způsobu získávání informací o časové perspektivě. MIM je založen na zkoumání osobnostním vztahu k budoucnosti, na rozdíl od PO-7, ve kterém studenti hodnotí sami sebe. Přehled výsledků nám předkládá tabulka 17.

Tabulka 17 Vazba mezi PO-7 a MIM

	Strukturace		Realizace		Seberozvoj	
	R	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
<b>časový index</b>	0,13	*	0,08	-	0,11	-

Tabulka 17 Vazba mezi PO-7 a MIM, vysvětlivky: r – Spearmanův korelační koeficient; Sig. – statistická významnost; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

### 6.4.1.3 Souvislosti mezi ZTPI a MIM

Zimbardo v inventáři časové perspektivy má tři různé dimenze časové perspektivy – minulost, přítomnost, budoucnost. Metoda motivační indukce je zaměřena na časovou lokalizaci motivačních tendencí, časový index tedy udává časové období, kterým se studenti zabývají, zda si cíle kladou do krátkodobé i dlouhodobé budoucnosti. V korelační analýze nacházíme 2 vysoce významné vazby. Vysoce významná pozitivní (slabou) vazba ( $r = 0,19$ ) se podle teoretických předpokladů prokázala mezi **časovým indexem a faktorem budoucnost**. Obě proměnné zkoumají vztah studentů k budoucímu směřování. Obě proměnné však tento vztah zkoumají jiným způsobem. Faktor budoucnosti v ZTPI sleduje vytyčování cílů, způsob plánování a snahu plnit cíle, oproti MIM a jeho časovému indexu, který je zaměřen na motivační objekty umístěné v různých časových rámcích.

Další pozitivní (slabou) vazbou ( $r = 0,19$ ) na 1% hladině významnosti je vztah mezi **časovým indexem a faktorem negativní minulost**. Studenti s negativním

profltkem minulých vzpomínek, mají tendenci své motiva ní objekty vztahovat do vzdálen j-í budoucnosti a naopak. P edkládané výsledky jsou v tabulce . 18.

Tabulka . 18 Vazba mezi ZTPI a MIM

	Neg. min.		Hed. p ít.		Budoucnost		Poz. min.		Fat. p ít.	
	R	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
<b>asový index</b>	0,19	**	0,04	-	0,19	**	0,02	-	-0,01	-

Tabulka . 18 Vazba mezi ZTPI a PO-7, vysv tlivky: Neg. min. ó negativní minulost; Hed. p ít. ó hedonistická p ítomnost; Poz. min. ó pozitivní minulost; Fat. p ít. ó fatalistická p ítomnost; r ó Spearman v korela ní koeficient; Sig. ó statistická významnost; \*p<0,05; \*\*p<0,01

#### 6.4.2 Ov ení mofností a omezení diagnostických metod aktivního a pasivního strachu

V této podkapitole, podobn jako v p edchozí, se pokusíme pomocí korela ní analýzy prov ít 5. výzkumnou otázku - Prov ení mofností diagnostiky aktivního a pasivního strachu prost ednictvím metod: Dotazníku Výkonové motivace, Dotazníku u ební motivace a LMG.

V-echny tyto metody zkoumají výkonovou motivaci, av-ak dokáflou v-echny rozli-ít aktivní a pasivní strach? Zmí ované dv dimenze strachu jifl rozpoznala metoda LMG. Lze tyto dv dimenze nalézt i v dotazníku MV-12 a ve dvou poloflkách dotazníku u ební motivace? Na otázky se pokusíme odpov d t v následujících podkapitolách pomocí Spearmanova korela ního koeficientu.

Pro dopln ní informací podáváme v po átku této kapitoly i stru ný p ehled získaných výsledk v oblasti výkonové orientace student gymnázia. Pro dotazníky MV-12 po ítáme se -ír-ím vzorkem (283) u dotazníku LMG je o výzkumný soubor o po tu 125 student .

##### 6.4.2.1 Výzkumná zji-t ní výkonové tendence u student

Pomocí popisné statistiky p edkládáme zji-t né údaje o výkonové motivaci u na-eho výzkumného vzorku

**Výsledky z dotazníku MV-12.** Dotazník MV-12 zji-uje dv základní pot eby výkonové motivace ó pot ebu úsp -ného výkonu a pot ebu vyhnout se neúsp chu.

Dotazník má 6 polofek pro kařdou z pot eb, kařd polofka je hodnocena od 1 do 5 bod . Maximální mořn po et bod je 30. P i porovnání obou pot eb, zji– ujeme, fle u student p evafluje hodnota pot eby sp –nho výkonu (20,01) nad pot ebou vyhnutí se neúsp chu (18,87). Podle norem pro st ední –koly manuálu dotazníku vkonov motivace (Hrabal, Pavelkov, 2011) na–i studenti dosahují pr m rnch hodnot v obou pot ebch. Výsledky z tohoto dotazníku lze nalézt v tabulce . 19.

Tabulka . 19 Hodnoty vkonov motivace dle MV-12

	PV	PVN
Pr m r (mean)	20,01	18,87
Po et (n)	283	283
Sd. od.	3,56	4,29

Tabulka . 19 Hodnoty vkonov motivace dle MV-12, vysv tlvky: PV  pot eba sp –nho výkonu; PVN  pot eba vyhnutí se neúsp chu; sd. od.  sm rodatn odchylka.

**Výsledky z dotazníku u ebn motivace.** Polofky v dotazníku u ebn motivace jsou hodnoceny na –kle 1 ařl 5 (1 zcela nesouhlasí ařl 5 souhlasí). Porovnáme-li výkonovou motivaci a výkonovou motivaci strachov u na–ich student , je dobr pocit z dobrého výkonu (3,98) etn j–i neřl strach ze selhání ve –kole (2,85). Pokud porovnáme hodnotu na–eho výzkumného vzorku s normami pro gymnázia, n–vzkumn vzorek dosahuje v obou pohnutkách pr m rnch hodnot. P ehled výsledk je zobrazován v tabulce . 20.

Tabulka . 20 Hodnoty vkonov motivace dle dotazníku u ebn motivace

	UM 5	UM 6
Pr m r (mean)	3,98	2,85
Po et (n)	281	281
Sd. od.	1,08	1,22

Tabulka . 20 Hodnoty vkonov motivace dle dotazníku u ebn motivace, vysv tlvky: UM 5  vkonov motivace; UM 6  vkonov motivace strachov; sd. od.  sm rodatn odchylka.

**Výsledky z dotazníku LMG.** V tabulce . 21 najdeme p ehled výsledk k dotazníku LMG. Mezi studenty jako u p ede-lých výsledk p evafluje nad je na úsp ch (7,57) a nad strachem ze selhání. V dojdimenzionální slofke strachu v-ak p evafluje aktivní strach (7,44) nad pasivní strachem (6,17).

Tabulka . 21 Hodnoty výkonové motivace dle dotazníku LMG

	FM 1	FM 2	HE
Pr m r (mean)	6,17	7,44	7,57
Po et (n)	124	124	124
Sd. od.	3,35	2,46	2,89

Tabulka . 21 Hodnoty výkonové motivace dle dotazníku LMG, vysv tlivky: FM1 ó pasivní strach; FM2 ó aktivní strach; HE ó nad je na úsp ch, sd. od. ó sm rodatná odchylka.

#### 6.4.2.2 Souvislost mezi MV-12 a LMG

Pokusíme se najít, zda existuje souvislost mezi prom nnými dotazník MV-12 a LMG. Pro p ipomenutí dotazník MV-12 nám pomáhá zorientovat se ve výkonové motivace z hlediska p evaflující pot eby úsp -ného výkonu (PÚV) i pot eby vyhnutí se neúsp chu (PVN). Dotazník LMG se pokou-í m it implicitní výkonové motivy. Téfl m í celkovou výkonovou motivaci na základ strachu z neúsp chu (FM) a nad je pro úsp ch (HE). Strach ze selhání dále rozli-uje na pasivní strach (FM1) a aktivní strach (FM2). Pro lep-í p ehled výsledk nám posloufí tabulka . 22.

Tabulka . 22 Vazba mezi M612 a LMG

	FM1		FM2		HE	
	R	Sig.	r	Sig.	R	Sig.
PÚV	-0,02	-	0,27	**	0,19	*
PVN	0,31	**	0,50	**	0,07	-

Tabulka . 22 Vazba mezi MV-12 a LMG, vysv tlivky: PÚV ó pot eba úsp -ného výkonu; PVN ó pot eba vyhnutí se neúsp chu; FM1 ó pasivní strach ze selhání; FM2 ó aktivní strach z neúsp chu; HE ó ó víra v úsp ch; r ó Spearman v korela ní koeficient; Sig. ó statistická významnost; \*p<0,05; \*\*p<0,01

Absence vazby mezi **pot ebou úsp -ného výkonu a pasivním strachem** se neprokázala statisticky významná, a tím se nám potvrdil teoretický předpoklad. Jedinci orientovaní na pot ebu úsp -ného výkonu jsou hnáni úspěchem, rádi soutěží a volí si úkoly přiměřené jejich schopnostem. Dominantní pasivní strach v profítku studentů, inhibuje jejich chování a vede je spíše k vyhnutí se výkonovým situacím.

Zajímavá vysoce významná (slabá) vazba ( $r = 0,27$ ) se objevila mezi **pot ebou úsp -ného výkonu a aktivním strachem ze selhání**. Znamenalo by to tedy, že i studenti orientovaní na cíl, soustředící se na úspěch a uznání, pociťují strach z neúspěchu, jímž mohou být motivováni k úniku. Při hlubší analýze docházíme k závěru, že obě proměnné jedince aktivizují k činnosti, ale každá z nich s jiným cílem, studenti s pot ebou úsp -ného výkonu se snaží dosáhnout úspěchu, naopak studenti s dominujícím aktivním strachem mají snahu dokončit úkol, aby se vyhnuli selhání.

Jako vysoce významné vazby nacházíme mezi **pot ebou vyhnutí se neúspěchu a oběma dimenzemi strachu** na 1% hladinách významnosti. Pot eba vyhnutí se neúspěchu korelovala jednak s pasivním strachem ( $r = 0,31$ ), jednak s aktivním strachem ( $r = 0,50$ ). Chování jedince s tendencí vyhnutí se neúspěchu může mít dvě podoby: 1. jedinec ze strachu ze selhání se výkonovým situacím vyhýbá; 2. nebo naopak tvrdě pracuje na dokončení úkolu, aby se vyhnul profítku neúspěchu. Vymezení pot eby vyhnutí se neúspěchu kopíruje i vysvětlení pasivního strachu (inhibuje činnost) a aktivního strachu (aktivizuje k činnosti, ale s úmyslem nezařít úspěch).

Z výsledků korelační analýzy je patrná propojenost měřených proměnných. Můžeme potvrdit výskyt měřených hodnot pasivního a aktivního strachu i v dotazníku MV-12, obzvláště při zkoumání pot eby vyhnutí se neúspěchu, avšak struktura dotazníku není přizpůsobena na přímé odhalení strachových dimenzí. Oba dotazníky používají jiné strategie měření. Pro ilustraci ukážeme pár příkladů. V dotazníku LMG je několik výroků, u kterých jedinec hodnotí, zda s nimi souhlasí či nikoliv. Položky v LMG měřící obě dimenze strachu jsou například: „Nechci nic udělat“ – „patrně“, „Myslím si: raději bych nedělal vůbec nic.“ Dotazník MV-12 zjišťuje pot ebu vyhnutí se neúspěchu ve specifických výkonových situacích a to způsobem do jaké míry se respondent ztotožní s výroky například: „Když mám psát nějakou písemnou práci mám téměř vždy chuť nejít do školy.“; „Když ve škole píšu písemnou práci, po čem raději s tím, než dostanu horší známku.“

### 6.4.2.3 Souvislost mezi MV-12 a dotazníkem u ební motivace

Vybrané poloflky z dotazníku u ební motivace m ící výkonovou motivací a výkonovou motivací strachovou jsme korelovali s poloflkami dotazníku MV-12 ó pot ebou úsp –ného výkonu a pot ebou vyhnutí se neúsp chu. Na získané výsledky m flme nahlídnout v tabulce . 23.

Tabulka . 23 Vazba mezi MV12 a Dotazníkem u ební motivace

	UM5		UM6	
	r	Sig.	r	Sig.
PÚV	0,29	**	-0,03	-
PVN	0,23	**	0,39	**

Tabulka . 23 Vazba mezi MV-12 a Dotazníkem u ební motivace, vysv tlivky: PÚV ó pot eba úsp –ného výkonu; PVN ó pot eba vyhnutí se neúsp chu; UM5 ó poloflka m ící výkonovou motivací; UM6 ó poloflka m ící výkonovou motivací strachovou; r ó Spearman v korela ní koeficient; Sig. ó statistická významnost; \*p<0,05; \*\*p<0,01

Na 1% hladin významnosti se prokázala (slabá) vazba ( $r = 0,29$ ) **mezi pot ebou úsp –ného výkonu a výkonovou motivací**. Tato vazba je teoreticky p edpokládátná. Poloflka z dotazníku u ební motivace m í dobrý pocit z dobrého výkonu a pot eba úsp –ného výkonu je definována bez p ítomnosti úzkosti. Dotazník MV-12 m í pot ebu úsp –ného výkonu daleko hloub ji a to 6 poloflkami a spí– se zam uje na touhu po úsp chu, nap . šAbych byl ve –kole úsp –ný, o to stojím moc.š; šKdyž dostávám úlohy, které dostávám se snažím plnit, co nejlépe.š Dotazník u ební motivace zkoumá výkonovou motivací pouze jednou poloflkou a zabývá se pouze libým pocitem z úsp chu - šKdyž se ve –kole snažím, je to proto, fleí mám dobrý pocit, když se n emu dobře nau ím.š

**Pot eba úsp –ného výkonu** vysoce významn (st edn siln ) koreluje ( $r = 0,39$ ) s **výkonovou motivací strachovou**. Poloflka dotazníku u ební motivace pátrá po obav ze –kolního selhání, ptá se na to poloflkou šKdyž se ve –kole snažím, je to proto, fleí obávám se, fle nic nebudu um t.š I dotazník MV-12 ve v t– í í í bádá po p ítomnosti a intenzit pot eby vyhnutí se neúsp chu nap . šZe –kolních neúsp ch mám obavuí tém vfdy.š; šMám-li být up ímný, tak se –kolyí hodn bojím.š



Mezi těmito proměnnými existuje souvislost, poloflkovou analýzou jsme dospíváme k závěru, že obě metody podobným způsobem měří strach ze selhání.

**Potřeba vyhnout se neúspěchu** souvisně koreluje i s proměnnou dotazníku u ební motivace a to s **výkonovou motivací**. Pozitivní (slabá) vazba ( $r = 0,23$ ) mezi nimi naznačuje na vztah mezi tendencí se vyhnout neúspěchu ve výkonové situaci a příjemným pocitem z dobrého výkonu. Tato prokázaná vazba by stála za bližší prozkoumání.

#### 6.4.2.4 Souvislost mezi LMG a Dotazníkem u ební motivace

Poslední neprozkoumanou oblastí jsou vazby mezi dotazníky LMG a u ební motivací. Tabulka 24 nám podává pohled o výsledcích korelační analýzy.

Tabulka 24 Vazba mezi LMG a Dotazníkem u ební motivace

	FM1		FM2		HE	
	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
UM5	0,01	-	0,31	**	0,25	**
UM6	0,01	-	0,18	*	0,12	-

Tabulka 24 Vazba mezi LMG a Dotazníkem u ební motivace, vysvětlivky: UM5 o poloflka měří výkonovou motivaci; UM6 o poloflka měří výkonovou motivaci strachovou; FM1 o pasivní strach ze selhání; FM2 o aktivní strach z neúspěchu; HE o víra v úspěch; r o Spearman v korelační koeficient; Sig. o statistická významnost; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Výsledky získané Spearmanovým korelačním koeficientem naznačují dvojí pozitivní vztah mezi poloflkou dotazníku u ební motivace a dvěma proměnnými dotazníku LMG. (Stejně slabá) vazba ( $r = 0,31$ ) na 1% hladině významnosti se prokázala mezi poloflkou zjišťující **výkonovou motivaci a aktivním strachem** ze selhání. Měly by existovat souvislosti mezi libým prožitkem z dobré a užité práce a pocitem strachu, který nás povzbuzuje k výkonu. Opatření nacházíme rozdíl v cíli. Studenti, kteří mají dobrý pocit ve výkonové situaci, budou tyto situace vyhledávat díky zafitěmu úspěchu, oproti studentům s převládajícím aktivním strachem, který sice výkon aktivizuje, ale s cílem vyhnout se selhání.

Mezi proměnnou **výkonová motivace a nad jí na úspěch** je zpozorována pozitivní (slabá) vazba ( $r = 0,25$ ) na 1% hladině významnosti. Vazba může být silnou díky společnému cíli dosáhnout úspěchu.

## 7 DISKUSE

V diplomové práci jsme se v nově asové perspektivě a výkonové motivaci u studentů gymnázia. Obě proměnné jsme podrobili teoretickému ukotvení a empirickému –et ení. V této kapitole se pokusíme shrnout nejpodstatnější zjištění z výzkumného bádání podle výzkumných cílů a provedeme závěrečnou diskusi výsledků.

Na úrovni teoretické části jsme podrobněji představili –ir–í teoretický rámec obou koncepcí. Popsali jsme je z hlediska různých vdeckých přístupů.

Teoretické uchopení jsme se snažili ověřit empirickým –et ením v druhé části diplomové práce. Pozorujeme vztah studentů k budoucnosti, souvislosti mezi asovou perspektivou a výkonovou motivací a možnosti diagnostických metod těchto konceptů. Pro empirickou část jsme si stanovili tři základní výzkumné cíle.

První výzkumný cíl byl zmapovat vztah studentů k budoucnosti s přihlédnutím na výkonové strachové aspekty. Cíl byl zkoumán prostřednictvím diagnostických metod asové perspektivy a výkonové motivace.

Velká část pozornosti byla věnována Metodě motivační indukce. Představili jsme propracovaný systém této metody a pokusili se o jeho úpravy. Korekce této metody je prováděna za účelem vytvoření vhodného nástroje pro –ir–í vyuffití a hlubší pochopení individuální struktury motivačních podmínek a jeho asové orientace. Dalším úkolem je uuffití této metody u dané populace a v daných podmínkách. Úpravy se týkaly vynechání některých kategorií, vytvoření nových kategorií, rozšíření stávajících, vyzdvížení dleflitých kódů, přesnější definování kategorií a transformace z hlavních kategorií na doplňující tendence. Korekce dotazníku MIM posloufí k opravě standardizace této metody v České republice, která probíhá v rámci projektu GAUK, zaměřeného na rozšíření diagnostických možností v této problematice. Při práci se souhrnným indexem se objevily obtíže v míře objektivity. Souhrnný index je založen na kritériích, které jsou hodnoceny na 5 bodové –kále, a byla velká snaha držet se objektivních zásad, v nichž bylo případech velmi nejednoznačné, jak kvalitu dotazníku hodnotit. Na místě by bylo při dalším zkoumání této metody posoudit a upravit souhrnný index pro lepší a

objektivní urování kvality dotazník . Pro snadnější nakládání s kódovacím systémem by bylo dobré blíže specifikovat a vymezit jednotlivé kategorie a přidat k nim typické i méně typické příklady motivačních obsahů z našeho prostředí.

Prostřednictvím dotazníku MIM jsme provedli časovou analýzu výpovědí studentů . Výsledky časové analýzy u našich studentů poukazují, jak daleko v současnosti studenti zaznačují své motivační obsahy. Nejvíce četnou časovou kategorií byla kategorie vztahující se k aktuálnímu období –koly. Studenti do období –koly nejvíce zasazují motivy, týkající se studijních povinností, jejich identity i vztahů s okolím. Druhým nejvíce zastoupeným obdobím je otevřená budoucnost. Studenti motivační objekty vkládají do přítomnosti, ale nechávají jim otevřený přístup do budoucnosti. Jedinci v tomto časovém úseku nejčastěji smýšlejí nad osobnostními kvalitami i limity. Ve 12,2 % jsou motivační předpoklady umístěny i do krátkodobého horizontu, nejčastěji do období jednoho roku. Z hlediska obsahové analýzy studenti nejčastěji zmínili kategorii jedincova self. Incentivy se nejvíce týkaly jednak touhy po dobrém a –astném životě , jednak obavy o své fyzické zdraví a psychickou pohodu. Studenti se ve svém vnitřním světě tedy nejvíce zabývají vlastní osobou. To potvrzuje i teoretický předpoklad vývojové psychologie Langmeiera (1998) a dalších, například Erikson a podobně , kteří silně tematizují identitu v období dospívání. Další, velmi často zastoupenou obsahovou kategorií, jsou motivy zabývající sociálními vztahy, ke kterým byly stahovány pohnutky, týkající se přání dobra pro druhé i obav o jejich zdraví. Studenti se též zmínili o –kolních aktivitách. Nejfrekventovanější objekty se vztahovaly k zvládnutí i nezvládnutí maturitní zkoušky.

Zimbardo v inventáři časové perspektivy nám pomohl najít, podle nejvyšší průměrné hodnoty, nejsilnější tendenci studentů , a to hedonistickou přítomnost. Zimbardo (1999) popisuje jedince silně orientované na hedonistickou přítomnost, jako ty, co se převážně orientují na uspokojování vlastních aktuálních potřeb a zájmů , nejsou schopni oddálit si potřeby, obtížně si stanovují budoucí cíle, flíjí okamžikem tady a teď , a inklinují k riskantnímu chování. V porovnání s ostatními faktory se budoucnost ukázala jako druhou nejméně zastoupenou. Dítě méně své plány směřující do budoucnosti a jsou méně schopni oddálit si aktuální potřeby. Dominující preference hedonistické přítomnosti měly přinést jistá rizika, zvláště ve –kolním prostředí, například plnění –kolních povinností a následně vzhledem k výsledkům vzdělání, proto by tomuto zjevitelně měla být věnována větší pozornost. Zimbardo

považuje jako optimální vyváženou časovou perspektivu (Boniwell, Zimbardo, 2004).

Výše uvedené výsledky jsou i v souladu se zjištěním, že zdaleka ne u všech studentů je rozvinuta perspektivní orientace. Globální hodnota Dotazníku perspektivní orientace (PO-7) u studentů prokázala přetrvávající krátkodobou orientaci. Opět se tedy ukazuje, že vztah k budoucnosti může být u některých gymnazistů problém. Prostednictvím dotazníku PO-7 jsme zjistili průměrné hodnoty subkategorií perspektivní orientace. Jedinci si průměrně a bez velkých obtíží strukturují své plány a cíle, starají se o jejich realizaci a podílejí se na vlastním rozvoji.

U studentů jsme se snažili najít i výkonové strachové aspekty v rámci časové perspektivy. Tendence strachu jsme zkoumali v rámci obsahové analýzy MIM. Strach v dotazníku MIM není jenom v samostatné kategorii. Manifestuje se podle obsahového pedmetu motivační tendence, a to především u negativních inductorů a nejvíce u podstatného slovesa *šBojím se, fléí* ů. Vysledovali jsme nejvíce zastoupené obavy z oblasti ohrožení vlastní identity, sociálních vztahů a školy. Strach byl podroben analýze z hlediska jeho dvojdimenzionality. Teoretické pozadí rozlišuje strach na aktivní a pasivní. Potvrdilo se nám pomocí korelací, že každá z dimenzí strachu koreluje například s různými faktory dotazníku ZTPI. Problematické je však diagnostické rozlišení dvojího charakteru strachu, které neumí jasně diferencovat.

Druhý výzkumný cíl ověřoval vazby mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací u studentů. Naším zájmem je i zjištění blízkých spojitostí mezi zkoumanými proměnnými.

Výsledky mapující vztah mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací potvrzují teoretický předpoklad o propojenosti těchto dvou fenoménů. Spearmanův korelační koeficient naznačuje souvislosti mezi zkoumanými ukazateli jednotlivých jevů v několika oblastech. Jako velmi silné spojení výkonové motivace a časové perspektivy nacházíme:

1. U studentů, kteří mají strach z neúspěšně vykonané úkolové situace, převládá pocit vlastní nemohoucnosti. Jsou předem, že budoucí události nemohou vlastními silami zvládnout a hlavním přisobitelem je nezvratný osud. Tito studenti

také smýšlejí negativním způsobem o své minulosti. Studenti s výkonovými strachovými tendencemi mají méně potěbu rozvíjet své potenciality a méně uskutečňují své plány.

2. Studenti, kteří jsou orientováni na úspěch, mají dobrý pocit z kvalitně vykonané práce, věří ve své schopnosti, své plány a cíle, strukturovaně plánují a realizují ve vzdáleném budoucím horizontu. Potěba úspěšného výkonu těsně souvisí se seberozvojovými aktivitami perspektivní orientace.

Těmto výzkumným cílem bylo zjistit možnosti a omezení diagnostických metod v pozorovaných oblastech. Jaké souvislosti mezi sebou jednotlivé metody mají, co mohou změnit, v jakých bodech se prolínají, kde naopak rozcházejí.

Diagnostické metody časové perspektivy mají časovou perspektivu různých strategiemi. Všechny tři dotazníky mají za cíl, popsat vztahování se jedince k budoucnosti. Za všemi třemi dotazníky stojí však odlišné teoretické koncepty. Pomocí Spearmanova korelačního koeficientu se prokázalo, že dotazníky se v některých aspektech sbíhají, a však při hlubší analýze zjistíme určité odlišnosti. Zimbardo časovou perspektivu vnímá skrze stanovování si cílů a plánů a jejich následnou realizaci, ale nepracuje s dlouhodobostí. Naopak Pavelková ve svém konceptu perspektivní orientace tematizuje dlouhodobost versus krátkodobost a zaměřuje se na respondentovo hodnocení a plánování budoucnosti. Nuttinová se snaží popsat časovou lokalizaci vnitřních motivačních objektů.

Podle našeho předpokladu dotazníky měřící aspekt budoucnosti mezi sebou významně korelovaly. Dominující faktor budoucnost v ZTPI koreloval, jak s časovým indexem MIM, tak i se všemi ukazateli rozvinuté perspektivní orientace.

V posledním bodě jsme prověřili možnosti diagnostiky aktivního a pasivního strachu prostřednictvím metod Dotazníku Výkonové motivace, Dotazníku úběhové motivace a LMG (dotazník Výkonové motivační mříž). Výsledky prokázaly, že mezi jednotlivými metodami existují souvislosti, ale i omezení. Ukázala se souvislost aktivního strachu s potěbou úspěšného výkonu (měřeno dotazníkem MV-12 a úběhové motivace) na úrovni povzbuzení k výkonové činnosti, ale rozchází se v jeho zájmu.

Aktivní a pasivní strach se prokazatelně manifestuje i v dotazníku MV-12. Dokládají to korelace mezi měřenými výkonovými potřebami (měřenou v rámci metody MV-12) a dotazníkem LMG, který zkoumá obsah složky strachu ze selhání. Pasivní i aktivní strach je v metodě MV-12 obsažen, ale u něj nedokážeme změřit i odlišit. Omezení dotazníku MV-12 vyplývá z jiné strategie zkoumání a získávání výsledků. Struktura dotazníku MV-12 a uvnitřní motivace je odlišná od dotazníku LMG. Mezi těmito dotazníky se však objevila souvislost při měření tendence úspěšného výkonu. V diagnostice pasivního a aktivního strachu by do budoucna bylo vhodné provést výzkumné čtení vztahující se k diferenciaci dvojdimenzionální složky strachu a zjistit další proměnné, které mohou jednotlivé typy strachu podněcovat.

## ZÁV R

as a jeho propojenost s lidským flivotem se stal hojn zkoumanou oblastí. V teoretické ásti jsme pro-li cestou poznání r zných úhl pohledu na asovou perspektivu, výkonovou motivaci a jejich mofnou propojenost. Cílem bylo podat ucelený obraz o regula ních faktorech student gymnázia. Výzkumné –et ení potvrdilo n které z teoretických p edpoklad , vztahujících se k souvislostem mezi asovou perspektivou a výkonovou motivací (uvedené v úvodních kapitolách) a utvrdilo o významnosti t chto dvou fenomén pro na-e fungování.

ást práce byla v nována Metod motiva ní indukce, jejím diagnostickým využitím a omezením. Navrhli jsme adu úprav pro kódovací systém, které posloufí pro jeho standardizaci na na-e prost edí.

Z výzkumných zji-t ní se ukázala jako riziková zvý-ená orientace student na hédonistickou p ítomnost a p etrvávající krátkodobá orientace. Mofné problémy spat ujeme p i p íprav na –kolní aktivity i v dal-í oblastech flivota v budoucnosti. Pro p í-tí zkoumání by bylo vhodné se zam ít na p í iny t chto jev . Zajímavé výsledky p ineslo zji- ování mofností diagnostických metod výkonové motivace konkrétn ji v rozli-ování pasivního a aktivního strachu. Dotazník MV-12 m í výkonové pot eby, ale nezam uje se na rozli-ení strachu pasivního a aktivního. Výsledky v-ak ukazují, fle se dv podoby strachu v dotazníku objevují. Do budoucna by bylo pot ebné podrobit hlub-í analýze dotazníky pro ur ení obou sloflek strachu. Najít p í iny, které mohou oba typy strachu podn covat

Bádání v oblasti asové perspektivy a výkonové motivace má d leflité místo na v deckém poli. asová perspektiva nám napomáhá t ídit nabyté zku-enosti do kategorií minulosti, p ítomnosti a budoucnosti prost ednictvím kognitivních proces . Úrove asové perspektivy p sobí na na-e chování, rozhodování a motiva ní tendence. Spolu s výkonovou motivací pomáhají utvá et a realizovat budoucí cíle a plány, rozvíjet osobnostní potenciály, a lépe se tak orientovat v flivot . Hybným initelem se ukazuje i strach, jefl má inhibi ní nebo aktivizující sílu p i zam eném chování.



## SEZNAM LITERATURY

1. Balcar, K.: *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim, Nakladatelství MACH, 1991 (2. Opravené vydání). S. 217.
2. Boniwell, I., Zimbardo, P.: *Balancing One's Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning* in LINLEY, P.A., JOSEPH, S. *Positive Psychology in Practise*, 2004.
3. Boyd, J.; Keough, K.; Zimbardo, P.: *Who's Smoking, Drinking, and Using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use*. *Basic and Applied Social Psychology*, 21(2), 1999. S. 149-164.
4. Boyd, J.; Zimbardo, P.: *Putting Time in Perspective: a Valid, Reliable Individual-Differences Metric*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999. Vol. 77, no 6. S. 1271-1288.
5. áp, J., Mareš, J. *Psychologie pro u itele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. S. 656.
6. DEPREEUW, E. (1992) *On the fear of failure construct: Active and passive test anxious students behave differently*. *Advances in test anxiety research*, Vol. 7, Lisse Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers, pp. 32-46. ISBN:90-265-1168-X.
7. Drvota, S.: *Úzkost a strach*. Praha, Avicenum ó Zdravotnické nakladatelství, 1971. ISBN 08-080-71. S. 280.
8. Hartl, P.; Hartlová, H.: *Psychologický slovník*. Praha, Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X. S. 776.
9. Hartl, P.; Hartlová, H.: *Velký psychologický slovník*. Portál, Praha 2010. ISBN 978-80-7367-686-5. S. 800.
10. Heckhausen, H.: *Achievement motivation and its constructs (A cognitive model)*. *Motivation and Emotion*, 1977a, . 4. S. 283 ó 329.
11. Helus, Z.; Hrabal, V.; Kuli , V.; Mareš, J.: *Psychologie ěkolní úsp ěnosti fláka*. Praha, SPN, 1979. ISBN 14-722-79. S. 264.
12. Helus, Z.: *Pojetí fláka a perspektivy osobnosti*. Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1982. ISBN 14-548-82. S. 200.
13. Honzák, R.: *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládnout*. Praha, Maxdorf, 1995. ISBN 80-85800-05-5. S. 70.

14. Hrabal, V. (ml.); Krykorková, H.; Pavelková, I.: *Úkolní výkon fláka z hlediska motivačního a kognitivního*. Pedagogika, 1981, 31. S. 443-462.
15. Hrabal, V.; Man, F.; Pavelková, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1989. ISBN 80-04-23487-9. S. 233.
16. Hrabal, V.; Pavelková, I.: *Jaký jsem u dítěte*. Praha, Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8. S. 240.
17. Hrabal, V., Pavelková, I.: *Úkolní výkonová motivace fláků . Dotazník pro fláky*. Praha, Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-34-7.
18. Langmeier, J.; Krejčíková, D.: *Vývojová psychologie*. Praha, Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X. S. 344.
19. Madsen, K. B.: *Teorie motivace*. Praha, Academia 1972.
20. MAREŠ J. 2010. *Úkol a subjektivní čas*. Studia Pedagogica, Masarykova univerzita, Brno, ISSN 1803-7437.
21. Nakonečný, M.: *Motivace lidského chování*. Praha, Academia, 1996. ISBN 80-200-0. Str. 270.
22. NUTTIN, J.: *Future Time Perspective and Motivation*. Leuven University Press 1980. ISBN 90 6186 172 1. S. 231.
23. Pavelková, I.: *Motivace fláků k učení. Perspektivní orientace fláků a časový faktor v flákovské motivaci*. Praha, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7. S. 250.
24. Pavelková, I.: *Perspektivní orientace jako činitele rozvoje osobnosti*. Praha, Academia, 1990. ISBN 80-200-0055-0. S. 81.
25. Pavelková, I.; Purková, V.; Menšíková, V.: *Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a flákovské motivaci*. časopis Pedagogická orientace, Vol. 15, No. 1, 2010. ISSN 1803-7437. S. 29-46
26. Pavelková, I.; Stuchlíková, A. a kol.: *Vzahové normy u dítěte a jejich vliv na výkonovou motivaci fláků* In Jošt, J.; Man, F.; Nohavová, A. a kol.: *Podpora zdravého psychického vývoje z aspektu dítěte a u dítěte*. Praha, Educo, 2012. ISBN 978-80-87204-66-5. S. 56 - 84.

27. Plháčková, A.: *U ebnice obecné psychologie*. Praha, Academia 2008. ISBN 978-80-200-1499-3. S. 472.
28. Rheinberg, F.; Man, F., Mareš, J.: *Ovlivňování u ební motivace*. Pedagogika, 51, 2001. S. 155 ó 184.
29. SCHWARZER, R., QUAST, H.: Multidimensionality of the anxiety experience: Evidence for additional components. *Advances in test anxiety research*, Vol. 4. Lisse Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers, 1985. ISBN 9026505965. S. 3-15.
30. SOKOL, J. *Rytmus a čas*. Praha, Oikoymenth, 1996. ISBN 80-86005-15-1. S. 291.
31. Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: d tství, dosplost, stá í*. Praha, Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0. S. 528.
32. Vitošková, V.: *Vztah mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací*. Diserta ní práce, PedF UK, 2014.
33. Vymětal, J.: *Úzkost a strach u d tí. Jak jim p edcházet a jak je p ekonávat*. Praha, Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9. S. 184.

**Internetové odkazy:**

- <http://www.gymhu.cz/uredni-deska/vyrocni-zpravy/vyrocni-zprava-o-cinnosti-podle-zakona-106-1999-sb> Gymnázium Dr. A. Hrdličky, 26. 5. 2014.
- <http://www.gymnazium-svetla.cz/cs/display/student/> Gymnázium Světla nad Sázavou, 26. 5. 2014.
- <http://www.gch.cz/o-gymnaziu> Gymnázium Chotěboř, 26. 5. 2014.

## **SEZNAM GRAF**

Graf . 1 etnost obsahových kategorií

Graf . 2 etnost asových kategorií

Graf . 3 Rozdíly v asové analýze u pohlaví

Graf . 4 Rozdíly v asové analýze u skupin prospěchu

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka . 4 Hodnota perspektivní orientace dle PO-7

Tabulka . 5 Hodnoty časové perspektivy dle ZTPI

Tabulka . 6 Vazba mezi dotazníky PO-7 a MV-12

Tabulka . 7 Vazba mezi dotazníky ZTPI a MV-12

Tabulka . 8 Vazba mezi dotazníky MIM a MV-12

Tabulka . 9 Vazba mezi LMG a PO-7

Tabulka . 10 Vazba mezi LMG a ZTPI

Tabulka . 11 Vazba mezi LMG a MIM

Tabulka . 12 Vazba mezi dotazníkem u ební motivace a PO-7

Tabulka . 13 Vazba mezi dotazníkem u ební motivace a ZTPI

Tabulka . 14 Vazba mezi dotazníkem u ební motivace a MIM

Tabulka . 15 Faktorová analýza časové perspektivy a výkonové motivace í 94

Tabulka . 16 Vazba mezi ZTPI a PO-7

Tabulka . 17 Vazba mezi PO-7 a MIM

Tabulka . 18 Vazba mezi ZTPI a MIM

Tabulce . 19 Hodnoty výkonové motivace dle MV-12

Tabulka . 20 Hodnoty výkonové motivace dle dotazníku u ební motivace

Tabulka . 21 Hodnoty výkonové motivace dle dotazníku LMG

Tabulka . 22 Vazba mezi M612 a LMG

Tabulka . 23 Vazba mezi MV612 a Dotazníkem u ební motivace

Tabulka . 24 Vazba mezi LMG a Dotazníkem u ební motivace

## **SEZNAM P ÍLOH**

P íloha . 1 Tabulka . 1 etnost kategorií Self

P íloha . 2 Tabulka . 2 etnost kategorií Kontakty

P íloha . 3 Tabulka . 3 etnost kategorie Studijní aktivity