

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Diagnostika časové perspektivy u středoškolské mládeže

Dizertační práce

Praha 2017

Mgr. Radka High

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra Psychologie

Obor: Pedagogická psychologie

Mgr. Radka High

Diagnostika časové perspektivy u středoškolské mládeže

The Diagnostic of Time Perspective in High School Students'

Dizertační práce

Praha 2017

Školitel:
Doc. PhDr. Isabella Pavelková CSc.

Prohlašuji, že jsem dizertační práci s názvem „Diagnostika časové perspektivy u středoškolské mládeže“ vypracovala samostatně pod vedením Doc. PhDr. Isabelly Pavelkové, CSc. za použití literatury uvedené v práci.

Dále prohlašuji, že tato práce nebyla použita k získání stejného nebo jiného titulu.

V Praze dne 27.3.2017

Mgr. Radka High

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Isabelle Pavelkové, CSc. za její laskavý a lidský přístup projevový nejen při psaní této práce, ale i v průběhu celého studia. Vážím si kvalitního času stráveného konzultacemi, při kterých jsem získala cenné rady a hluboké myšlenky. Děkuji za poskytnutí profesionálního i morálního vzoru chování, který mě i nadále nepřestává obohacovat.

Děkuji Mgr. Aleně Škaloudové, Ph.D. za její pomoc při statistickém zpracování dat.

V neposlední řadě děkuji své rodině za neutuchající podporu při plnění mých snů.

ABSTRAKT

Dizertační práce se zabývá vztahem k budoucnosti u středoškolských studentů a diagnostickými možnostmi tohoto fenoménu. V teoretické části popisujeme filosofické a především psychologické pojetí času. Zaměřujeme se na hlavní teoretické koncepty časové perspektivy a jejich představitele, přičemž detailněji rozebíráme kognitivně-motivační koncepce a jejich vztah s výkonovou motivací.

Praktická část sleduje tři výzkumné cíle, kterými jsou 1. operacionalizace časové perspektivy, 2. deskripce vztahu žáků a studentů k budoucnosti prostřednictvím zkoumaných metod a 3. prověření vztahu časové perspektivy a výkonové motivace. V rámci prvního cíle jsme provedly analýzu kódovacího systému Metody motivační indukce a za pomoci námi provedených změn jsme usnadnily používání této metody. Ve druhém výzkumném cíli jsme použili baterii testů využívající kvantitativní i kvantitativně-kvalitativní metodologii – Metodu motivační indukce (Nuttin), Dotazník perspektivní orientace (Pavelková), Zimbardův inventář časové perspektivy (Zimbardo), Dotazník výkonové motivace (Hrabal, Pavelková) a Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti (Pavelková, Hrabal). Na konci praktické části představujeme kazuistiky studentů a žáků, díky kterým můžeme ukázat pozitiva a negativa námi použitých diagnostických metod.

Klíčová slova: časová perspektiva, budoucí časová perspektiva, perspektivní orientace, výkonová motivace, diagnostika časové perspektivy, Metoda motivační indukce

ABSTRACT

This dissertation thesis thematize the relationship to the future in high school students' and the diagnostic possibilities of this phenomena. We will describe the philosophical and primarily the psychological conception of time. The thesis focuses on the main theoretical concepts of time perspective, the cognitive-motivational theories and their relationship with achievement motivation.

The empirical part has three goals: 1. The diagnostic of time perspective, 2. The description of students' relationship to the future, 3. The investigation of relationship between time perspective and achievement motivation. The analysis of the coding system of the Motivational Induction Method lead to improving this system. There was a battery of tests (quantitative and mixed methodology) used to diagnose the time perspective of students', namely Motivational Induction Method (Nuttin), Zimbardo Time Perspective Inventory (Zimbardo), Achievement Motivation Questionnaire (Hrabal, Pavelková) and Motivational Sources of Learning Activities (Pavelková, Hrabal). The case studies that can show positives and/or negatives of used methods and individual ways of representing the future are presented in the end of the thesis.

Key words: time perspective, future time perspective, perspective orientation, achievement motivation, the diagnostic of time perspective, Motivational Induction Method

OBSAH

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Filosofické pojetí času	10
1.1 Čas pohledem významných filosofů.....	11
2 Pojetí času v psychologii	18
2.1 Percepce času	19
2.2 Časová perspektiva	20
2.2.1 Gjesmeho budoucí časová orientace (FTO).....	24
2.2.2 Nuttinova Relační teorie potřeb a budoucí časová perspektiva.....	25
2.2.3 Perspektivní orientace v uchopení Pavelkové.....	29
2.2.4 Zimbardova teorie časové perspektivy.....	33
2.2.5 Časová perspektiva a výkonová motivace.....	37
2.2.6 Autodeterminační teorie (self-determination theory).....	45
2.2.7 Časová perspektiva a gender.....	53
2.3 Operacionalizace časové perspektivy	54
2.3.1 Metoda motivační indukce (MIM).....	57
2.3.2 Inventář motivačních kategorií (INCAM).....	60
2.3.3 Zimbardův inventář časové perspektivy (ZTPI).....	60
2.3.4 Dotazník perspektivní orientace (PO-7).....	62
EMPIRICKÁ ČÁST	64
3 Výzkumné cíle a hypotézy	65
4 Pasportizace výzkumného vzorku a etika výzkumu	68
5 Výzkumné metody	70
5.1 Metody diagnostikující časovou perspektivu.....	70
5.2 Metody diagnostikující výkonovou a učební motivaci.....	71
6 Manuál kódovacího systému MIM a jeho korekce	73
6.1 Deskripce časového kódu	73
6.2 Deskripce postupu obsahové analýzy	75
6.3 Problematické aspekty a korekce kódovacích kategorií	85
6.3.1 Časová analýza.....	86
6.3.2 Obsahová analýza.....	88
7 Vztah k budoucnosti	95
7.1 Vztah k budoucnosti pohledem časové perspektivy	95
7.1.1 Vztah k budoucnosti na základě budoucí časové perspektivy v uchopení J. Nuttina.....	95
7.1.2 Vztah k budoucnosti v uchopení P. Zimbarda.....	124
7.1.3 Vztah k budoucnosti na základě perspektivní orientace Pavelkové.....	129
7.2 Vztah k budoucnosti z hlediska motivační struktury žáků a studentů	132
7.2.1 Vztah budoucnosti optikou výkonové motivace.....	132
7.2.2 Vztah budoucnosti a motivačních zdrojů učební činnosti.....	134
7.3 Porovnání teoretických konceptů časové perspektivy	138
7.3.1 Souvislost mezi MIM a PO-7.....	139
7.3.2 Souvislost mezi MIM a ZTPI.....	140
7.3.3 Souvislost mezi PO-7 a ZTPI.....	141
7.3.4 Faktorová analýza.....	143
7.4 Souvislost konceptů časové perspektivy a motivace studentů a žáků	144

7.4.1 Vazba mezi výkonovými motivy a časovou perspektivou.....	145
7.4.2 Vazba mezi motivy učební činnosti a časovou perspektivou.....	148
7.5 Rozšíření diagnostických možností	152
7.6 Konkretizace vztahu k budoucnosti u žáků a studentů dle určených kritérií..	154
7.6.1 Kazuistiky studentů s balancovanou časovou perspektivou.....	157
7.6.2 Kazuistiky studentů a žáků s rozvinutou perspektivní orientací.....	163
7.6.3Kazuistiky studentů a žáků na základě vybraných kritérií dotazníku MIM.....	166
7.6.4Kazuistiky studentů a žáků na základě vysokých výkonových potřeb.....	177
8 Shrnutí a diskuze výsledků	183
Závěr	194
Seznam použitých pramenů a literatury	197
Seznam tabulek	202
Seznam obrázků	205
Seznam grafů.....	206
Seznam zkratk	207
Seznam příloh.....	208

Úvod

„Žij přítomností, sni o budoucnosti, uč se minulostí.“

(neznámý autor)

Na začátku této práce si položíme zdánlivě velmi jednoduchou otázku, která stojí v popředí našeho výzkumu. Její znění je následující: „Co je to čas?“. Na tuto otázku můžeme odpovědět prizmatem jednotlivých věd. Fyzici vymezují čas jako jednu ze tří základních kvalit, která pomáhá kvantifikovat svět a jedná se tudíž o parametr objektivního světa. Psychologové definují čas jako dimenzi vědomí, díky níž dáváme řád svým zážitkům. V této definici můžeme pocítovat značný subjektivní rámeček. Odpověď některých filosofů by měla co do činění s pohybem. Dáváme za pravdu Sokolovi (2004), který tvrdí, že čas patří k těm jevům, o kterých víme, co jsou, ale na výslovnou otázku co znamenají, nedokážeme odpovědět.

Zkoumání času se dostalo do zvláštní interdisciplinární polohy, která nabízí čtenářům pohled na čas z různých hledisek, jež jsou někdy skoro identické, jindy naprosto disparátní. Tato práce si klade za cíl popsat subjektivní význam vztahování se k času a ukázat, že jedinec je ovlivněn nejen tím, co prožívá v aktuálním momentu, ale také událostmi, které teprve nastanou.

V první části práce se pokusíme sladit ony pohledy a zaměříme se na filosofické zkoumání časové zkušenosti, které nám dá bázi pro historicky mladší, psychologické rozjímání nad časem a jeho důležitostí pro lidský život.

Lidé mají své sny, přání, ale i obavy a strachy. Tyto motivační objekty jsou přítomné v budoucnosti, ale jejich možnost dosažení nás motivuje k určitému jednání v přítomnosti. Psychologická budoucnost je tedy esenciálně spjata s motivací a autoregulací našeho chování. Poukážeme také na vztah časové perspektivy a vzdělávání. Pokud se student připravuje na písemný test, tento test existuje z hlediska lineárního času až v budoucnosti. Student se ale na test připravuje v současnosti – vidíme, že budoucí událost (psaní testu) ovlivňuje současné aktivity (učení se). V tomto příkladu vidíme i souvislost s výkonovou motivací.

V druhé, empirické části jsme se snažily teoretický koncept časové perspektivy a výkonové motivace postihnout výzkumně. Stanovily jsme tři výzkumné cíle. První

výzkumný cíl se týká operacionalizace budoucí časové perspektivy, zaměříme se na rozšíření diagnostických možností ve sledované oblasti. Dotazník Metody motivační indukce (dále jen MIM) poskytuje možnost kvantitativně-kvalitativní analýzy výpovědí studentů z obsahového a časového hlediska. Byl však vytvořen pro dospělou populaci, použití u studentů je tudíž problematické. Zaměříme se na identifikaci problematických aspektů kódovacího systému a následně jeho úpravě. Druhý výzkumný cíl se vztahuje k deskripci vztahu k budoucnosti u výzkumného vzorku. Popíšeme vztah k budoucnosti na základě třech metod diagnostikujících časovou perspektivu vycházejících z různých teoretických východisek, pokusíme se identifikovat rozdíly u různých druhů škol a genderu. Taktéž popíšeme vztah k budoucnosti prizmatem motivace studentů. Třetí výzkumný cíl se zaměřuje na popis vztahu časové perspektivy a motivace studentů. Abychom doložily rozdílná pojetí použitých dotazníků a inventářů, na konci dizertační práce prezentujeme kazuistické snímky námi vybraných studentů.

TEORETICKÁ ČÁST

Život celé společnosti se odehrává v čase, jeho percepce ovlivňuje výběr našich cílů a přání, což má významný vliv na kognitivní i emocionální stránku jedince. Čas pojmáme jako něco samozřejmého, s čímž operujeme bez hlubšího zamyšlení. Pokud bereme čas v potaz, ve většině případů se ptáme na to, kolik je hodin, čímž se dotýkáme fyzikálního modelu času (Sokol, 2004). Čas je ale nejen objektivně měřitelný, ale také subjektivní (jak uvidíme v následujících kapitolách), stejně jako výběr motivačních objektů.

Lišíme se i v tom, co je pro nás v životě důležité. Někteří jedinci jsou schopni celé hodiny vzpomínat nad tím, jaké prožili dětství. Existující osoby, jejichž zájmem jsou nejbližší hodiny a dny. A jsou i tací, kteří mají své sny, plány a očekávání a všechny přítomné aktivity směřují k naplnění těchto budoucích očekávání.

Porozumění času se stalo úkolem v mnoha vědách. My se úzce zabýváme vlivem času na chování a jednání člověka. Z hlediska humanitních věd je velmi zajímavé rozdělení plynutí času na jednotlivé časové dimenze (extáze) – minulost, přítomnost a budoucnost. Z mnoha citátů můžeme uvést jeden, který se zabývá právě tímto rozdělením: „Konkrétní přítomnost je výsledkem minulého a je těhotná budoucí. Takže pravá přítomnost je věčností.“ (G. W. F. Hegel in Sokol, 2004, str. 136). V Hegelově citátu vidíme, že jednotlivé časové dimenze na sebe nejen navazují. Je zřejmé, že současné akce budou mít konsekvence v budoucnosti. My se však zaměříme na opačný vztah – může mít představa vlastní budoucnosti vliv na naše současné chování? Tento nemalý úkol budeme řešit v této práci.

Cílem následujících kapitol bude shromáždit vybrané poznatky z filosofického a později také psychologického pojetí, přičemž nejvíce se zaměříme na výklad zkoumání z 20. století, kterému dominuje teorie časové perspektivy.

1 Filosofické pojetí času

První kapitolu věnujeme staršímu, filosofickému pojetí času. Představíme si hlavní myšlenkové proudy a filosofy, kteří se věnovali danému tématu.

Sokol (2004) se zamýšlí nad tím, jak s fenoménem času pracuje jazyk a pro jaké významy užívá tohoto slova:

1. **Čas jako změna** – první koncepce ztotožňovaly čas s pohybem a tím i se změnou. Nejstarší „vědecká“ bádání na toto téma se dají připisat Platónovi (více v následující části). Pro lepší pochopení tohoto významu můžeme uvést větu „To je ale nečas“, která odkazuje právě na změnu oproti časům lepším.

2. **Čas jako plynutí** – toto uchopení času je typické především pro moderního městského člověka, který pozbyl vztah s přírodou. Plynutí můžeme chápat jako řeku – někde se svým pramenem začíná a někde se vlévá. Tím narážíme na lineární pojetí času, jež je typické právě vnímáním začátku a konce (lidé se rodí a umírají). Oproti tomu stojí cyklické pojetí času – typické pro starší společnosti, které o čase hovoří jako o opakování se téhož (Eliade, 2003). Díky cyklickému opakování se nastolil ve společnosti řád, lidé nepřemýšleli o konečnosti lidského života takovým způsobem jako dnes. Smrti i narození byly chápány jako přírodní jevy, které nemají pro obyčejného člověka význam. Toto opakování je v např. v egyptské kultuře symbolizováno hadem Uroboem, který sám sobě požívá ocas a představuje tak nekonečný návrat na začátek, proces vznikání a zanikání.

3. **Čas jako trvání** – v jazyce se můžeme setkat s tvrzením, když říkáme, že na něco ne/máme čas. Tento koncept můžeme také doložit citátem „Pamatuj, že čas jsou peníze.“ (B. Franklin in Levine, 2006, str. 90). V novodobé filosofii můžeme odkázat na problém trvání přítomnosti.

4. **Čas jako míra** – zde narážíme na objektivní měřitelnost času, kterou pocítovali lidé i v dávné historii, proto vznikaly a vznikají kalendáře a hodiny. Řekové pojímali čas (chronos) jako to, co lze počítat, jako jakýsi druh kritéria, čísla, měřítka pro pohyb. Chronos jako čas astronomický, spjatý s pohybem nebeských těles, je především měřitelný. Měřitelnost je hlavním rysem takto pojatého homogenního času. Pohyb

měříme časem a čas je mírou pohybu – definují se navzájem (Pelcová, 2001). Dalším poznatkem je Aristotelův výrok „Čas je mírou pohybu.“ (Sokol, 2004, str. 50).

5. **Čas k něčemu** – Oproti chronosu stojí kairos - čas Hebrejců, který je naplněný významnými událostmi – čas očekávání, setí, sklizně, plodů, boje, smrti. Jeho rytmus je jiný než běh slunce, plynutí vody nebo padání písku v přesýpacích hodinách, biblický čas je časem plným (Pelcová, 2001).

1.1 Čas pohledem významných filosofů

Tato kapitola se zabývá filosofickými náhledy na tematiku času. Více se dozvíme o antické filosofii a jejích nejvýznamnějších zastáncích, z jejichž dědictví pak vycházejí i moderní myslitelé, které si ve stručnosti také připomeneme.

Filosofické rozjímání o čase datujeme na přelom 3. a 4. století př. n. l., což je období, ve kterém žil **Platón**. Pro náš výklad je nejdůležitější dialog Timaios pojednávající o stvoření světa. Podle Platóna byl svět stvořen tvůrcem, proto musí mít počátek a svoji příčinu. V jedné části dialogu popisuje obraz světa a čas: „Proto se rozhodl pro pohyblivý obraz věčnosti, a když uspořádal nebesa, učinil tento obraz věčným, ale pohyblivým podle počtu (číslo), kdežto věčnost sama spočívá v jednotě; tomuto obrazu říkáme čas.“ (Sokol, 2004, str. 42). Čas tedy vznikl se světem. Platón chápe čas jako pohyblivý obraz věčnosti a dává ho do souvislosti s pohybem duše a pohybem Kosmu (Sokol, 2004). Operuje s díly času (den, noc, měsíc, rok), na což později navázal Fraisse (viz kap. 1.2.1.). Tyto časové intervaly můžeme považovat za část nekonečného trvání.

Aristoteles byl prvním, kdo si pokládal otázku o tom, jak vnímáme čas. Tématem času se zabývá především ve spojitosti se zkoumáním přírody (pohybu nebes) a měřitelností. Říká, že čas je dělitelný, ale žádná část času není – minulost už odplynula, takže není; budoucnost ještě není a přítomný okamžik označovaný pojmem „ted“ taktéž není, protože čas jako takový „se neskládá z „ted“ – podobně jako se přímka neskládá z bodů“ (Sokol, 2004, str. 47). Aristoteles neztotožňuje čas s pohybem, ale je na pohybu závislý, mluví o času jako o číselném aspektu pohybu (Roedelein, 2000). Čas není číslo, ale počet počítaných věcí (Sokol, 2004). Tvrdí, že pokud

nezaznamenáme změnu, nemůžeme vnímat čas. Čas vnímáme tehdy, když si všimneme změny. „Čas je právě toto – napočítaný pohyb ve vztahu k dříve a později.“ (Sokol, 2004, str. 48). Čas je neustále následování, a kdyby nebylo teď, nebyl by ani čas.

Plotinos vyzoroval, že Řekové definují čas ve třech různých pohledech: 1. jako pohyb nebo pohyb nebes, 2. jako pohybující se nebeská tělesa, 3. jako determinace pohybu (jako rozsah pohybu, číslo pohybu nebo doprovod pohybu) (Roedelein, 2000) a stěžuje si, že ani jedna z definicí nevysvětluje pravou podstatu času. Čas je podle Plotina vytvářen energií duše a je tedy životem duše. Vše se mění a uskutečňuje v čase, život je stálým procesem změn, které směřují z určitého stavu do dalšího, odlišného stavu (Vitošková, 2014).

Svatý Augustinus byl prvním, který vyzoroval, že vnímání času je subjektivní. „Co měřím, když říkám, že něco trvá déle než něco jiného? ... V tvé mysli, v tobě samém, je to, co měří čas.“ (Roedelein, 2000). Tím se dostává k souvislosti (a nerozlučitelnosti) času a vědomí – skutečná je jen přítomnost, protože minulost existuje jen ve vzpomínce, budoucnost pouze v očekávání. Ani jedno není skutečné (Störig, 2000). Když Augustin mluví o budoucnosti, říká, že můžeme vidět pouze příčiny nebo znamení budoucího, nikoliv budoucí samotné, neb to ještě není. V tomto smyslu by se tedy nemělo použít trojího času – minulého, přítomného a budoucího, ale používat bychom měli „přítomnou paměť minulého, přítomné setkání s přítomným a přítomné očekávání budoucího“ (Sokol, 2004, str. 61). Tímto poukazuje na důležitost lidské paměti v rozvržené projektované budoucnosti (později odlišil Husserl paměť od retence, viz dále).

Platonik středověku **Mikuláš z Kusy** tvrdí, že duše nezávisí na čase, ale zcela naopak - čas záleží na duši.

Zásadní roli času v životě člověka si uvědomoval i **René Descartes**. Díky své analytické metodě žádá, abychom z poznávané skutečnosti vyloučili čas (respektive jej zbavili vlastností a kvalit) a nahradili jej jiným parametrem. Je třeba oslabit časové vztahy a redukovat je na jediný zákon (Sokol, 2004). Čas je poté dělitelný a universální, skutečnost je obsažena v přítomném okamžiku bez budoucích možností, ale i bez něčeho předchozího (tradice, minulost). Z pohledu poněkud praktičtějšího, se zabývá tím, jak čtenář poznává v čase. Jednoduchá úvaha trvá jen do té doby, dokud jí věnujeme pozornost. Pokud je úvaha cogita složitější, nemůžeme ji pochopit hned, ale musíme si ji projít několikrát, opakování zrychlovat. Tímto způsobem lze rozšiřovat

přítomnost myslí. Zaznívají také doporučení, kolik času strávit studiem a jakým tempem číst.

Descartův současník **Pierre Gassendi** pochybuje o absolutním čase, přijímá myšlenku stoika Poiseidonia, hlásající to, že přítomnost nemůže být bodová (stejně jako plápolající plamen, který je v každém momentu jiný, ale přesto spojitý) a tudíž může znamenat tuto vteřinu, minutu, ale i třeba rok. Tím se dostáváme k problematice vnitřního a vnějšího času, který Gassendi pravděpodobně formuloval jako první (Sokol, 2004).

Isaac Newton čas vyjádřil z dnešního pohledu jako abstraktní kategorii odlišitelnou od svých obsahů. Dozvídáme se, že čas se dá pojímat ve dvou rovinách: jako pravý (absolutní) matematický, vyznačující se tím, že plyne nezávisle, ale také jako obecný relativní čas (hodina, den, měsíc), jež je poznatelný pomocí pohybů. Tato myšlenková abstrakce byla proveditelná jen díky pomocí strojů měřících čas – hodin. Do této doby vždy závislý na svém obsahu a „počítán“ za pomocí dějů, lidských okamžiků, přírodních dějů.

Tato abstrakce pokračuje i u **Johna Locka**, jehož nejznámější učení je pojetí mysli jako tabula rasa. Představy (ideje) nám nejsou vrozené, ale postupně se vytvářejí s přibývajícím zkušeností. Z proudu idejí vzniká trvání, což můžeme chápat jako posloupnost idejí, vzdálenost, kterou urazí představa ze vzdálenějších míst. Dle Roeckeleina (2000) měl Locke silné pochybnosti o newtonovském pojetí absolutního času. Locke rozčleňuje vnímání času částečně jako cítění a částečně jako reflexi. Díky pozorování plynutí idejí získáme posloupnost. V této posloupnosti můžeme pozorovat vzdálenost jednotlivých idejí, která se dá nazvat jako trvání. Díky vnímání a pozorování určitých jevů získáme ideje délky nebo jiného měřítka času (vteřiny, minuty, hodiny, dny, roky). Pokud tato měřítka můžeme opakovaně používat a přemýšlet o dnešku, ale i minulosti a vzdálené budoucnosti, vzniká idea věčnosti. Při uvažování o nekonečnosti trvání jsme schopni získat ideu času (Roeckelein, 2000). Locke tvrdí, že „čas je intuitivní vnímání vztahů mezi po sobě následujícím trváním“ (Roeckelein, 2000, str. 28). V tomto uvažování vidíme to, že Locke pokračuje v descartovské tradici ve snaze docílit vnitřní jistoty o základních jevech.

Filosofie **Immanuela Kanta** je zajímavá především tím, že se snaží o přemostění empirismu a racionalismu. Filosofická debata se u něj přesouvá ze subjektů jako takových k podmínkám poznávání. A zde se dostáváme také k času. Poznání se

totiž neobejde bez čtyř apriorních logických forem – prostoru, času, věci a kauzality. Prostor a čas jsou v jeho uvažování velmi důležité. Jsou totiž chápány jako „prvotní a obecné formální principy fenomenálního vesmíru“ (Sokol, 2004, str. 130). V čase se děje vše, i přemýšlení a usuzování. Dřívější filosofové poukazovali na změnu jako měřítko času, Kant se proti tomuto chápání ohrazuje a tvrdí, že dokonce i změna se děje v čase. Z tohoto důvodu je čas nejzákladnějším fenoménem. Pro potřeby teorie časové perspektivy je významný směr úvah týkajících se času a jeho dělitelnosti (respektive nedělitelnosti) na menší části. Čas je spojitý a jednotlivý okamžik nemůžeme chápat jako část času, protože i část času je čas. Nichols (1891 in Roeckelein, 2000) tvrdí, že v Kantově filosofii času je jeden rozpor. Pokud pojímá čas jako apriorní formu myslí, nevíme, jak pojímá mysl jako takovou. Nabízí se mysl jako příčina, výsledek nebo obsah.

Jean-Marie Guyau uvádí, že čas neexistuje ve vesmíru, ale je tvořen událostmi, které se jednoduše dějí v čase. Oponuje Kantovi a věří v to, že čas není apriorní podmínka poznání, ale výsledek dlouhé evoluce a naší zkušenosti se světem. Čas vidí jako čistě mentální konstrukci, která je „esenciálně produktem lidské imaginace, paměti a vůle.“ (Roeckelein, 2000, str. 32). I tento Francouz se zabývá vztahem prostoru a času. Tvrdí, že idea prostoru tu byla první. Představa času se objevila díky akumulaci vjemů, které vytvořili vnitřní perspektivu směřovanou do budoucnosti (Roeckelein, 2000, str. 32).

Na rozdíl od Kanta se **F. W. J. Schelling** snaží poukázat na rozdílnost času a prostoru. V jeho pojetí je tedy čas významnější, neboť i prostor je časový. Vztah mezi prostorem a časem je následující: „Čas není něco, co by probíhalo nezávisle na mně, nýbrž samo já, myšlené v činnosti... Čas je čistá činnost s popřením každého bytí, kdežto prostor je čisté bytí s popřením každé činnosti“ (Schelling, 1789 in Sokol, 2004, str. 139). Z hlediska problematiky časové perspektivy Schellingovi dle našeho názoru přísluší prvenství v podobě uvažování nad budoucností. Čas je skutečnost sama (tedy ne plynutí nebo trvání, jak byl někdy čas chápán v předchozích dobách), účinná možnost navazování souvislostí, ale hlavně poměr budoucího a minulého. Časové stupně – minulost, přítomnost a budoucnost se tedy dostávají ke slovu a jsou řešeny i ve vztahu k prostoru. Minulost je pojímána jako čas v prostoru, kdežto budoucnost jako čas v čase (Sokol, 2004). Budoucnost je chápána jako účinná možnost, která v sobě obsahuje

možnost sebeuskutečňování a svobody. Člověk žije z budoucnosti, nikoliv pro budoucnost. Minulost je oproti tomu bezmoc, rozdílnost a rozpad. Minulost vládne někomu, kdo se neuchopil budoucnosti. V Schellingově citátu (Schelling, 1789 in Sokol, 2004, str. 141) „Člověk, který nepřekonal sám sebe, žádnou minulost nemá, nebo přesněji, nikdy se z ní nedostane a trvale žije v ní.“ můžeme spatřovat propojení se Zimbardovou koncepcí negativní minulosti (viz kapitola č. 1.2.2.4.). Přítomnost může být pouze tam, kde se svoboda budoucnosti setká s přijatou minulostí (Sokol, 2004). Problematickým aspektem je fakt, že čas a budoucnost je pro Schellinga neosobní síla, což nekorresponduje s naším pojetím autoregulace.

Podobně na budoucnost jako na pohyb směrem ke svobodě nahlíží i **Franz von Baader**. Pro naše bádání je zajímavé jeho trojí nahlížení na povahu času. Člověk může žít: 1. Pravý čas, ve kterém se minulost založila v přítomnosti a díky tomuto založení může působit. 2. Zdánlivý čas, kde minulost bojuje s budoucností, člověk je neukotven. 3. Falešný čas je typický tím, že v něm jde pouze o minulost, což z člověka činí bytost prázdnou a setrvačnou. Takový člověk promarnuje své příležitosti, protože příliš dbá na minulé události, díky čemuž se nemůže vyvíjet (zde můžeme hledat paralelu s fatalistickou přítomností v Zimbardově teorii).

Edmund Husserl založil fenomenologii, zcela novou kapitolu nejen ve filosofii, ale i v poznání. Abychom mohli zkoumat subjekty poznání, musíme mít odstup a zdržet se úsudku, sledovat vznik a jevení se věcí. Pak zahlédneme fenomény ve své originální formě. Husserl využívá kartesiánskou filosofii v plné šíři a i čas vidí jak fenomén (Sokol, 2004). Zřídka se poznání objektivního času a analyzuje jen to, jak čas zažíváme. Při analyzování zkušenosti objevil, že zkušenost není bezprostřední, ale rozprostřená v času, což ji dovoluje obsahovat mnohonásobný časový horizont. V každé dané (z fenomenologického hlediska chápeme přítomné) zkušenosti je dvojitý horizont nedaného – horizont minulého a anticipovaného (Patočka, 1995). Tyto horizonty můžeme spatřovat také v retenci a protenci, čímž navazuje na poznatky sv. Augustina. Uveďme si tyto jevy na příkladě. Pokud posloucháme hudební skladbu, vnímáme vždy jen její část, ale tyto části složíme do výsledné melodie. V každém momentu je nám jasné, že skladba ještě nedohrála a budou následovat další tóny. Díky tomu jsme schopni retence - zachycení jen kousek přítomného tónu (který doznívá), ale taktéž očekáváme pokračování skladby (něčeho, co ještě není přítomné), čemuž říkáme protence. „V retenci je přítomné to, co již přítomné není.“ (Patočka, 1995, str. 48). To platí i pro

vzpomínání na minulost. Vzpomínku můžeme považovat za minulou přítomnost, můžeme v ní rozeznávat kvazipřítomnost (nikoliv přítomnost, neb retencionalita umožňuje pouze kvazičasy) a také kvaziminulost (vzpomínání o minulosti, ve které jsme vzpomínali na minulost. „Kvazipřítomnost je jediný možný přístup k minulému“ (Patočka, 1995, str. 49).

Pro **Martina Heideggera** je život definován jako realizace možností, ve kterých překračujeme přítomnost a to, co aktuálně jsme (Patočka, 1995). Pokud se realizujeme, realizujeme možnost dalšího bytí, s kterou jsme se ztotožnili (zde můžeme hledat paralelu s kladením cílů). Vlastní bytí musíme vytvářet, v přítomnosti anticipujeme budoucí bytí (tedy něco, čím ještě nejsme), naše bytí je stále na cestě a podobně to bylo i v minulosti. Můžeme říci, že tento poznatek je v souladu s biodromálními teoriemi časové perspektivy. Smysl možností, možnost uchopení jako své označuje Heidegger jako časovost (Sokol, 2004). Časovost se skládá ze struktury přítomného, minulého a budoucího a v bytí se ukazuje tehdy, když se začne rozvrhovat. Sokol (2004) vysvětluje, že dle Heideggera se na každém rozhodnutí podílí celá trojstruktura časovosti, protože náš pobyt je neustále obrácen před sebe (tedy do budoucnosti, rozvrhu), ale už je zároveň ve světě a rozumí mu (čerpá z minulosti, do které je vržen). Dalším zajímavým pojmem je horizont, o němž Patočka mluví jako o „obzoru, který obkličuje všechny jednotlivosti dané krajiny, její vizuální část, překračuje ji.“ (Patočka, 1995, str. 29). Díky horizontu víme, že nepřítomné je dosažitelné (Patočka, 1995). Horizonty jsou typicky lidské a zčásti realizované.

Pokračovatelem a zároveň kritikem Heideggera je významný český filosof **Jan Patočka**. Patočka tvrdí, že na rozdíl od zvířete, které žije v aktuálním vztahu k okolí, se člověk díky svým postojům tomuto vymanil a dokáže se vžívat do imaginárních světů minulosti, budoucnosti i jejich kvazistruktur. Díky našim možnostem jsme oproštěni od přítomnosti a danosti a díky svému konání získáváme dovednosti. Nezbytnou podmínkou každého konání a aktivity člověka je tělo a tělesnost. Tělesnost si nevolíme, nýbrž tělesní být musíme a to nás činí nehotovým. Existence člověka je podmíněna pohybem, který je cílesměrný, směřuje odněkud někam. Patočka uvádí vlastní koncepci pohybu a rozlišuje tři vrstvy. Prvním z nich je pohyb zakořenění, zakotvení, jedná se o instinktivně afektivní pohyb, bez kterého by ostatní dva pohyby nebyly možné. Je vztážen k zemi, ukotvuje nás, je pro nás pevnou půdou a promlouvá skrze naši tělesnost, naše tělo. Druhým pohybem je sebedprodlužování, díky němuž reprodukuje svůj

život, prodlužujeme existenci do vytváření smyslu. Tato vrstva se děje v přítomnosti a slouží také k budování sociálních rolí, jedná se tedy o oblast průměrnosti, kde člověk není sám sebou v plném rozsahu. Třetí pohyb je spjat s budoucností, je to pohyb existence, sebezískávání.

2 Pojetí času v psychologii

Psychologie se problematikou času zabývala již od svého počátku v roce 1879. Tento rok se vztahuje ke vzniku první psychologické laboratoře, a proto nás nepřekvapí, že pokusy psychologů konceptualizovat čas, se odehrávaly v rámci psychofyziky. V tomto období panují značné nesrovnalosti v užívání pojmů vztahující se k času. První experimentální psychologové užívali pojem „time sense“ („Zeitsinn“ v němčině), čímž měli na mysli smysl pro trvání, změnu, pořadí výskytu nějakého děje. Později se objevuje pojem „time perception“ vyjadřující odhad trvání určitého časového intervalu.

Následující léta byl čas zkoumán v souvislosti s trváním a následností výskytu jevů v čase (Weber, Fechner, Mach aj.) a paměti (Ebbinghaus). V roce 1890 slavný psycholog William James věnuje ve své knize Principy psychologie percepci času celé dvě kapitoly. Jamesova nejvýznamnější myšlenka spočívá v převzetí pojmu zdánlivé přítomnosti od E. R. Claye. Ten tímto výrazem míní ten segment času, který utváří naši bezprostřední zkušenost (Roeckelein, 2000). James dodává, že zdánlivá přítomnost je bod v čase, který ostře odděluje minulost od budoucnosti (Roeckelein, 2000). James také vyslovil myšlenku, že tím, jak získáváme zkušenost s časem, se jeho vnímání zlepšuje.

Time perception bylo hlavní téma po několik desetiletí, ale uplynulo více jak sto let od počátku těchto výzkumů bez toho, aby byl objeven systém obstarávající tzv. subjektivní čas. Kastenbaum (1982) oponuje, že nemáme přesné informace ani o vnímání objektivního času. Problematické je právě to, že nebyl nalezen systém pro vnímání času.

Východiskem z tohoto „století zklamání“ je dle Kastenmauma (1982) pochopit čas ne jako psychofyzickou záležitost, ale jako psychobiologický konstrukt, ve kterém je důležitý rozměr vnímání, ale i kognice jedince. Tato myšlenka není nová, navazuje na řadu filosofických úvah.

Výzkumy zabývající se budoucností byly představeny ve třicátých letech díky behaviorismu. Především Tolman (1932 in Nuttin, 1980) ve své teorii učení počítá s konceptem budoucnosti nebo respektive anticipace. Budoucnost je zde však chápána v závislosti na paměti a učení – je tedy spjata s minulostí (s minulou zkušeností s učením).

Od třicátých let dvacátého století se pozornost díky vzrůstajícímu vlivu neobehaviorismu odklopila od mentálních procesů k dětské psychologii. Výzkumy sledovaly, jak děti začínají chápat čas. Čas jako takový začal být chápán jako relativní entita (Mareš, 2010), s čímž souvisí i koncepce „životního prostoru“ jako svébytného pojetí cílů jedince v minulosti, přítomnosti a budoucnosti.

Od padesátých let do konce tisíciletí nastává rozvoj kognitivní psychologie a s ní i zájem o čas. Výzkumy sledují pět linií (více v Mareš, 2010).

Od r. 2000 panuje interdisciplinárta a miltudimenzionalita ve zkoumání času, sleduje se nejen kognitivní aspekt, ale i emoční a hodnotový.

2.1 Percepce času

Protože se celé jedno dlouhé období věnovalo problematice času z hlediska psychofyzikálního, klade si tato subkapitola za cíl prezentovat základní poznatky z této tematiky.

Jedním z největších odborníků, který se snažil konceptualizovat model zpracování časové informace, je francouzský psycholog Paul Fraisse. Fraisse navazuje na Boltona (1894 in Roeckelein, 2000) a jeho myšlenku, že kosmický časový rytmus je fundamentální a universální přírodní fenomén, který můžeme přirovnat např. k dechu a tepu. Kosmický rytmus se řídí pohybem Země kolem své osy a tedy střídáním čtyř ročních období a dne a noci. U zvířat způsobuje pravidelné změny – hibernaci, gestaci, růst aj. U lidského druhu Bolton diskutuje vliv na různé druhy chování, počínaje percepcí času a konče poezií.

Fraisse (in Pavelková, 1990) tuto myšlenku převzal a tvrdí, že máme 3 druhy informací o čase:

- Prvním z nich je biologická informace, která je řízena vnitřními cyklickými hodinami, díky kterým jsme schopni rozpoznat ospalost, únavu, čas vhodný ke stravování aj.
- Informace vycházející z prostředí, které můžeme ztotožnit s Boltonovým kosmickým rytmem.

- Informace pocházející díky výtvarným moderní civilizace (hodinky, kalendáře).

Ve svých novějších pracích Fraisse (1994 in Roeckelein, 2000) tyto zdroje upravuje a více se zaměřuje na časovou souslednost. Vymezuje 3 druhy rytmů. První dva jsou rozšířenou verzí kosmického a biologického, nás však zajímá třetí rytmus, který je nazván percepční (perceptual). Fraissovo chápání tohoto rytmu navazuje na Husserlovu retenci a protenci, zabývá se rozsahem přítomnosti. Zkoumá například, zda identické zvuky slyšené za sebou jsou vnímány jako samostatné nebo jako určitá melodie. Psychologická přítomnost je podle Fraisse ohraničena rozmezím 0,1-1,8 sekund. V některých případech se může i prodlužovat (při poslechu muziky je to 3,2 s, při poezii tato doba klesá na 2,7s.). Fraisse (1981, in Pavelková, 1990, Pavelková, 2002) hovoří o dvou kognitivních systémech, díky kterým poznáváme čas:

- vnímání času – můžeme pozorovat při vnímání sledu událostí, které se stanou v průběhu několika málo vteřin, což zapříčiní to, že je vnímáme jako současné
- reprezentace času – jedná se o reprezentaci změn v naší mysli, která není pouhou kopií prožití reality, ale individuální konstrukcí složenou z různých vzpomínek, událostí a zážitků, které srovnáváme k časovým obdobím minulosti, přítomnosti a budoucnosti, ale také i časovým horizontům (jedincův život, život celé rodiny a její historie, historie společenské skupiny, jejímiž jsme členy a národa).

2.2 Časová perspektiva

Na významný vliv času ve vztahu k chování upozorňoval Lewin v roce 1935 (Pavelková, 1990). Společně s Frankem diskutují důležitost pochopení jedincem představované budoucnosti v souvislosti s lidskou motivací a chováním. Lewin (in Husman, Lens, 1999) ve svých dřívějších pracích ještě nepoužívá pojem „časová perspektiva“, ale v jeho textu můžeme tento koncept vidět - zmiňuje se o vývojovém procesu dítěte, který směřuje od přítomného okamžiku k pochopení toho, že přání a cíle leží i v budoucnosti. Obzor přítomnosti se tedy dítěti do okamžiků, které ještě nenastaly

– do budoucnosti. Stanovování cílů dítěte je dle Lewina závislé na časové perspektivě, protože tyto cíle obsahují i očekávání splnění těchto cílů a událostí.

Pojem časová perspektiva byl poprvé použit v roce 1939 Frankem (Pavelková, 2002), který tím rozumí „aktuální kognitivní a dynamické zaměření na cílové objekty ležící dále v budoucnosti (Pavelková, 1990, str. 11). Lewin si tento pojem vypůjčil a vřadil ho do své teoretické koncepce životního prostoru. Chápe časovou perspektivu jako „souhrn individuálních pohledů na psychologickou budoucnost a psychologickou minulost existující v současný moment“ (Lewin, 1951 in Seijts, 1998, str. 156). Životní prostor obsahuje všechny časové extáze (minulost, přítomnost a budoucnost), jeho úkolem je odprošťovat nás od současného okamžiku. Všechny činy jednotlivce a dokonce i jeho morálka jsou závislé na celkové velikosti životního prostoru (Husman, Lens, 1999). Je tomu tak z toho důvodu, že jedinec má psychologickou budoucnost, díky které si může klást cíle, směřovat svá přání, touhy, očekávání a sny. Člověk tedy nežije jen v přítomnosti, ale v přítomném okamžiku anticipuje události do budoucna, což má v konečné fázi motivační účinek na jedincovo chování. Zde vidíme nejen kognitivní aspekt (anticipace cílů a jejich plánování), ale i motivační aspekt (Pavelková, 1990).

V problematice časové perspektivy se používá různá terminologie, jejíž nepochopení může dle některých autorů (např. Roeckelein, 2000, Gjesme, 1983) vést k metodologickým nedostatkům. Někteří výzkumníci dokonce požadovali opuštění od pojmu časová perspektiva, protože se z jejich hlediska jedná o příliš vágní pojem. V tomto duchu přemýšlel např. Wohlford (1964, in Nuttin, 1980), který požadoval zavedení termínu osobní čas (personal time). Považujeme za nutné objasnit pojmy týkající se času a vztáhnout je do vztahu s časovou perspektivou.

Autoři poté odkazují na jednotlivé „subkategorie“ časové perspektivy, její dimenze, aspekty nebo části. Nuttin a Lens (1985 in Husman, Lens, 1999) rozlišují právě subkategorie psychologického času. Jedná se o:

1. **Budoucí časovou perspektivu (future time perspective)**, která se skládá z mentální percepce cílů v různé vzdálené budoucnosti. Husman a Lens (1999, str. 115) ji definují jako „současnou anticipaci budoucích cílů“, která se vyvíjí z motivačního stanovování cílů.

2. **Postoj k času (time attitude)** můžeme chápat jako predominantní tendenci k orientaci do minulosti, budoucnosti nebo přítomnosti, který může být více nebo méně pozitivní či negativní.

3. **Budoucí časovou orientaci (future time orientation)** někteří autoři považují za synonymum s budoucí časovou perspektivou, jiní ji pojmají jako samostatný jev (např. De Volder, Gjesme, Lens, Nuttin, Nurmi) a definují ji jako obecnou tendenci orientace do budoucnosti. Referuje ke směru chování, myšlenek a přání (můžeme tedy mít i časovou orientaci směřující do minulosti a přítomnosti, ale tito autoři explicitně používají pojem budoucí časová orientace). Gjesme upozorňuje především na subjektivní prožitek vzdálenosti současného momentu a cíle v budoucnosti a také jednodimenzionalitu tohoto osobního rysu, který není situačně specifický. Husman a Lens (1999) upozorňují, že většina autorů staví na práci předchozích odborníků, odkazují se na ně a zachází s terminologií tak, jako by byla zaměnitelná, i když používají ve svých konceptech jiné nástroje operacionalizace.

V České republice je používán pojem perspektivní orientace, teoretický koncept rozpracovaný Pavelkovou (1990, 2002), která ho chápe jako „komplexní, relativně autonomní psychický předpoklad k aktivní strukturaci budoucnosti“ (Pavelková, 1990, str. 39). Oproti budoucí časové perspektivě a budoucí časové orientaci je vnímána jako aktivní činnost jedince a důležitá složka autoregulace osobnosti.

Teoretické koncepce časové perspektivy v psychologii

V rámci psychologie vzniklo několik pohledů na problematiku časové perspektivy, z nichž ty nejvýznamnější stručně popíšeme. Ve stručnosti se jedná o teoretické koncepce (Vitošková, 2014):

- Kognitivní
- Kognitivně motivační a osobnostně motivační
- Biodromální
- Přístup kombinující kognitivní, motivační, emoční a sociální procesy

Kognitivní koncepce chápe časovou perspektivu pouze z vědomého hlediska. Mezi zastánce tohoto přístupu patří např. Wallace. Ten časovou perspektivou označuje vědomé rozpětí budoucnosti jedince. Bergius rozlišuje konativní a kognitivní aspekt

budoucnosti, ale přesto ho řadíme mezi kognitivní autory. Nesouhlasil s Lewinovým pojetím časové perspektivy, navrhuje zaměřit se na strukturální aspekty budoucí časové perspektivy a odvolává se na Kellyho pojetí osobních konstruktů (Lens, 1982). Kelly (Lens, 1982) tvrdí, že fundamentální lidskou vlastností je schopnost anticipovat události. Výsledky anticipací budoucího chování vytváří konstrukty, které determinují lidské chování. V tomto momentu vidíme kognitivní přístup na čistě vědomé úrovni – Bergius (i s Kellym) odmítají i nutnost konceptu motivace, považují debaty o lidské motivaci za zbytečné, protože všechno chování jednotlivce může být spolehlivě předpovězeno díky studiu anticipací v blízké a vzdálené budoucnosti. Do této kategorie teoretických koncepcí patří také Fraisse se svým vnímáním času.

Zastánci **kognitivně motivačního a osobnostně motivačního přístupu** velmi často hledají vazby mezi kognitivním a motivačním systémem, který obsahuje afektivní a dynamické prvky. Do této kategorie zařazujeme i teorie výkonové motivace, které uvádíme v kapitole č. 1.3. Časový moment se v koncepcích výkonové motivace dlouhou dobu explicitně nevyskytoval, i když bylo zřejmé, že implicitně s ním výzkumníci počítali. Stručné objasnění těchto teoretických konceptů uvádíme v kapitole 1.4. Kognitivně motivační a osobnostně motivační přístup zastávají autoři Lewin, De Volder, Lens, Gjesme, Nuttin, Van Calster, Kastenbaum, Leont'jev, Božovičová, Pavelková a Helus. Pro lepší přehlednost poznatky některých z nich prezentujeme v dalších (samostatných) kapitolách.

Biodromální přístup neupřednostňuje pouze důležitost raného vývoje a maximálně prvních dvou desetiletí, nýbrž zkoumá vývoj člověka v průběhu celého života. Sleduje vývojové fáze a vývojové krize v životě člověka. Na člověka je pohlíženo z hlediska jedincovy historie, ale i budoucnosti a budoucího vývoje. Biodromální přístup zastávala Bühlerová, která chápe seberozvoj člověka dynamicky a v souvislosti s časovým obzorem. Obdobně seberozvoj pojímal i Thomae, jež se také zabýval změnami časové perspektivy v různých obdobích života. S tímto přístupem je spjat pojem „životní cesta“ (Pavelková, 1990), který začal používat Rubištejn. Do této oblasti můžeme zařadit i Vygotského a jeho tvrzení, že nemůžeme chápat individuálního člověka bez znalosti jeho minulosti a výhledů do budoucnosti.

Přístup kombinující kognitivní, motivační, emoční a sociální procesy získává největší vliv na konci 20. století a i nadále se rozvíjí. Tito autoři (např. Zimbardo, Boyd, Block, Boniwell) pojímají časovou perspektivu jako nevědomý proces a relativně

stabilní charakteristiku jedince, která je ovlivňována řadou různých charakteristik (vzdělání, náboženství, příslušnost k minoritě a státu, demografická poloha státu, socioekonomický status apod.).

V následujících podkapitolách uvádíme detailnější popis vybraných teoretických konceptů, z kterých vycházíme při konstrukci empirické části.

2.2.1 Gjesmeho budoucí časová orientace (FTO)

Gjesme navazuje na práce Atkinsona a Raynora, doplňuje jejich poznatky z oblasti výkonové motivace o prvek budoucnosti. Tvrdí, že psychologická distance cíle je závislá na dalších dvou aspektech – vzdálenosti cíle v čase a orientaci na budoucnost (Gjesme, 1975). Vzdálenost cíle chápeme jako objektivní časovou periodu začínající současným okamžikem a končící momentem, ve které se budoucí událost vyskytuje. Oproti tomu je subjektivní aspekt, který Gjesme nazývá budoucí časová orientace.

Schopnost anticipovat a organizovat budoucnost patří mezi jedinečné lidské vlastnosti, které nám slouží k lepší adaptaci. Existují však velké individuální rozdíly. Někteří jedinci jsou motivováni cíli ležícími daleko v budoucnosti. Tito jedinci mají dle Gjesmeho (1975) silně rozvinutou budoucí časovou orientaci a vzdálenost mezi současným momentem a cílem v budoucnosti subjektivně vnímají jako kratší než jedinci, kteří budoucí časovou orientaci rozvinutou nemají. Čím je budoucí orientace silnější, tím rozsáhlejší je časový horizont a o to větší vliv mohou mít budoucí události na přítomné chování (Pavelková, 1985). Vzdálenost mezi současným momentem a cílem ležícím v budoucnosti klesá s narůstající budoucí časovou orientací. Orientace na budoucnost se podle Gjesmeho (1983) dá přirovnat k baterce, která osvětluje cestu ve tmě: čím silnější máme baterku, tím vzdáleněji, přesněji a jasněji vidíme.

Budoucí časová orientace vzniká na základě minimálně tří faktorů. Patří mezi ně 1. motivy, které slouží jako základ budoucí časové orientace, 2. schopnost oddálit uspokojení, která se váže s kontrolováním impulsů a 3. schopnost používat symboly, což nám napomáhá v konceptualizaci budoucnosti.

De Volder a Lens (in Husman, Lens, 1990) rozlišili dynamický a kognitivní aspekt. Kognitivní aspekt chápeme jako dispozici k anticipování dlouhodobějších

důsledků momentálních akcí. Dynamický aspekt je popsán jako dispozice připisovat vysokou hodnotu cílům, které mohou být dosaženy ve vzdálené budoucnosti.

Budoucí časová orientace se rozvíjí s věkem, postupně se stává stabilní charakteristikou jedince umožňující anticipovat a zabývat se strukturou budoucnosti, elaborovat plány a aktivně se zapojovat do vytváření své vlastní budoucnosti. Projeví se tehdy, když se objeví potenciál dosažení cíle, nebo alespoň plán, jak tohoto cíle dosáhnout. Zájem o budoucnost je zahrnut v oblasti myšlenkové i behaviorální (Gjesme, 1983).

2.2.2 Nuttinova Relační teorie potřeb a budoucí časová perspektiva

Nyní máme za úkol popsat budoucí časovou perspektivu pohledem jednoho z nejvýznamnějších psychologů motivace – Josepha Nuttina. Jelikož jeho teoretické i diagnostické uchopení budoucí časové perspektivy vycházelo z promyšlené teorie motivace, považujeme za důležité tuto teorie v minimalistické míře čtenářům objasnit.

Nuttin (1962) předpokládá, že kognitivní a konativní funkce jsou dva aspekty manifestace psychické aktivity. Nuttin (1962) rozlišuje 3 druhy aktivit lidské mysli, které se liší jak svými elementy, tak i svými specifickými vlastnostmi a zákony:

1. Psycho-fyziologické: obsahy vědomí spojené s fyziologickým stavem organismu, zde můžeme vidět paralelu s Maslowými základními potřebami.
2. Psycho-sociální: aktivity spojené se světem lidí a věcí, kterým rozumíme a kterým dáváme smysl. Jedná se o psychický život naplněný obsahy vztahů s lidmi, respektive jejich absencí (pokud se cítíme sami, obsahem mysli je absence ostatních, tedy sociálních vazeb a sociálního světa). Oproti psycho-fyziologickým aktivitám je možné v psycho-sociálních aktivitách najít prožitek smyslu a potenciálu.
3. Spirituální aktivity: činnosti, které přesahují momentální materiální a faktický svět, např. víra v osud, absolutní bytí, transcendence.

Tyto druhy aktivit nejsou absolutně oddělené, mohou se mísit, např. v bolesti (psycho-fyziologická aktivita) je možné najít smysl (psycho-sociální aktivita). To dosvědčuje i Frankl, který tvrdí, že jedním z možností, jak objevit smysl života, je utrpení.

Teoretici motivace se před Nuttinem zaobírali pouze tendencemi uvnitř jedince, potřeby jsou v těchto teoriích intrapsychického charakteru. Nuttin (1962) tvrdí, že člověk je ve své podstatě otevřen svému okolí, realita živého organismu je spjata s interakcemi, proto musíme organismus sám o sobě a organismus s jeho prostředím vidět jako dvě funkční jednotky. Tyto jednotky se v relační teorii nazývají „organismus-prostředí“ a „ego-svět“. Základem teorie je fakt, že potřeba „reprezentuje nezbytnost pro určitý typ behaviorálního kontaktu s prostředím více než stav organismu“ (Nuttin, 1962, str. 225). Potřeby jsou vyjádřením vztahu mezi organismem a prostředím (Nuttin, 1962) a jsou stejně kognitivně zpracovány jako situace. Je zřejmé, že v tomto konceptu je potřeba chápána obecněji jako něco, co vztahuje člověka k jeho celistvosti a jednotě.

Každá akce je vytvořená konkrétní potřebou, která vychází z intraorganického světa a kognitivní existence do světa reálného. Problém může nastat, když organismus „neví“, co chce. Důvodem je nevyvinutý organismus nebo nekonkrétní charakteristika potřeby. Čím větší je vzdálenost mezi strukturou vztahu, který organismus potřebuje a vztahem, který existuje, tím těžší bude přechod od potřeby ke kognitivnímu vzorci. Pokud je tedy potřeba slepá (jak o ní Nuttin, 1962 v tomto případě mluví), přechod z intraorganického stavu do reálného světa jí dá více práce.

Teorie předpokládá úzký kontakt organismu s jeho okolím. Život sám o sobě představuje vzájemnou výměnu (asimilaci a reakci) organismu s okolím. Všechny aktivity žijícího organismu směřují k realizaci těchto výměn a kontaktů. Organismus je otevřen svému prostředí, protože ho potřebuje ke svému životu. Zde vidíme, proč se tato teorie nazývá relační.

Nuttin cítí potřebu vyjádřit se k sexuální potřebě, která je dle něj na rozhraní psychofyzilogické a psycho-sociální aktivity. Svým základem je psycho-fyzilogická, jedná se o potřebu fyzického těla (dle Maslowa se jedná o základní potřebu), která ve své dospělé podobě implikuje kontakt s další osobou, což má svoje emocionální důsledky. Díky potěšení plynoucího ze sexuální činnosti je člověk schopný pocítit jakousi expanzi své biologické bytosti (Nuttin, 1962), která může sloužit jako sebepotvrzení a/nebo seberealizace.

Vývoj osobnosti a celý život jedince se může dít díky kontaktu s ostatními. Každý člověk má potřebu vývoje své osobnosti, ale zároveň potřebu kontaktu s ostatními (vnitřní potřebu kontaktu, sympatie, podpory). Tato dynamická síla není na první pohled až tak patrná především u sociálně dobře zařazených jedinců, protože oni

mají tuto potřebu naplněnou. Potřeba kontaktu s ostatními se může projevovat aktivním, ale i pasivním způsobem. Jedinec se ale může zdravě vyvíjet jen tehdy, pokud se nezaměřuje výlučně jen na sebe (své self), ale je otevřený vůči okolnímu světu a ostatním. Nuttin (1962) tuto schopnost nazývá psychický dar self. Tato otevřenost a vnímavost vůči ostatním může otevřít ego jednotlivce a integrovat ho se světem i absolutnem (Nuttin, 1962). Člověk, který se koncentruje jen na sebe, se psychicky zcela nerozvine. Toto platí v biologické i psycho-sociální rovině.

Nuttin se zmiňuje i o morálním daru jednotlivce a naráží tak na téma altruismu. Tento dar můžeme ale opět rozvíjet jen v případě, že jsme otevřeni svému okolí, neboť když se jedinec neoprostí od svého ega a obrany vůči ostatním, nemůže své ego obohatit. Pokud jsou ostatní (a kontakt s nimi) viděni jako ohrožení, značí to slabost ega.

Nuttin nejen jako psycholog, ale i jako katolický kněz vidí i důležitost hledání smyslu života a existence. Jedinec žije ve světě, který ho ovlivňuje a díky tomu si klade otázky a snaží se osvětlovat svoje bytí. V každodenním životě se tato potřeba projevuje v potřebě vývoje svého self a potřebě ochrany svého self (Nuttin, 1962). Většina lidí cítí potřebu být úplnými, sami sebou, nicméně manifestace potřeby může probíhat v různých formách. V minulosti lidé toužili po spasení své duše, dnes se mohou zabývat hlubokými filozofickými idejemi nebo realizací své osoby v rámci některé sociální skupiny. Jedním z možných projevů je v transcendenci – touze, aby duše byla nesmrtelná, případně v poněkud modernějším jazyce - aby po jedinci něco zůstalo. Další manifestací potřeby je sebedeterminace (Nuttin, 1962), projevující se možnostmi svobodně se rozhodovat a svobodu (ruku v ruce s povinnostmi, se kterými se váže) zakoušet. Díky transcendenci se člověk potřebuje „cítit integrován v absolutním řádu existence“ (Nuttin, 1962, str. 249). To může být v této době vykořeněnosti od rodiny, společnosti, minulosti a budoucnosti složité.

Budoucí časová perspektiva pohledem Nuttina

Časová perspektiva se dle Nuttina (1980) skládá z konfigurací časově lokalizovaných objektů, které virtuálně okupují mysl jedince. Tyto objekty jsou přítomné v psychologické aktivitě člověka, ale jejich časová lokalizace může ležet v minulosti nebo budoucnosti. Tato virtuální přítomnost objektů se aktivizuje tehdy,

jakmile se objeví situace, ve které je možno cílů dosáhnout. U Nuttina můžeme vidět důležitost především vyšších kognitivních procesů.

Nuttin na základě svých výzkumů (na rozdíl od behavioristů) usoudil, že psychologická budoucnost není pouhým efektem minulého učení, ale vztahuje se k motivaci. Nuttin (in Gjesme, 1975) se zabývá také behaviorální budoucností, která vzniká na základě toho, že jedinec touží něčeho dosáhnout a budoucnost definuje jako „časovou kvalitou cílového objektu: budoucnost je primárním motivačním prostorem“ (in Gjesme, 1975, str. 446). Tato myšlenka navazuje na motivaci v pojetí Heckhausena.

Pro Nuttina je důležitá časová lokalizace znaků. Události, cíle, přání a obavy jsou lokalizovány v časové perspektivě s příslušným časovým znakem, který zařadí tyto objekty do prostoru začínající vzdálenou minulostí a končící vzdálenou budoucností, přičemž mnoho cílů, nad kterými v přítomnosti přemýšlíme, se vztahují k různě vzdáleným okamžikům. Časová perspektiva se tedy skládá z těchto časových znaků. Určení časových znaků v minulosti a přítomnosti je poměrně jednoduché, události mají časový znak doby, ve které se staly. U budoucnosti je situace náročnější. Nuttin (1980) popisuje dva komponenty:

a.) událost je situovaná v budoucnosti – lidské potřeby jsou přetvářeny v cílové objekty a behaviorální projekty a díky motivačnímu stavu vzniká orientace na budoucnost. Tyto cíle mentálně existují ještě před tím, než je jich reálně dosaženo.

b.) je lokalizovaná ve více či méně specifické budoucí časové periodě – tato lokalizace vychází ze všeobecné zkušenosti jedince a také jeho kulturního a sociálního prostředí.

Lokalizace časového kódu ležícího v budoucnosti je náročný proces, který někteří výzkumníci řeší pouze vágní formulací „budoucnost“. Nuttin tento problém řeší objektivní lokalizací.

Časová perspektiva se tedy skládá z obsahu (neboli z objektů) a z jejich časové dimenze (lokalizace). Při studiu časové perspektivy tedy nesmíme zapomenout na tyto dva aspekty.

Nuttin (1980) rozlišuje následující aspekty časové perspektivy:

1. Délku (extension), hloubku,
2. Hustotu s jakou jsou jednotlivé události rozloženy v jednotlivých časových dimenzích,

3. Stupeň strukturace – zda jednotlivé cíle navazují (Raynerova kontingentní cesta) či jsou jen zmíněny bez udání jakýchkoliv prostředků k nim vedoucích,

4. Stupeň realismu

Některé objekty nemají časovou lokalizaci – jedná se o teoretické koncepce, pojmy, případně jiné nemotivační objekty. Kastenbaum (in Nuttin, 1980) hovoří o dvou druzích časové perspektivy – kognitivní a imaginativní, přičemž kognitivní má motivační aspekt. Nuttin mluví o aktivní časové perspektivě (1980), která je konstituovaná z objektů s vysokým stupněm realismu a zmiňuje také tzv. časový gradient – objekty vzdálenější v čase mají nižší realistickou hodnotu a tím i menší vliv na chování. Je však nutné, aby jedinec věřil v to, že aktuálním chováním může ovlivnit budoucí situaci. Zde vidíme souvislost s místem řízení a vnitřní atribucí.

Nuttin se zabývá především budoucí časovou perspektivou (future time perspective) a její podstatnou vlastností – délkou. Prodloužená budoucí časová perspektiva umožňuje mít mnoho cílů ve vzdálenější budoucnosti a vytvářet strategie dosahování těchto cílů. Stručně řečeno – budoucnost můžeme chápat jako prostor, který nám umožňuje zpracovat lidské potřeby do podoby plánů a cílů, které poté můžeme realizovat. V tomto smyslu můžeme v budoucí časové perspektivě spatřovat dva aspekty: dynamický, který chápeme jako dispozici připisovat důležitost vzdáleným cílům, a kognitivní, což je dispozice chápat dlouhodobé důsledky aktuálního chování.

2.2.3 Perspektivní orientace v uchopení Pavelkové

V České republice nebyla tématu časové perspektivy věnována velká pozornost. Za výjimku považujeme ucelený koncept perspektivní orientace Pavelkové, která poskytuje pedagogicko-psychologický pohled na čas z hlediska kognitivního, motivačního a osobnostně rozvojového.

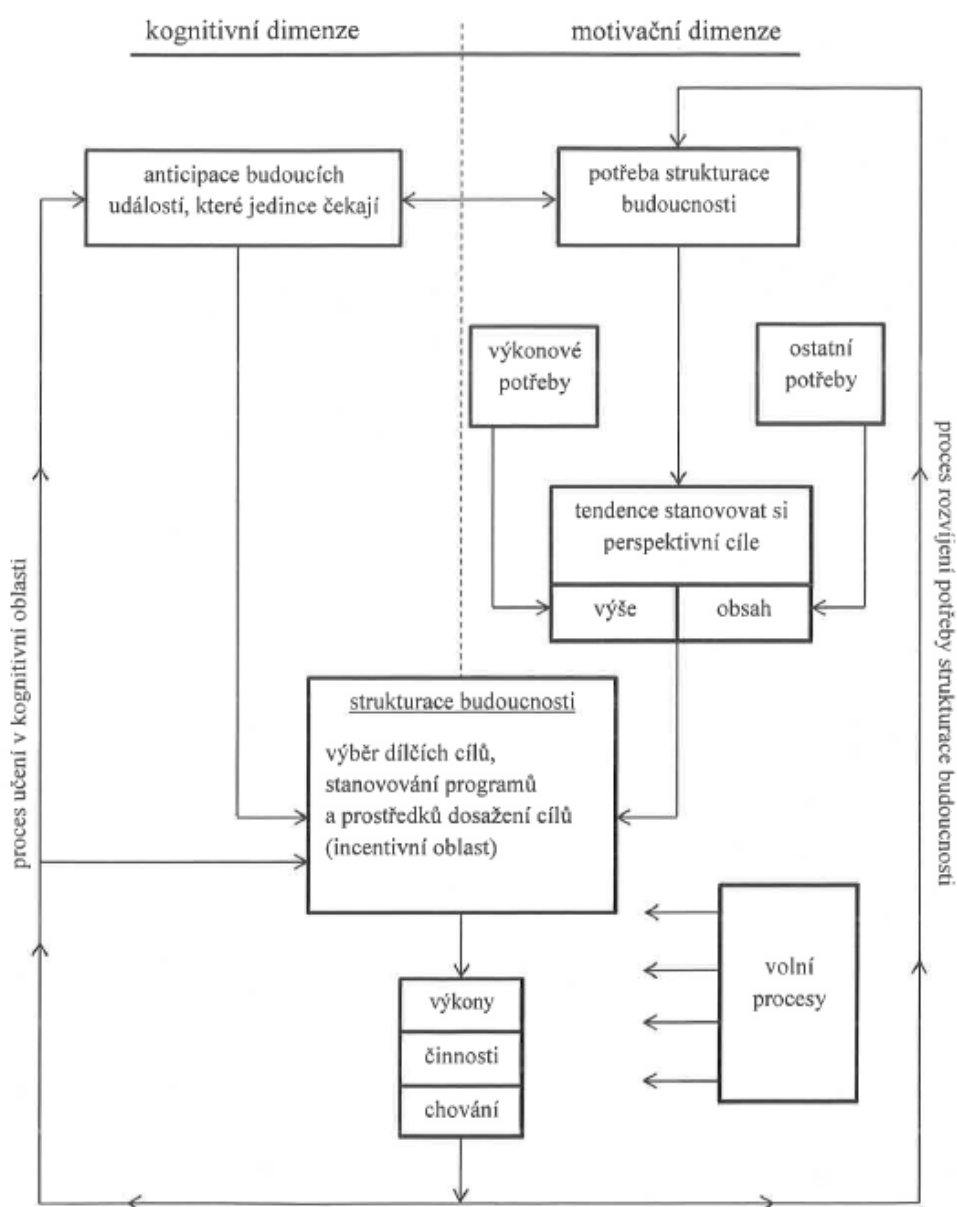
Perspektivní orientace vychází z idey, že způsobilost jedince vyrovnávat se se svou budoucností a klást si smysluplné perspektivní cíle nezáleží pouze na vnějších požadavcích a příležitostech, ale také na vnitřních dispozicích. Z pedagogicko-psychologického hlediska se jeví jako podstatný moment podmíněnosti těchto vnitřních a vnějších podmínek.

Perspektivní orientace je chápána jako „komplexní, relativně autonomní psychický předpoklad k aktivní strukturaci budoucnosti. Projevuje se mimo jiné v tom,

že si jedinec klade vzdálenější cíle a usiluje o jejich dosažení.“ (Pavelková, 1990). Rozvinutá perspektivní orientace umožňuje plánovat a usměrňovat svoje aktivity směrem do budoucna a stává se tak autoregulačním aspektem osobnosti, která umožňuje uvědomělou orientaci v čase.

Perspektivní orientaci můžeme chápat jako relativně složitou proměnnou, v chování jedince se může projevovat velmi odlišně. Model perspektivní orientace obsahuje dva aspekty – kognitivní a motivační (viz obr. č. 1).

Obr. č. 1: Model perspektivní orientace (Pavelková, 1990)



Z hlediska kognitivního je třeba rozvoj všech kognitivních procesů – pozornosti, vnímání, myšlení, paměti a fantazie. Jedinec musí umět zacházet s abstraktními koncepty – hypotézami a dedukcemi, tyto koncepty koordinovat a přetvářet je z abstraktního hlediska plánů a cílů do reálných činů. Kognitivní aspekt můžeme spatřovat ve vytváření cílů, struktury různých cílů, strategiemi dosažení těchto cílů, případně ve volbě různých strategií při postupu dosahování cílů. U některých jedinců se tento kognitivní aspekt může stát samostatnou potřebou.

V motivační sféře předpokládáme pro rozvoj perspektivní orientace rozvinutí potřeby strukturace budoucnosti. Tento stav se projevuje tím, že jedinec je schopen orientovat se ve své životní cestě, aktivně se zajímat o svou budoucnost a ztvárňovat svůj plán. Potřeba strukturace budoucnosti se vytváří relativně generalizovaně (Pavelková, 2002). Díky přibývajícím životním zkušenostem se jedinec setkává s incentivy a jejich uspokojováním dochází ke konkretizaci a specifikaci oblastí uspokojování. Z hlediska motivačního nejde o obsahy přání a cílů umístěných v budoucnosti, ale právě o jejich časový charakter (o časovou dimenzi, která určuje, jak daleko do budoucna si své cíle stanovuje). Konkrétní obsahové naplnění budoucích cílů je závislé nejen na perspektivní orientaci, ale také na individuálních potřebách jedince (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Pokud má jedinec rozvinutou tuto potřebu, je ochoten přijmout vzdělávací cíle, díky kterým se může realizovat. Dále je nutné vytvoření tolerance k oddálení odměny a schopnosti uskutečňovat vzdálenější cíle i přes to, že neposkytují uspokojení v přítomném okamžiku. Poté se perspektiva stává důležitou motivační silou. O aspiraci cílů spolurozhoduje také výkonová motivace (viz kapitola 1.4.).

Z předchozího popisu vyplývá, že jsou dva způsoby strukturace budoucnosti, přičemž každý způsob zdůrazňuje jiný aspekt. První možností je strukturace za pomoci volby a realizace cílů, čímž se rozvíjí motivační aspekt, který více aktivizuje jedince a má tedy vyšší dopad na chování. Druhou možností je rozvoj kognitivního aspektu, což se děje díky anticipaci událostí (Pavelková, 1990).

Stanovování konkrétních cílů je dle Pavelkové (2002) složitý proces, ve kterém hraje roli perspektivní orientace, výkonová motivace, zájmy a hodnoty, přesvědčení, sebehodnocení a jiné situační faktory.

Pavelková dodává, že perspektivní orientaci nelze chápat jen jako prodlouženou délku horizontu budoucnosti, ale musíme uvažovat také nad její hloubkou, která souvisí

se schopností jedince konstruovat vztahy mezi jednotlivými cíli a mezi prostředky a cíli. Zde se opět dotýkáme potřeby strukturace budoucnosti a kognitivními možnostmi jedince.

Perspektivní orientace napomáhá k subjektivnímu zkrácení doby mezi aktuální přítomností a cílem ležícím v budoucnosti (zde vidíme návaznost na Gjesmeho, jehož teorie je uvedena v kapitole č. 1.2.2.1).

Je nutné si uvědomit, že i jedinci s rozvinutou potřebou strukturace budoucnosti se mohou dostat (a díky různým životním událostem se často dostávají) do situace, kdy nějaký plán nebo cíl nelze naplnit. V této situaci je důležitá alternativnost cílů a map postupů. Budoucnost můžeme vidět ve dvou hlavních formách. První z nich je lineární, kdy po jednom cíli následují další. Při neúspěchu je cesta ke konečnému cíli zablokovaná a tito jedinci bývají silně negativně ovlivněni. Druhým způsobem je alternativní plán budoucnosti, kdy lze naplňovat svůj životní plán různými cestami. Pokud má někdo tuto formu plánu, svůj neúspěch nejen že nemusí brát tragicky, ale může posloužit dokonce jako mobilizační aspekt.

Pavelková chápe perspektivní orientaci jako vývojově vyšší stadium, kterému předchází krátkodobá orientace (Pavelková, 1990, 2002). Pavelková (2002) z hlediska autoregulačních schopností dítěte rozlišuje tři stadia rozvoje orientace na budoucnost. Prvním stádiem je základní orientace v termínech, rytmech a datech. Příkladem může být student, který ví, jak dlouhý čas bude muset strávit ve škole, kdy začíná vyučování, kdy přestávka apod. Druhým, poněkud aktivnějším stupněm je orientace a rozbor časových znaků, díky čemuž je rozvinuta schopnost plánovat svoje aktivity (student zná potřebný čas nutný k domácí přípravě, je schopen si uvědomit, že bude zkoušen a na základě obou znalostí naplánovat svůj postup činnosti). Ve třetím stupni si je žák schopen uvědomit požadavky školy a vzdělávání v kontextu své životní cesty.

Předpoklady pro rozvoj perspektivní orientace se vytvářejí již od raného dětství. Z hlediska motivačního je nutné povzbuzovat toleranci k oddálení uspokojení a utvoření stabilního zájmového zaměření. V této oblasti je rozvoj perspektivní orientace úzce spojen s rozvojem ostatních potřeb. V kognitivní oblasti by se jedinec měl naučit přecházet od orientace v čase (první stupeň) k záměrnému plánování budoucích cílů a událostí, vytváření hypotéz a možných scénářů s tím, že v tomto postupu využívají minulé zkušenosti.

Potřeba strukturace budoucnosti se vytváří postupně a z hlediska motivačního zastává funkci důležité incentive, která dopomáhá pochopit subjektivní smysl vzdělávání. Z výzkumů (Pavelková, 1981, 1984, 1990, 2002) vyplývá důležitost období sedmé a osmé třídy základní školy (12-14 let). Na žáky je vyvíjen tlak od rodičů i učitelů, aby začali aktivně přemýšlet o své budoucnosti – o svém uplatnění, o výběru příslušného typu školy a oboru, který chtějí studovat. Společně s dozrávajícími kognitivními strukturami dochází ke kvalitativnímu přechodu od krátkodobé orientace k perspektivní. Jedná se o významnou motivační sílu rozvoje jedince, protože energizuje chování. Od té doby se však rozšířila nabídka středních, středních odborných škol i učilišť, v současné době musíme zvažovat posun ve směru zmírňování motivačního tlaku.

2.2.4 Zimbardova teorie časové perspektivy

Ke konci 20. století se časovou perspektivou zabývá Zimbardo, jehož teorie kombinuje motivační, emoční, kognitivní a sociální procesy. Časová perspektiva je chápána jako často nevědomý proces, který rozděluje tok zážitků individua do časových rámců minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Tyto zážitky se pak stávají uspořádanými, mají koherenci a dávají smysl. Časové rámce jsou používány k paměťovým operacím vštěpování, uchování a reprodukci, stejně tak pomáhají v procesu formování cílů (Zimbardo, 1999). Tento proces je naučený a modifikován mnoha vlivy, např. osobnostními, rodinnými, sociálními, ale i institucionálními. Postupem času se při rozhodování používá jeden ze tří časových rámců více než ostatní. Na základě tohoto procesu se uvažování v určitém časovém kognitivním rámci stává osobní charakteristikou, individuálním stylem, díky němuž můžeme předpokládat, jak se jedinec zachová v některých situacích.

Prvotní idea o důležitosti časové perspektivy ze dvou zdrojů. Prvním byly životní zkušenosti P. Zimbarda, který pochopil, že vzdělání a vzdělávání může jedince osvobodit od fatalistické přítomnosti a s tím související nalinkované životní dráhy. Druhým zdrojem je Zimbardova reflexe během slavného Standfordského vězeňského experimentu (Zimbardo, 2008), kde se ukázalo, že mnohem lépe situaci snášeli ti vězni, kteří nepodléhali přítomnosti a byli orientováni na budoucnost.

Zimbardo (2008) rozlišuje možnost orientace do minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Každá tato časová extáze se dělí do subtypů, z nichž každý krátce popíšeme.

Minulost

Chápání naší minulosti není závislé jen na tom, co se událo, ale také na tom, co věříme, že se událo. Adler (in Zimbardo, 2008) zmiňuje, že subjektivní přesvědčení o události odehrané v minulosti je důležitější než objektivní zhodnocení, zda je tato událost pravdivá či ne. Zimbardo (2008) zmiňuje, že minulost může utvářet současné myšlenky a pocity, ale stejně tak současné myšlenky, pocity a akce mohou naopak formovat minulost. V případě minulosti, ve které se vyskytují traumatické zážitky, platí následující: „Nemůžeš změnit to, co se stalo v minulosti, ale můžeš změnit svoje postoje k tomu, co se stalo.“ (Zimbardo, 2008, str. 86). Tento výrok můžeme chápat v souvislosti s tzv. přerámováním v soudobých terapeutických přístupech.

Faktor **negativní minulosti** reprezentuje obecně negativní a averzivní pohled na vlastní minulost a události, které se v ní vyskytují, často se pojí s depresí, úzkostí, případně nízkým sebevědomím. V mysli těchto participantů se ve spojení s minulostí objevuje trauma, bolest, výčitky.

Faktor **pozitivní minulosti** je zcela odlišný od negativní minulosti, zachycuje příjemné, hřejivé a sentimentální vzpomínky na vlastní minulost. Vyskytují se zde velké etnologické rozdíly, nejvíce skórují běloši, následovaní Hispánii, Afroameričany a Asiaty. Národnostní menšiny skórují nejméně.

Přítomnost

Když jsme dětmi, orientujeme se pouze na přítomnost, neb fyziologické pochody zcela ovládají celý náš svět. Dítě se snaží vyhledávat příjemné zážitky a vyhnout se nelibým pocitům. Logickým (a pro společnost potřebným) krokem je naučit se orientovat také na budoucnost. Někteří jedinci v tomto kroku selhávají a i v dospívání a pozdějším dospělém životě reagují jen na události odehrávající se v jejich současném fyzickém a sociálním prostředí. Zimbardo (2008) zdůrazňuje časový paradox – je třeba žít v přítomnosti, abychom si život užili, ale mnoho cílů zakotvených v přítomnosti může jedince uvrhnout v nešťastný život.

Zimbardo (2008) diskutuje společenské prostředí, které (ne)prospívá k vytvoření přítomné časové perspektivy. Lidé skórující v přítomnosti pocházejí obvykle z nestabilního měnícího se prostředí, které jim znemožňuje investovat (zdroje jakéhokoliv typu) do budoucna. Politicky a ekonomicky (a tedy i rodinná) nestabilní situace nedovolí jedinci přemýšlet v intencích „pokud-tak“ a lidé jsou pak naučeni všimát si pouze přítomných zdrojů. Jak již bylo psáno výše, vzdělání otevírá rozhled do budoucna – učí oddalovat uspokojení, přináší pocit sebeuskutečnění.

Lidé orientovaní přítomným okamžikem se obvykle nezajímají o práci a akademický úspěch, což jim ubírá možnost postupu po socioekonomickém žebříčku.

Zimbardo (2008) rozlišuje 3 druhy orientace na přítomnost: hédonistická, fatalistická a holistická.

Hédonisté vyhledávají aktivity a vztahy, z kterých plyne okamžité potěšení, stimulace, vzrušení a novost. Naopak mají tendenci vyhýbat se pro ně nudným lidem a situacím, ve kterých je třeba nějakého úsilí. Jejich cíle jsou díky těmto vlastnostem krátkodobého charakteru. Studenti tohoto typu jsou plní energie, věnují se sportu (pokud jsou zdraví), stávají se z nich výborní přátelé a společníci. Negativní stránka této orientace je spřízněna se slabou kontrolou, emocionální nestabilitou a celkovou inkonsistencí v životě. Aktivity těchto studentů mohou být riskantní (gambling, rychlá jízda v autě, nadužívání alkoholu, nechráněný sexuální styk atd.). Dále se můžeme dočíst o tendenci nechodit na pravidelné lékařské prohlídky, řízení bez použití bezpečnostních pásů, nečistí si pravidelně zuby.

Jak název napovídá, faktor **fatalistické přítomnosti** je typický fatalistickým pohledem na svět a vlastní život. Lidé se cítí být uvíznutí a kontrolování vnějšími silami. Často věří v predestinaci a nemožnosti změny, což nadále podporuje jejich pasivitu (srov. s fenoménem naučené bezmocnosti). Tito jedinci jsou plní cynismu a rezignace. Někdy čekají na pomoc zvenčí (např. výhra v loterii). Studenti s fatalistickou přítomností častěji propadají depresi, úzkosti, jsou agresivní, mají méně energie, nižší sebevědomí a nezajímají se o budoucnost (Zimbardo, 2008).

Koncept **holistické přítomnosti** je zcela odlišný od předchozích dvou přítomností, svým pojetím je blízký buddhistické tradici, která pojímá čas nelineárně a přítomnost chápe jako absolutní přítomnost, tzn. okamžik obsahující i minulost a budoucnost (Zimbardo, 2008). Tato přítomnost není typická nezájmem o minulost a budoucnost, ale naopak oba tyto časové rámce obsahuje. Zimbardo a Boyd tento

koncept několikrát výzkumně ověřovali, v konečném důsledku s ním v euroamerické společnosti nepracují.

Budoucnost

Budoucnost (stejně jako minulost) je mentální stav, který nemůže být prožit přímo. Lidé orientovaní do budoucna se snaží o plnění cílů, které nejsou současné, přesto jim dávají přednost, neboť věří, že oddálení uspokojení a tvrdá práce povede k úspěchu. Zimbardo (2008) diskutuje podmínky příhodné k rozvoji budoucí orientace: stabilní rodinná situace, modelové chování rodinných příslušníků zaměřené do budoucna, používání moderní technologie, vzdělávání.

Jedinci orientovaní na budoucnost se více starají o své zdraví – chodí na pravidelné prohlídky, vybírají si zdravá jídla, méně kouří a pijí alkohol, plánují méně dětí. Nehazardují se svým životem, neřídí pod vlivem alkoholu a méně často se vyžívají v adrenalinových sportech. Oproti běžné populaci nepropadají depresi, poněvadž se orientují na zítřek a nezaobírají se leckdy traumatickou a smutnou minulostí. Ve stresových situacích se spoléhají na pomoc ze svého sociálního okolí.

Tito jedinci mají lepší vzdělání a tím i lepší zaměstnání, odolávají pohnutkám utratit peníze za přítomné aktivity – více šetří, berou si méně dovolené a tvrději pracují. Ve srovnání s ostatními jsou tedy bohatší a mají vyšší socioekonomický status.

Typ budoucnosti, který je nazýván **transcendentní**, je charakteristický pro Křesťany a Muslimy. Lidé skórující vysoko v tomto faktoru věří ve smrt těla, nikoliv duše. Představují si posmrtný život, poslední soud a následující život v nebeském ráji tak, jak ho líčí jednotlivá náboženství. Také se může jednat o jednotlivce, kteří nejsou tak silně věřící, ale připravují blízké kolem sebe na svůj odchod z tohoto života (mají tendenci zabezpečit své potomky nebo vnuky a vnučky, šetří jim na živobytí a na svůj pohřeb apod.). Tento typ budoucnosti nebývá ve výzkumných pracích uváděn a ani my s ním nepracujeme.

Výzkumníci navazující na práci Zimbarda a Boyda diskutují různé afektivní charakteristiky budoucnosti a udávají, že budoucí časová perspektiva může mít dva druhy afektivní valence – **negativní** a **pozitivní** (Carelli a kol., 2011). Orientace na budoucnost může motivovat a projevovat se v anticipaci pozitivních událostí, přáních a touze po kladných událostech. Lidé, u kterých predominuje negativní budoucnost pociťují z budoucích událostí různou míru úzkosti a strachu.

Balancovaná časová perspektiva

Balancovaná časová perspektiva umožňuje neomezovat se jen na určitý časový interval, ale časové perspektivy střídat, doplňovat a obměňovat podle situace, ve které se jedinec v daný moment nachází. Tito jedinci jsou schopni fungovat v takové časové extázi, která je vhodná v konkrétní situaci. Např. v práci nebo kariéře jsou orientováni na postup a výkon, jejich akce směřují k získání titulu nebo povýšení, ale v přítomnosti rodinných příslušníků si kvalitně zpřijemní čas vzpomínáním na „staré dobré časy“, při relaxaci mohou bezproblémově prožít přítomný okamžik na procházce nebo při setkání s přáteli. Díky flexibilnímu střídání časových módů se jejich život stává kvalitnějším, žití hodnotnějším a cennějším jak pro samotného jedince, tak pro osoby v jeho okolí. Jedná se tedy o ideál, kterého je výhodné dosáhnout.

2.2.5 Časová perspektiva a výkonová motivace

Motivace je hypotetický psychologický konstrukt, který definujeme jako „souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.“ (Hrabal, Pavelková, Man, 1984, str. 16). Oblast motivace a jejích druhů je natolik rozsáhlá, že ji nelze obsáhnout v této práci, vybíráme tedy ta témata, která jsou relevantní pro náš koncept časové perspektivy, a dále se budeme věnovat především výkonové motivaci.

Výkonová motivace je významným činitelem pomáhajícím realizaci naplánovaných cílů, a proto bývá propojována s teorií časové perspektivy. V následující kapitole se blíže zastavíme u spojení časové perspektivy a motivace výkonu ve školním prostředí.

Motivace výkonu

S rozvojem osobnosti se rozvíjí také potřeby jedince, které se stávají motivačním zdrojem osobnosti a jednání. Jako první se rozvíjí potřeba autonomie, jejíž význam stoupá ve škole, kdy se dítě osamostatňuje od rodiny a je vnímáno jako „velké“ a samostatné.

Poměrně brzy se vytváří také potřeba kompetence reprezentovaná touhou něco umět a něčemu rozumět, což lze využít ve škole.

Rozvíjejí se i výkonové potřeby, o kterých pojednává v následující podkapitole.

2.2.5.1 Atkinsonova teorie výkonové motivace

Tato kapitola si klade za cíl představit jednu z nejdůležitějších teorií výkonové motivace, která bývá kritizovaná i doplňovaná, ale dle našeho názoru není překonaná.

Předpokládá se, že výkonové motivy jsou sekundární (naučené). Jsou rozvíjeny primárním pečovatelem a rodinou svými nároky a přesností. Významným regulátorem je i výkonová orientace rodičů a zkušenost dítěte s ne/úspěchem. Brzy se dítě stává někým, na koho jsou kladeny požadavky a nároky, kolem čtvrtého roku kumulace těchto zkušeností vyústí v sebehodnocení. Důvody interindividuálních rozdílů v sebehodnocení jsou některými autory (Hesckhausen, 1977 in Pavelková, 1984) spatřovány právě v mateřských nárocích na samostatnost a přesnost výkonu. V situaci, kdy rodiče podceňují samostatnost a přesnost dítěte, se sebehodnocení rozvíjí nedostatečně a brzdí rozvoj výkonových potřeb (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). V případě úměrných nároků na dítě nebo přetěžování se vytváří vnitřní motivace založená na různé síle dvou základních výkonových potřeb:

1. **Potřeba úspěšného výkonu:** tento motiv se stal předmětem vysokého výzkumného zájmu. Projevuje se tendencí dosáhnout obtížného cíle v co možná nejkratším čase, překonat překážky, vykonat něco obtížného a uplatnit své schopnosti (Plháková, 2007). Vzniká brzkými a přiměřenými požadavky na dítě a povzbuzováním samostatnosti a přesnosti, dítě si tudíž osvojí adekvátní úroveň nároků na svůj výkon (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Takové dítě vnímá úspěch jako svoji zásluhu a neúspěch přisuzuje nedostatečné práci (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

2. **Potřeba vyhnutí se neúspěchu:** vytváří se v průběhu dětství díky kladení takových nároků, které dítě není schopno naplnit. Opakovaná zkušenost se selháváním vede dítě k tomu, že si stanovuje nízké cíle a upřednostňuje snadné úkoly. Úspěch v úkolu si vysvětluje za pomoci vnějších činitelů – náhody, štěstí nebo nenáročnosti úkolu, neúspěch připisuje nedostatku vlastních sil, z čehož vzniká začarovaný kruh.

Plháková (2007) zmiňuje také potřebu vyhnutí se úspěchu, která je výsledkem obavy ze zátěže a zodpovědnosti a z odmítání druhými lidmi (např. ve třídě průměrných žáků se nadaný žák může stát obětí šikany). Tuto potřebu si však vykládáme jako sociální situační motivaci a nepokládáme ji za třetí výkonovou potřebu.

Pokud dítě vyrůstá v rodině, která je výkonově orientovaná a kde u rodičů převažuje potřeba úspěšného výkonu, dítě se naučí být citlivé na svoje úspěchy a neúspěchy a naučí se hodnotit svoje výsledky z hlediska úrovně úkolu a svých možností a schopností (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Poté se potřeba úspěšného výkonu stane nezávislá na rodičovském hodnocení.

Výsledná výkonová orientace se dá znázornit pomocí následující rovnice (Hrabal, Man, Pavelková, 1984):

$T \text{ výskl.} = T_v - T_n$, kde:

T výskl...výsledná výkonová motivace

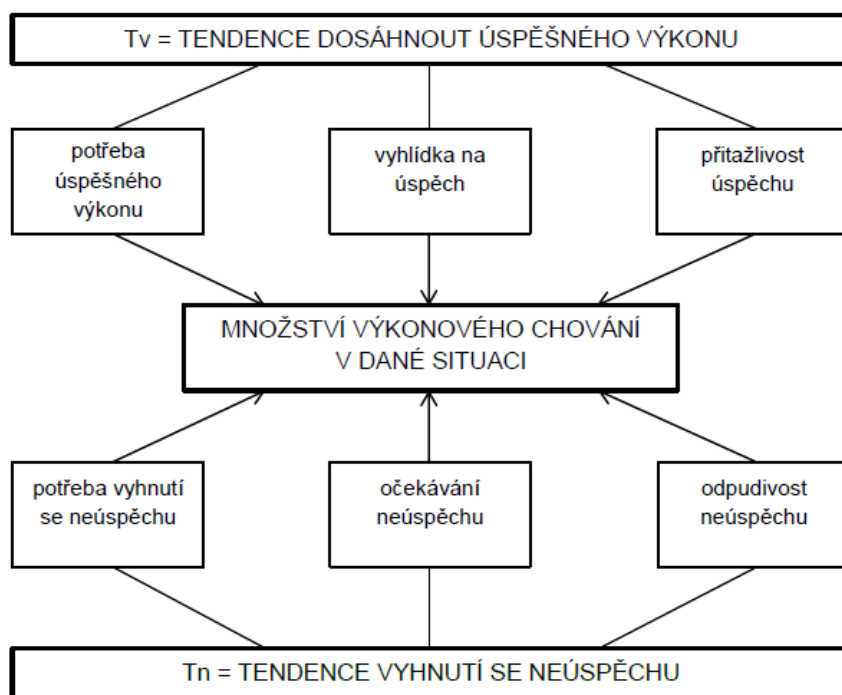
T_v ... tendence dosáhnout úspěšného výkonu

T_n ... tendence vyhnout se neúspěchu

Atkinson říká, že obava z potenciálního neúspěchu inhibuje jedince a jeho aktivitu.

Intenzita motivace je tedy ovlivněná anticipovaným úspěchem a subjektivně vnímanou pravděpodobností dosažení tohoto úspěchu. Celou dynamiku Atkinsonova modelu výkonové motivace znázorňuje následující obrázek:

Obrázek č. 2: Chování jedince ve výkonové situaci (Pavelková, 2002, s. 28)



2.2.5.2 Raynorova teorie

Raynor zhodnotil Atkinsonovo pojetí výkonové motivace v „nuttském“ smyslu a ustanovil obecnější teorii, ve které inkorporuje motivační efekt očekávaného úspěchu nebo neúspěchu do současného úkolu. Raynor chápe časovou perspektivu jako klíčovou proměnou ve své teorii osobnosti.

Raynor (in Lens, 1982) rozlišuje dva druhy aktivit:

- důsledek činnosti je konečný cíl sám o sobě
- momentální aktivita je pouhým prostředkem k získání konečného cíle v budoucnosti

Zdůrazňuje, že vliv výkonového motivu na současné chování člověka se zintenzivní, pokud úspěch v bezprostředních (současných) úkolech je bezpodmínečně nutný k tomu, aby bylo možné pokračovat v cestě k úkolům v budoucnosti. Tuto problematiku můžeme dokumentovat Raynorovým rozlišením tzv. kongingentní a nekongingentní cesty.

Nonkongingentní cesta se skládá ze série kroků (úkolů), kde anticipace současného úspěchu (nebo neúspěchu) nemá žádný vliv na možnost pokračování v

cestě. Také nemá žádný efekt na motivaci ke splnění prvotního (a každého dalšího) úkolu.

Kontingentní cesta, ve které úspěch v prvním úkolu je nutným předpokladem k postoupení k dalšímu subcíli. Neúspěch oproti tomu zaručuje nemožnost postoupení k dalšímu, vzdálenějšímu kroku. Tento druh cesty může být otevřený nebo uzavřený. V uzavřené cestě zůstává cíl s postupem a zvládnutím jednotlivých kroků neměnný, kdežto v cestě otevřené se finální anticipované cíle mění (starší cíl je nahrazován novým). Dalšími znaky kontingentní cesty jsou podle Raynera (in Pavelková, 2002) hierarchie úkolů (týkající se počtu kroků v cestě) a hierarchie času, která souvisí s trváním cesty.

2.2.5.3 Kognitivní model motivace výkonového chování

Atkinson i Raynor se zaměřují pouze na motivační afekty anticipovaných vnitřních výsledků výkonových cílů, čímž můžeme chápat jednotlivé úspěchy a neúspěchy, a opomíjejí vnější hodnotu úkolů. O propojení těchto dvou prvků se ve svém kognitivním modelu motivace snažil Heckhausen. Jeho model je na rozdíl od všech ostatních dynamický. Nebere v potaz pouze strukturu motivace, ale také krátkodobé i dlouhodobé, vnitřní i vnější situační faktory. Navrhnutý model sleduje dvě základní zákonitosti:

- Motivace plyne ze subjektivní pravděpodobnosti dosažení úspěšného výkonu
- Motivace se utváří z očekávání následku

Tento model vychází z posloupnosti situace → jednání → výsledek → následky (Man, Mareš, 2005). Heckhausen (1980) rozlišuje čtyři druhy motivačně relevantních očekávání.

1.) očekávání „situace-výsledek“ - žák pocítuje subjektivní pravděpodobnost, že situace povede k výsledku bez jakékoliv vlastní akce. Školní situace je prožívaná jako vedoucí k (jakémukoliv – pozitivnímu nebo negativnímu) výsledku bez aktivity studenta.

2.) očekávání „aktivita-výsledek“ - jedince věří, že díky určité akci dosáhne výsledku, po kterém touží. Vzdělávací situace je vnímaná jako důvod snahy jedince bez ohledu na vnější podmínky.

3.) očekávání „situace-aktivita-výsledek“ - vlastní akce vedoucí k výsledku je ovlivněna situací, ve které se jedinec nachází. Kýženého výsledku bude dosaženo za určitých podmínek. Je tedy nutná kombinace pozitivních vnějších podmínek a akce jedince (i přes vynaložené úsilí nemusí být výsledku dosaženo).

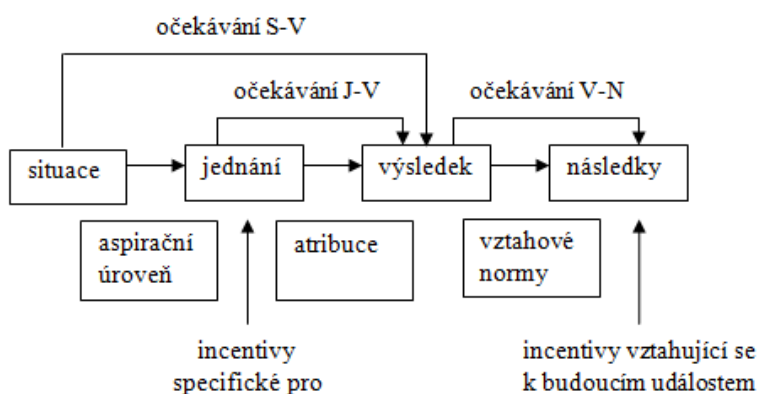
4.) očekávání „výsledek-následek“- student anticipuje budoucí následky svého dobrého nebo špatného výkonu a díky této anticipaci reguluje svoje chování.

Rheinberg (1989) tento model rozšířil o incentivy působící v průběhu jednání. Mluví o incentivách:

- specifických pro činnost: úkolová motivace, flow prožitky, centrace na činnost, vnitřní motivace (v další kapitole pojednáme podrobněji o autodeterminační teorii)
- vztahující se k budoucím událostem

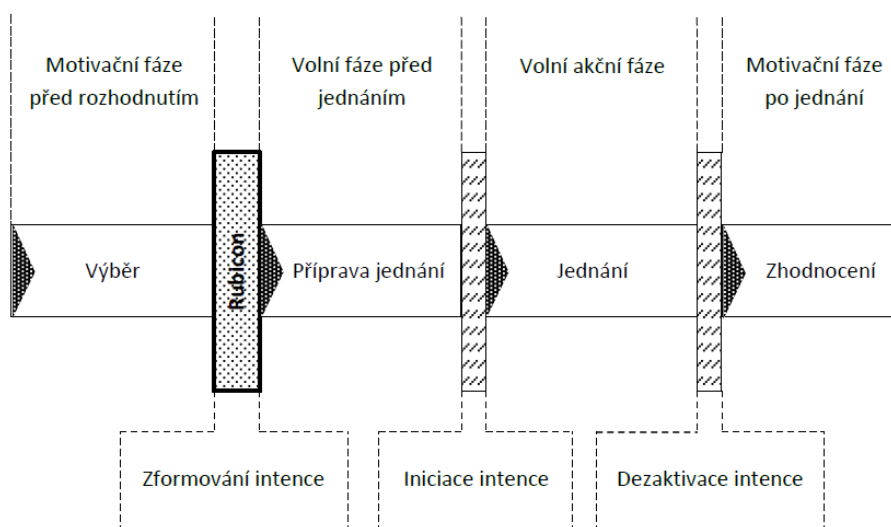
Na obr. č. vidíme, že jednání žáků a studentů je možné ovlivňovat v jakékoliv fázi i díky aspirační úrovni, jejich atribuci a vztahovým normám učitele.

Obrázek č. 3: Druhy incentiv v rozšířené modelu výkonové motivace (Rheinberg, 1989, str. 104)



Motivační síla by byla velmi slabá, kdyby součástí nebylo vytvoření programu činnosti v podobě plánu nebo alespoň rámcové představy cesty vedoucí k dosažení určitých výsledků. Tyto programy spočívají především ve vyhledávání vhodných prostředků a stanovení subcílů. Stanovování a realizaci cílů se věnoval Hechhausen ve svém Rubikon modelu viz. obr. 4.

Obrázek č. 4: Rubicon model dle Heckhausena, 1991, s. 183



Rubicon model jasně popisuje čtyři fáze motivačního procesu, ve kterém rozlišuje motivační a volní prvky.

První fáze se nazývá motivační před rozhodnutím a jejím obsahem jsou přání a obavy a zkoumání, zda žádaný stav bude dosažen a obavy zmírněny, může se střídát aktivace a dezaktivace. Zjednodušeně lze říci, že subjekt hodnotí potenciální cíle, zvažuje situační aspekty, výsledky akcí a důsledky svého jednání. Nejdříve se ve své mysli zabývá pozitivními důsledky, poté negativními. Tato fáze může být kognitivně poměrně náročná, neb jedinec zpracovává množství informací. Motivační stav je orientován na realitu a končí momentem, kdy jedinec zformuje výslednou intenci. Tento okamžik je metaforicky nazván jako Rubicon (cesta zpět není možná bez většího vynaložení sil).

Druhá fáze je volního charakteru, pozornost se upíná na plán jednání, příjem informací je selektivní (probíhá eliminace rušivých myšlenek), objevují se metavolní procesy a do popředí se dostávají mentální obsahy se vztahem k volnímu aktu (Nakonečný, 1998). V této fázi subjekty výzkumu (Heckhausen, Gollwitzer, 1987, Gollwitzer, Heckhausen, Steller, 1987 in Nakonečný, 1998) vykazovaly téměř výlučně myšlenky volního charakteru, kdežto před překročením Rubiconu ty a samé pokusné subjekty uvažovaly skoro výhradně motivačně (jednání-výsledek-očekávání) a nikoliv volně. Jak lze vidět na obrázku č. 4, volní fáze obsahuje dvě subfáze. Volní fáze před

jednáním se vyznačuje zformovanou intencí, ale tato intence ještě nemusí být z nějakého důvodu aktivována.

Ve fázi iniciace intence se přesouváme do volní akční fáze. Jednání jedince je řízeno díky mentální reprezentaci cílové intence (Stuchlíková, 2010). Teprve ve třetí fázi dochází k postupnému přibližování se k perspektivnímu cíli, jehož dosažení je významným zpevňujícím momentem, který přispívá na jedné straně k dalšímu rozvoji potřeby strukturace budoucnosti a na straně druhé k utváření kognitivních procesů (kvalitnější hledání cest, utváření programů, viz model perspektivní orientace).

2.2.5.4 Časová perspektiva a výkonová motivace ve vzdělávacím procesu

V této kapitole se pokusíme shrnout teoretické poznatky časové perspektivy a výkonové motivaci s důrazem na školní prostředí a vzdělávání z pedagogicko-psychologického hlediska.

Z výše uvedených teoretických koncepcí vyplývá, že důležitým aspektem vzdělávacího procesu je anticipace budoucích cílů a stupeň, jakým jsou schopni vidět své současné chování (např. příprava na hodinu) jako užitečné pro budoucí cíle (např. úspěšné zvládnutí maturitní zkoušky a přijetí na vysokou školu). Jednotliví studenti se v této schopnosti značně liší. Někteří jsou orientováni na přítomnost, je pro ně důležitý prožitek „tady a teď“, svoje cíle mají v přítomnosti nebo pouze blízké budoucnosti. Jiní vnímají současnost jako přípravu na budoucnost. Tito studenti si budou stanovovat dlouhodobé cíle a hledat různé strategie pro jejich dosažení. Pohledem časové perspektivy mají prodlouženou budoucí časovou perspektivu (Nuttin), jsou orientováni do budoucnosti (Gjesme), jsou perspektivně orientováni (Pavelková), případně dle Zimbarda je jejich časová perspektiva orientovaná do budoucnosti nebo balancovaná. Lidé orientovaní do budoucna vnímají současné chování jako instrumentální.

Můžeme shrnout, že studenti s prodlouženým časovým horizontem jsou schopni: aktivně strukturovat svou budoucnost, orientovat se na dlouhodobé cíle, tvořit cesty (strategie) vedoucí k těmto cílům, alternovat tyto cesty (pokud nastane překážka v cestě k cíli), vnímat souvislost mezi prostředky a budoucími cíli, tolerovat oddálení odměny. Navíc jsou reálně schopni uvažovat nad svým životem, přijímat osobní i vzdělávací výzvy a kultivovat tak svoji osobnost.

Výzkumné závěry tyto poznatky potvrzují. Např. De Volder a Lens (2001 in Simons, Vansteenkiste, Lens, 2004) našli pozitivní korelaci mezi prodlouženou budoucí časovou perspektivou a motivací ke studiu. Studenti s delší FTP byli více motivováni ke školní práci. Zaleski (1987, 1994 in Husman, Lens, 1999) udává, že studenti s prodlouženou FTP jsou perzistentní ve své cestě za cílem, pociťují vyšší uspokojení z uskutečnění současných cílů. Jsou nejen motivováni dosáhnout vzdálenějších cílů, ale také jednotlivých subcílů.

Budoucí časová orientace souvisí s vysokou orientací na úspěch a tím i se školním výkonem. De Volder a Lens (in Seijts, 1998) prokázali, že prodloužená budoucí časová perspektiva je vlivným faktorem v akademickém úspěchu. Studenti s vysokou orientací na úspěch přisuzují vyšší valenci cílům v daleké budoucnosti, chápou dlouhodobé důsledky svého chování lépe než studenti s nízkou orientací na úspěch. Vyvíjí větší úsilí a jsou vytrvalejší ve svých denních studijních aktivitách a získávají lepší akademické výsledky než jejich kolegové.

Levin a kol. (in Husman, Lens, 1999) upozornili na pozoruhodné odlišnosti v budoucí časové orientaci u studentů v Austrálii, Brazílii, Indii a USA. Na základě těchto zjištění autoři usuzují, že budoucí časová perspektiva je flexibilní konstrukt a je možné ho modifikovat.

Gjesme zkoumal souvislost potřebu vyhnoutí se neúspěchu, potřebu úspěšného výkonu a vzdálenost cíle v čase. Studenti se silnou potřebou úspěšného výkonu mají lepší výsledky, je-li časová vzdálenost cíle od současného okamžiku kratší. Lidé orientovaní na vyhnoutí se neúspěchu jsou výkonnější, pokud je cíl v čase spíše vzdálen. Časová vzdálenost cíle v čase zvyšuje jak hodnotu možného úspěchu, tak ale také možného neúspěchu. Gjesme konstatuje, že vzdálenost cíle v čase je důležitou dimenzí psychologické distance, která se mění, jak se přibližuje cílová událost v čase (Vitošková, 2014).

2.2.6 Autodeterminační teorie (self-determination theory)

Lidé mohou jednat proaktivně a angažovaně, ale i téměř bez zájmu a zaujetí. Sebedeterminační teorie (dále jen SDT) se zabývá právě tímto tématem, pozornost upíná na sociálně kontextuální podmínky, které mohou facilitovat vnitřní motivaci. Vyzdvihává důležitost osobního rozvoje a autoregulace chování a souvisí s vnímaným ohniskem kauzality. Autoři této teorie E. Deci a R. Ryan zdůrazňují, že motivace není

pouhým jednodimenzionálním konceptem, ale že jedinci mohou být poháněni různými typy faktorů, které mohou vést k velmi rozdílným důsledkům chování.

SDT se skládá ze dvou subteorií. Prvním z nich je Kognitivně evaluační teorie (cognitive evaluation theory, dále jen CET), druhá subteorie je známá jako Organistická integrační teorie (organismic integrative theory, dále OIT).

Ústředním tématem CET je vnitřní motivace, kterou můžeme definovat jako spíše vrozenou tendenci objevovat, učit se nové věci, vyhledávat výzvy, trénovat svoje schopnosti (Ryan, Deci, 2000) a zkoumat svůj vnitřní i vnější svět. Vnější motivace „patří aktivitě, která je instrumentálnější, adaptivnější, vychází z potřeb lidí vyhovět sociálně předepsaným požadavkům, zákazům, způsobům chování“ (Ryana, Connella a Grolnicka, 1992, str. 170 in Man, Prokešová, 1996, str. 6). CET specifikuje 3 základní vrozené potřeby, které pomáhají rozvíjet vnitřní motivaci. Prokázala se souvislost mezi rozvojem vnitřní motivace a uspokojením těchto tří potřeb. Tyto potřeby pomáhají porozumět tomu, „co“ (nebo-li obsahu) a „proč“ (nebo-li procesu) motivace. Jedná se o potřebu (Ryan, Deci, 2000):

- kompetence: jedinec má při výkonu akcí pocit osobní zdatnosti a úspěchu. Pozdější výzkumy ale ukázaly, že s potřebou sounáležitosti je nutná přítomnost i potřeby autonomie.

- sounáležitosti: pocit bezpečí a jistoty, uspokojení plynoucí v přítomnosti ostatních. Vnitřní motivace se v dětství projevuje jako explanatorní chování, které je výraznější u dětí s bezpečnou vazbou a matkami podporujícími autonomii (Bowlby, 1979 in Ryan, Deci, 2000). O důležitosti potřeby sounáležitosti informuje Ryan a Grolnick (1986 in Ryan, Deci, 2000), jež poukazují na nižší vnitřní motivaci u studentů, kteří popisují své učitele jako chladné a nepečující.

- autonomie: jedinec je schopen vybrat si činnost a sám ji autoregulovat. Dle Grolnicka, Deciho a Ryana (1986 in Ryan, Deci, 2000) rodiče podporující autonomii svých dětí vychovávají potomky, kteří mají rozvinutou vnitřní motivaci. Učitelé podporující autonomii svých žáků katalyzují vnitřní motivaci studujících, jejich zvědavost a zájem.

OIT se zabývá různými druhy vnější (externí) motivace. Musíme si uvědomit, že existuje celá škála chování, které není vnitřně motivovaná. Vnitřně motivované jednání je prožíváno jako spontánní, činnost je prováděna pro potěšení a z vlastní vůle, proto tuto činnost označujeme jako autotetickou (Czikszentmihalyi, 1975 in Man, Prokešová,

1996). Externě motivované chování sleduje nějaký konkrétní cíl vyplývající z aktivity (oproti vnitřní motivaci se nevyskytuje uspokojení pouze z aktivity jako takové). S externí motivací se setkáváme především v dětství, kdy je spontánní činnost dítěte omezována společenským tlakem a požadavky, dítě je „tlačeno“ do aktivit, které pro ně nejsou až tak zajímavé.

Někteří výzkumníci dodávají, že problematika vnitřní vs. vnější motivace s sebou nese i kulturní aspekt. Podle Trumbull and Rothstein-Fisch (2011 in Ryan, Deci, 2000) je celá SDT teorie limitována díky kulturním rozdílnostem, neboť některé kultury se orientují na „já“, kdežto jiné na „ostatní“ (zde můžeme vidět paralelu s kolektivistickými vs. individualistickými kulturami tak jak na ně nahlíží např. Hoefstede).

Gagné a Deci prezentovali sebedeterminační kontinuum, ve kterém představili 6 typů motivace lišících se kvalitativně díky stupni internalizace vnější behaviorální regulace.

Tab. 1: Sebedeterminační kontinuum (Ryan, Deci, 2000, str. 72)

Chování		Nedeterminované				Sebedeterminované
Motivace	Amotivace	Vnější motivace				Vnitřní motivace
Regulační styl	NeR	ER	InR	IdR	IntR	IR
Vnímané místo kauzality	neosobní	vnější	spíše vnější	spíše vnitřní	vnitřní	Vnitřní
Regulační procesy	nekompetence nedostatek kontroly nedůležitost	vnější odměny a tresty	sebekontrola egoinvolment vnitřní odměny a tresty	osobní důležitost vědomé hodnocení	kongruence syntéza se self	zájem, uspokojení potěšení z činnosti

Legenda: NeR – neregulované, ER – externí regulace, InR – introjektovaná regulace, IdR – identifikovaná regulace, IntR – integrovaná regulace, IR – interní regulace

Na kontinuu můžeme vidět tři druhy motivace – amotivace, vnější motivace a vnitřní motivace. Zcela nalevo je amotivace, která je typická nedostatkem vůle k jednání pramenící z pocitu nekompetentnosti nebo neocenění aktivity.

Vnější motivaci můžeme rozdělit do čtyř typů, které se vzájemně liší regulačním stylem a stupněm autodeterminace:

1. Prvním typem je **externí regulace**, jež je závislá na vnějších okolnostech, je tudíž zcela nedeterminovaná vlastní osobou jednatelého. Jako motivátory slouží vnější odměny a tresty. Tento typ chování byl zkoumán behaviorálními psychology.
2. **Introjektovaná regulace** se vyznačuje regulací, která ale není jedincem plně akceptovaná. Činnost je vykonávána z důvodu vyhnutí se nepříjemných pocitů, (např. viny) nebo naopak navození pocitů příjemných (např. pýchy, ocenění). Jedinec přijme požadavky ostatních, ale nejsou integrované s jedincovým já. Chování není sebedeterminované.
3. Při **identifikované regulaci** se projevuje proces zvaný identifikace reflektující vědomé hodnocení cílů. Činnost je jedincem akceptovatelná a v souladu s osobností. Již vidíme částečně sebedeterminované chování, díky němuž je akce vykonávána ochotněji a s vlastní vůlí.
4. **Integrovaná regulace** je plně asimilovaná se self. Jedná se o nejvyšší stupeň vnější motivace, které je autonomně regulovaná, svou kvalitou podobná vnitřní motivaci, ale akce je vykonávána kvůli jejímu výsledku, nikoliv kvůli činnosti jako takové. Činnost je kongruentní s osobností jedince. Můžeme tvrdit, že se zpravidla objevuje až v dospělosti (Man, Prokešová, 1996).

Na sebedeterminačním kontinuu zcela napravo je vnitřní motivace, která je plně sebedeterminovaná, je typická zájmem o vlastní činnost. Vnitřní motivace je svým způsobem orientovaná na přítomnost, protože nejdůležitější je činnost.

V médiích můžeme slyšet, že externí motivace je svou povahou negativní, protože především u studentů nejde o činnost jako takovou, ale chování je motivované odměnou, trestem nebo nějakým jiným výsledkem (v závislosti na typu externí motivace). Sebedeterminační kontinuum však ukazuje, že i externí motivace může být kongruentní se self a sebedeterminované. Navíc můžeme vidět i paralelu s časovou perspektivou – pokud jedinec vykonává činnost kvůli nějakému výsledku (kterého dosáhne až za nějaký čas), může být jeho akce směřována do budoucna. Pokud se například student učí, aby zvládl maturitní zkoušku a dostal se na VŠ, ačkoliv ho učení samotné nebaví, jeho chování je regulováno zvenjšku, ale je orientován na budoucnost (očekávání, že bude přijat na VŠ).

2.2.6.1 Operacionalizace výkonové motivace

Tato kapitola se věnuje diagnostickým možnostem výkonových potřeb. Operacionalizace je závislá na teoretických základech výkonové motivace a naopak, konstrukce diagnostických metod tedy do jisté míry závisí na vývoji teoretických poznatků, což výborně shrnuje Heckhausen v knize *Achievement and Task Motivation*.

Heckhausen tvrdí, že v padesátých letech byl výkonový motiv považován za kompaktní a stabilní charakteristiku jedince a tento motiv byl korelován s mnoha jinými rysy. Z tohoto důvodu vidí padesátá léta jako éru měření výkonových motivů.

Šedesátá léta byla ovlivněna Atkinsonovou teorií výkonové motivace (jeho článek byl jeden z nejcitovanějších v psychologii).

Sedmdesátá léta se jevila jako období teorie atribuce. Výkonová motivace byla tedy vztahovaná ke kauzální atribuci a očekávání. Zkoumala se především vnitřní atribuce (způsobující a podněcující snahu jedince pracovat pro budoucí cíle).

V následujících letech Heckhausen mluví o spojení výkonových motivů s vůlí.

Projekční metody

Ve čtyřicátých letech vzrůstala obliba užívání Tematicko apercepčního testu, jehož obsahová analýza byla McClellandem a jeho spolupracovníky upravena pro potřeby identifikace výkonového chování. McClelland upravil počet apercepčních karet na 6, z nichž půlka měří motiv úspěchu a tři strach z neúspěchu. Tento test je spíše používán v evropských zemích pod názvem Test tematické apercepce pro dvě protikladné tendence výkonové motivace. Karty vyobrazují možné výkonové chování – můžeme na nich vidět studium, kancelářskou a řemeslnou činnost. Skórovací klíč zjišťuje motivační charakteristiky (Heckhausen, Heckhausenová, 2008 in Vitošková, 2014)

- naděje na úspěch skládající se z: úspěšného výkonu, instrumentální činnosti, očekávání úspěchu, pochvaly, pozitivního emočního stavu a téma úspěchu
- strach z neúspěchu: potřeba vyhnout se neúspěchu, instrumentální činnost vyhnoutí se neúspěchu, očekávání neúspěchu, kritika, negativní emoční stav, neúspěch a téma neúspěchu

Ve Francii vyvinuly metodu zvanou French Test of Insight (FTI), kde je hlavním úkolem doplnit příběhy, což umožňuje interkulturní srovnání.

Dotazníkové metody

Dotazníkové metody se vyvíjely a v dnešní době převažuje tendence používat je především díky ekonomické úspornosti, vyšší realibilitě a validitě. Nejdříve se měřila pouze potřeba vyhnout se neúspěchu, proto se vycházelo z dotazníků diagnostikující úzkostnost, např. Test Anxiety Questionnaire (TAQ), Achievement Anxiety Test (AAT).

V průběhu času byly vytvořeny metody i pro měření potřeby úspěšného výkonu. Jedním z nich je Mehrabian Achievement Risk Preference Scale (MARPS), Hermansův dotazník výkonové motivace, který obsahuje škálu obecné výkonové motivace, škálu úzkostnosti podporující výkon a škálu úzkostnosti brzdící výkon (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Déle do této skupiny můžeme zařadit Gjesmeho a Nygarda Achievement Motivation Scale, který vychází z Heckhausenova pojetí výkonové motivace, obsahuje 15 položek zjišťující strach z neúspěchu a 15 položek pro naději na úspěch.

Výkonová motivace se měří i ve školním kontextu. Vaněk, Hošek, Man (1982 in Vitošková, 2014) uvádí, že dotazníky můžeme rozdělit do dvou skupin z toho hlediska, jak chápou výkonovou motivaci: monofaktorové (pojímají výkonovou motivaci jako obecný faktor) a mu

ltifaktorové (vychází z heterogenního pojetí).

„Leistungs-Motivation-Gitter“ test (L-M-G test) kombinuje výhody dotazníků i projektivních metod, patří proto do skupiny metod nazývaných semiprojektivní. V českém prostředí se pro tento test vžil název „výkonová motivační mříž“, skládá se z 18 obrazových situací (rozčleněno do 6 oblastí: manuální, hudební, školní, nezávislé, sportovní, pomoc poskytující), které jsou výkonově zaměřeny a propojují situační a osobnostní aspekty (Pavelková, Stuchlíková a kol. 2012). Ke každému obrázku je 18 položek formulovaných ve 3. osobě.

Multi Motive Grid (MMG) měří výkonovou motivaci v podobném smyslu jako L-M-G test, skládá se z 14 karet a 12 výroků. Z odpovědí můžeme vysoudit šest motivů (Schmalt, 1999 in Vitošková, 2014): víra v úspěch, strach z neúspěchu, jistota, strach z odmítnutí, důvěra ve vlastní schopnosti, strach ze selhání.

Novějším testem je např. Leistungs Motivations Inventar (LMI) autorů Schulera a Prochasky. Položky testu se vztahují k zaměstnání, ale nejsou nutně omezené pouze na daný kontext povolání. Je to z toho důvodu, aby test mohl být využitý ve více

oblastech života. V první fázi bylo vytvořeno 738 položek v celkem 38 dimenzích. Prověřovala se jejich srozumitelnost a kontext. Ty byly poté regulovány na 445 položek ve 24 dimenzích. Následovalo vyzkoušení dotazníku na 20 studentech a zaměstnancích tak, aby se vyloučily otázky se sociálně žádoucími odpovědi a otázky nesrozumitelné. Celkem zůstalo 258 položek v 19 dimenzích. Po dalším vyzkoušení testu na 129 studentech VŠ a 185 zaměstnanců se počet dimenzí zmenšil na konečných 17 dimenzí: vytrvalost, kompenzační úsilí, dominance, hrdost, angažovanost, ochota učit se, důvěra v úspěch, preference obtížnosti, flexibilita, samostatnost, flow, sebekontrola, nebojácnost, orientace na status, internalita, soutěživost, cílevědomost.

1. Vytrvalost: Je chápána jako výdrž a nasazení sil ke zvládnutí daných úkolů. Lidé s vysokou mírou vytrvalosti pracují soustředěně a mají dostatečnou míru energie potřebné k dosažení úkolu. Tuto energii si nenechají odvést jinam.

2. Dominance: Tendence projevovat moc a vést druhé, což má pozitivní souvislost s motivací výkonu. Obsahuje také komponentu vitality. Tyto osoby přesvědčují ostatní svým postojem, udržují iniciativu, jsou ochotné převzít za ostatní odpovědnost.

3. Angažovanost: Osobnostní ochota podat výkon, míru námahy a množství odvedené práce. K odpočinku tyto osoby nepotřebují mnoho času, necítí se dobře, když nemají co na práci, jsou rádi aktivní.

4. Důvěra v úspěch: Nebo-li také předjímání výsledků určitého chování, je úzce spjat se sebevědomím a sebevnímáním. Jako pravděpodobný výsledek chování se předjímá úspěch.

5. Flexibilita: Chápe se tím způsob, jakým se vyrovnáváme s novými situacemi a úkoly. To s vysokým výsledkem jsou otevření k novým věcem, mají zájem. V nových situacích a změnách se necítí ohroženi.

6. Flow: Označuje tendenci věnovat se problémům intenzivně, soustředěně, nenechají se vyrušit. Do činnosti se „vnoří“.

7. Nebojácnost: Má blízko ke známému znaku neuroticismu. Osoby s vysokými výsledky nemají strach ze selhání, možností neúspěchu a negativnímu hodnocení.

8. Internalita: Souvisí s koncepcí locus of control. Jedná se o přesvědčení, že výsledky činností jsou způsobené aktivitou vlastní osoby.

9. Kompenzační úsilí: Označení částí osobního úsilí a vynaložení sil vyplývající z obavy z neúspěchu a selhání. Lidé s vysokými hodnotami investují velké síly a energii k tomu, aby se vyhnuli neúspěchu.

10. Hrdost na výkon: Potřeba zažívat pozitivní pocity spojené s úspěchem. Tito lidé jsou spokojeni poté, co podali vysoký výkon.

11. Ochota učit se: Snaha přijímat nové znalosti, zkušenosti a vědění. Hraje největší roli v pedagogické psychologii.

12. Preference obtížnosti: Volba úrovně nároků rizik (osoby s vysokou preferencí obtížnosti si vybírají úkoly těžší. Vyžadující vyšší míru nasazení a schopností).

13. Samostatnost: Sklon jednat autonomně, jsou zodpovědni za svoje jednání, aktivně řeší své potíže sami, rádi se samostatně rozhodují.

14. Sebekontrola: V tomto smyslu ji rozumíme jako způsob organizace a provádění úkolů. Osoby s vysokými výsledky neodkládají své povinnosti na později, jsou dlouhodobě dobře organizovány.

15. Orientace na status: Označuje úsilí a aktivitu vedoucí k dosažení důležité role v sociální hierarchii, lidé s vysokou orientací na status vyhledávají sociální uznání a odpovědné pozice.

16. Soutěživost: Tendence prožívat konkurenci jako povzbuzení a motivaci pro profesní výkon, chtějí být lepší a výkonnější, je pro ně důležité vyhrávat.

17. Cílevědomost: Má souvislost se vztahem k budoucnosti. Kladou si cíle do vzdálenější budoucnosti, jsou orientováni na budoucnost, mají o své budoucnosti nějakou představu, kterou se snaží vyplnit, tvoří dlouhodobé kognitivní plány. Chtějí se i nadále rozvíjet.

Dotazník školní výkonové motivace pro žáky

V našem výzkumu jsme Dotazník výkonové motivace pro žáky používali, v následující kapitole tedy tuto metodu podrobněji popíšeme.

Autoři dotazníků Hrabal a Pavelková (2011) při konstrukci vycházeli z teoretického zakotvení výkonové motivace pocházejícího od Atkinsona, který přikládá důležitost dvou výkonovým potřebám - potřebě dosáhnout úspěchu a potřebě vyhnout se neúspěchu. Síla obou těchto tendencí závisí na rozvinutosti jednotlivých potřeb, ale i na externích podmínkách, které může ovlivnit učitel např. tím, jaký typ a náročnost úkolu volí. Rozvoj výkonové motivace úzce souvisí i s rozvojem osobnosti žáků, proto se autoři domnívají, že je důležité, aby učitel rozpoznal výkonovou motivaci svých žáků a uměl s jednotlivými žáky pracovat.

Z výzkumných zjištění (Hrabal, Pavelková, 2011) se u studentů neukazuje statisticky významný vliv podmíněnosti jedné potřeby na druhou. To znamená, že vyšší nebo nižší intenzita jedné z potřeb neurčuje nižší nebo vyšší intenzitu druhé potřeby. Pedagogové však vnímají tyto dvě motivační tendence jako vzájemně závislé.

V manuálu (Hrabal a Pavelková, 2011) jsou přiloženy i populační normy, což učitelům umožňuje identifikovat výkonové potřeby jednotlivců, ale i třídy.

2.2.7 Časová perspektiva a gender

Představy o budoucím životě se mohou objevovat již od útlého věku (v závislosti na osobnosti dítěte a rodinném kontextu). Tyto představy vznikají na základě osobních zkušeností, ale i kulturních předpokladů a vrcholí v období adolescence, kdy se dospívající připravují na volbu dalšího vzdělávání nebo kariéry. Dle Smetáčkové (2010) se gender projevuje jako organizující princip, se kterým se seznamujeme od raného dětství. Předpokládáme, že odlišné strategie socializace dívek a chlapců může produkovat rozdíly v obsahu a rozsahu časové perspektivy. Není proto divu, že výzkumy týkající se časové perspektivy se již od počátku zaměřují na zjištění genderových rozdílů. Je nutno podotknout, že výzkumy často ukazují nestabilní výsledky, což je pravděpodobně zapříčiněno tím, že budoucí časová orientace je multidimenzionální konstrukt, z čehož vyplývají problémy v terminologii i psychometrii.

V následující části stručně popíšeme rozdíly v motivaci u mužů a žen a postupně se dostaneme k rozdílům v časové perspektivě.

V raných fázích výzkumů výkonové motivace bylo jisté, že ženy mají nižší skóre v potřebě dosáhnout úspěšného výkonu než muži. Lesser (1963 in Greene, DeBacker, 2004) upozorňuje na metodologický problém – v tehdy užívaném testu (TAT, více v kapitole 1.7.) bylo pro ženy náročnější identifikovat se s intelektuálními výzvami (intelektuální a akademické výkony byly na podnětovém materiálu prezentovány mužem). I další výzkumy v šedesátých letech potvrzují, že muži se orientují na kariéru (především ve vědě a technologickém odvětví) více než ženy. Taktéž uvádějí vyšší důležitost výdělku. Eccles (2002 in Green, DeBacker, 2004) tvrdí,

že ačkoliv se v dnešní době genderové rozdíly ve výkonové motivaci stírají, ženy se stále méně než muži zapojují do vědecké kariéry a technických kurzů.

Mezi prvními, kteří zkoumali rozdíly v budoucí časové orientaci/perspektivě v souvislosti s genderem, byl T. Gjesme. V sedmdesátých letech zjistil, že dívky v šestých třídách získaly celkový vyšší skóre v budoucí časové orientaci než chlapci (Gjesme, 1979). Obdobný výzkum byl proveden o dekádu později v Německu (Lamm, 1976 in Green, DeBacker, 2004). Ukázalo se, že chlapci (14-16 let) měli vyšší rozsah a hustotu cílů v kariéře než dívky. Opak platil u rodinného života. Zajímavé zjištění z toho samého výzkumu vyplynulo v porovnání společenských tříd. Dívky z nižších sociálních tříd byly, co se týče své budoucnosti, optimističtější než chlapci.

Zcela jiné zjištění přináší Nurmi (1995), v jehož výzkumu uvedly dívky více cílů jak v rodinném, tak i kariérním životě a vzdělání. Pro chlapce byl důležitější volný čas. Tento fakt se potvrdil i v našich starších výzkumech (Havličková, 2012), ve kterém chlapci také více tematizovali volný čas. Nurmi prohlašuje, že genderové rozdíly se zvyšují s věkem.

Green, DeBacker (2004) ve své metastudii konstatují, že rozdíly existují – ženy pokládají do budoucnosti více cílů než muži a tyto cíle jsou lépe časově rozvrstveny než u mužů.

Můžeme vidět, že výsledky výzkumu jsou nekonzistentní. Problém může být nejen v proměnné genderu, ale i v metodologických nedostacích.

2.3 Operacionalizace časové perspektivy

Tato kapitola se bude zabývat diagnostickými možnostmi časové perspektivy. Představíme základní metody a možné problematické aspekty těchto metod. Spolu s Gjesmem (in Seits, 1998) můžeme konstatovat, že existují jisté psychometrické obtíže, které vycházejí z variability teoretických uchopení časové perspektivy a jejich empirickým výzkumem. Pojem „časová perspektiva“ je konceptualizován z různých hledisek a konkrétní výzkumné metody často obsahují pouze omezené aspekty tohoto jevu (rozpětí – délka, hloubka, obsah, realismus, hustota, struktura, koherence atd.). De Volder, Lens, Van Calster, Nuttin (in Pavelková, 1990) doporučují stanovit, na které aspekty se diagnostické metody zaměřují. Gjesme (1983) upozorňuje, že je třeba rozlišit

mezi obecnou budoucí časovou orientací (tzn. schopnost orientovat se v budoucnosti) a různými dimenzemi budoucí časové orientace. Nadále musíme být schopni odlišit mezi obecnou budoucí časovou orientací s jejími specifickými dimenzemi a manifestací těchto schopností (Gjesme, 1983). Zvláště při operacionalizaci musíme neustále mít na paměti, že časová perspektiva je multidimenzionální koncept (Volder, Fraise, Goldberg, Nuttin aj. in Gjesme, 1983). Dle Gjesmeho (1983) diverzita výsledků spočívá v neschopnosti rozlišit mezi: 1. experimentálně vyvolanou budoucí časovou orientací, 2. instrumentalitou a/nebo důležitostí budoucích aktivit, což můžeme chápat jako jeden z aspektů časové perspektivy, 3. budoucí časovou perspektivou s jejími aspekty a osobnostní dispozicí ke strukturaci budoucnosti, 4. arousalem (vybuzením) a manifestací konkrétních dimenzí v chování jedince. Jak konstatuje Pavelková (1990), další komplikací může být fakt, že výzkumy v oblasti časové perspektivy jsou realizovány na myšlenkové úrovni a implicitně se předpokládá, že tato úroveň se pojí s konativní stránkou.

Nuttin (1980) rozlišuje dva přístupy k diagnostice časové perspektivy. V první skupině metod hraje podstatnou roli fantazie – zakládá se na volném vyjádření probandů ve formě příběhů, kreseb. U těchto metod spatřujeme možnou nevýhodu v tom, že tyto projevy mohou mít čistě fantazijní podobu a nemusí mít pro výzkumné osoby význam. Kastenbaum (1963) tuto skupinu nazval kognitivní poznávací futuritou. Druhá větev diagnostických metod se nazývá osobní futuritou a využívá událostí, které mají pro probandy významný osobní vliv.

Diagnostické metody zkoumající kognitivní futuritu

Nejnámější a nejdříve užívanou metodou v této skupině je Tematicko-apercepční test (TAT), jejímiž autory jsou H. A. Murray a Ch. D. Morganová. Tento test se tradičně řadí k projektivním osobnostním testům, je ale testem osobnosti. Dle Murraye (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) zjišťuje apercepci výzkumné osoby, což můžeme chápat jako dodávání významu toho, co je vnímáno (na rozdíl od percepce = rozpoznání objektu založené na sensorickém dojmu). Probandům je prezentován určitý počet tabulí (obrázků) a jsou vyzváni, aby vyprávěli o nakreslené scéně. Instrukce zní: „Budu vám ukazovat obrázky, na kterých jsou nakresleny určité scény. Vytvořte ke každé scéně příběh tak, abyste zahrnul/a to, co se odehrávalo předtím, co se právě na obrázku odehrává, co si jednotlivé postavy myslí a co cítí, a jak

to bude pokračovat dál. Existuje něco jako dobrý nebo špatný příběh, prostě vytvořte příběh se začátkem, prostředkem a koncem.“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, str. 255) Účelem je vyvolání apercepčních vjemů zahrnujících výklad znázorněných motivů, podnětů a záměrů. V dnešní době se pro účely zjišťování časové perspektivy nepoužívá.

Podobná je Technika doplňování příběhů (SCT) spočívající v prezentaci základních struktur příběhů a úkolem probandů je tyto příběhy dokončit. V Testu neukončených myšlenek (ITT) se musí doplnit 24 začatých vět.

Příběhy využívá i další technika, kterou její autor Rychlak nazval Postup volné fantazie. Úkolem probanda je sedět v příjemném prostředí místnosti proti bílé zdi a zkusit vyprávět to, co zrovna vyvstane v mysli.

Cottle využívá grafické zpracování, ve svém Testu kruhů žádá probandy, aby si představili svoji minulost, přítomnost a budoucnost ve tvaru kruhů a tyto kruhy namalovali. Velikost kruhů by měla reflektovat zaměření se na některou z časových zón.

Diagnostické metody zkoumající osobní futuristu

Do této skupiny metod patří např. Cottleho Experimentální inventář. Pokusným osobám je řečeno: „Pokuste se sepsat 10 nejdůležitějších událostí vašeho života. Mohou to být události, které se již staly, dějí nebo teprve nastanou. Ve druhém kroku seřadte tyto události podle časové charakteristiky: 1. vzdálená minulost, 2. blízká minulost, 3. Přítomnost, 4. blízká budoucnost, 5. vzdálená budoucnost.“ Odpovědi se dají analyzovat jak časově (dle nabízených časových kategorií), tak i obsahově (viz Havlíčková, 2010).

Eson pracoval s osobní futuritou tak, že požádal probandy, aby mu sepsali seznam 25 oblastí, nad kterými přemýšleli nebo o kterých diskutovali se svými bližními v posledních čtrnácti dnech. Na základě frekvencí událostí ležících v minulosti, přítomnosti nebo budoucnosti usoudil, do jakého časového období je osoba orientovaná.

O operacionalizaci časové perspektivy se také zajímal Kastenbaum, který pokládal otázku „Kým budete?“. Odpovědi probandů se z naší zkušenosti dají kategorizovat do tří skupin – sociálních rolí (např. matka, otec, dcera, zaměstnanec aj.) a osobnostních rysů (hodná/ý, chytrá/ý apod.) a skupiny, kde se povětšinou objevovaly

konkrétní profese (psycholog, lékařka atd.). Také požadoval předpovědi událostí, které se objeví v jedincově životě.

Velmi oblíbeným diagnostický nástrojem, který je používán nejen mezi psychology, je Test čar. Testovaní jedinci si mají představit čáru jako čas (nebo svůj život) a vyznačit na ní různé důležité události.

Gjesme zkonstruoval Škálu orientace na budoucnost se 6 položkami, např. „Čas obvykle ubíhá rychle“, „Hodně přemýšlím o tom, co budu dělat v budoucnosti.“ (Gjesme, 1979). Později využíval deseti položkový inventář (4 položky si vypůjčil z Heibergova Inventáře).

Nejpracovanější metodou je však Nuttinova Metoda motivační indukce, která se stala základem pro naši práci, proto ji popíšeme podrobněji.

2.3.1 Metoda motivační indukce (MIM)

Metoda motivační indukce (dále jen MIM) je instrument, který je založen na bázi doplňování vět, ale nejedná se o projektivní techniku. Začátky vět (tzv. induktory) jsou formulovány v první osobě jednotného čísla (např. Mým plánem je..., Přeji si...Nechci... atd.), jejich úkolem je indukovat pokusné osoby k sepsání konkrétních objektů, které plánuje, přeje si, snaží se získat, případně se obává apod. Induktory jsou typické vyjádřením tendence, snahy, touhy, strachy atp. Proband tyto věty doplňuje a tím i odhalí předměty své osobní motivační struktury. Cílem metody je spontánní zapsání motivačních cílů bez jakékoli cenzury a bez ohledu na sociální žádostivost.

Původní booklet se skládal z 60 induktorů – 40 pozitivních a 20 negativních. Induktory se dělí do dvou typů. Pozitivní induktory vyvolávají pozitivní motivační objekty, jsou rozděleny do třech kategorií (Nuttin, 1980):

- věnující se všeobecným tendencím motivačních objektů
- vyjadřující aktivity (např. plánování, rozhodování)
- s rozpoznatelnou probíhající aktivitou nebo ziskem z ní

Negativní induktory vyvolávají odpovědi na to, čeho se jedinci bojí, co si nepřejí atd. Jsou rozděleny do následujících kategorií (Nuttin, 1980):

- všeobecný negativní postoj s různým stupněm intenzity
- induktory vyjadřující negativní afektivní reakci na objekt

- induktory vztahující se k negativním behaviorálním akcím

Induktory se liší i v rámci modalit. Některé z nich jsou psány v kondicionálu, což umožňuje vyjádření i takových objektů, u kterých si probandi nejsou jisti jejich splněním nebo nejsou až tak společensky přijatelné. Dále máme induktory vyjadřující časovou urgenci (např. Jakmile budu moci...). Můžeme také získat různý stupeň intenzity (induktor „Velmi usiluji o to, aby...“ pravděpodobně vyvolá realističtější motivační objekt než induktor „Budu rád/a, když...“)

V našem výzkumu užíváme zkrácenou verzi složenou z 20 pozitivních a 10 negativních induktorů.

Obsahová analýza

Cílem obsahové analýzy je zjistit vnitřní motivační strukturu, která nám pomůže odhalit komponenty motivace jedinců. Všechny odpovědi na induktory nazýváme „motivační objekty“ (zkráceně objekty) a můžeme je rozřadit do čtyř základních skupin (Nuttin, 1980):

1. Self – proband jako takový, všechny aspekty jeho/její osobnosti se svými fyzickými, psychickými i sociálními aspekty
2. Kontakt – vztah s ostatními lidmi, který může zahrnovat komunikaci, reciprocitu či požadavky na druhé (očekávání pozitivních citů, respektu, podpory)
3. Přírodní nebo člověkem vyrobené materiální objekty - předměty, které si můžeme vyrobit, koupit, vlastnit případně jinak obstarat
4. Objekty ideace a kognitivních aktivit – poznatky získané pomocí vědy, filosofie, náboženství, díky kterým můžeme pozměnit náhled na svět (mohou ovlivnit naše vnímání hodnot a konceptů jako např. svoboda, spravedlnost, objektivita atp.)

Kromě těchto skupin rozlišujeme také aktivity pracovní a volnočasové. V tomto případě je nutné zmínit, že rozlišení je velmi subjektivní. Co je pro některé osoby práce (manuální aktivita, čtení), může být pro jiné zábava.

Časová analýza

Objekty časové perspektivy mohou být lokalizovány v minulosti, přítomnosti nebo budoucnosti. Výzkumníci se snažili výskyt motivačních objektů v čase identifikovat, ale velmi často takto činili pouze vágními výrazy (vzdálená a blízká minulost nebo budoucnost). Nuttin však postupuje jinak a stanovuje tzv. časový kód,

který je určen na základě normálního nebo průměrného výskytu událostí, o kterých se subjekt zmiňuje. Tento normální výskyt událostí se učíme díky socializaci. Všichni např. víme, kdy je „normální“ se vdát nebo oženit a mít potomky. Pokud se někdo v dnešní době stane rodičem např. v 18 letech, je to oproti normálnímu výskytu brzy (ačkoliv v době mládí předchozích generací byl tento výskyt normální). Předpokládáme, že probandi si tento výskyt uvědomují, vědí, co je v jejich skupině „normální“ a právě s tímto časovým údajem implicitně pracují. Ukazuje se, že pokud pokusné osoby plánují pořídit si dítě dříve, než v období normálního výskytu, použijí bližší časové určení (např. brzy, dříve, co nejdříve apod.).

Časové kódy se dělí do pěti základních skupin:

- a) kalendářní jednotky: škála sahající od současného momentu, přes dny, týdny, měsíce až po rok (maximálně dva)
- b) sociální a biologické jednotky: sociální čas získaný porovnáním probanda se sociální skupinou, do které náleží. Jedná se o období vzdělávání, dospělosti a stáří
- c) odkazy na minulost
- d) otevřená přítomnost: časový úsek začínající současným okamžikem a pokračující dále v budoucnosti

Validita a reliabilita

Validita MIM byla zkoumána v mnoha studiích. Při zjišťování validity je třeba si uvědomit, že úkolem MIM je získat reprezentativní vzorek motivačních objektů od různých skupin probandů. Umožňuje získat konkrétní cíle, u kterých věříme, že do jisté míry ovlivňují chování jedince. U Nuttina se však objevuje i jeho psychoanalytické vzdělání, protože nepopírá důležitost nevědomých motivů na chování, které si jedinec neuvědomuje a MIM tyto skryté pohnutky pravděpodobně neobjeví.

Ačkoliv validita MIM může být ovlivněna sociální desirabilitou, ukazuje se, že pokud je probandům umožněna nesoudící a klidná atmosféra, popisují i intimní a důvěrné objekty motivace. Auweele (1973 in Nuttin, 1980) popisuje, že 25 ze 155 odpovědí kódovaných do sensorické kategorie, se explicitně zmiňuje o sexuálních pohnutkách.

Validizační studie potvrzují, že MIM je citlivý k situačním efektům, především k nesplněným přáním a aspiracím (Goethals, 1967, Noterdaeme, 1965 in Nuttin, 1980).

Tematika reliability u MIM je poměrně komplexní. Předpokládá se, že struktura motivačních objektů se může u probandů měnit v závislosti na situačních faktorech. Nelze tedy počítat se stabilitou výsledků MIM tak, jako to očekáváme např. u testů inteligence (Nuttin, 1980). Na druhou stranu můžeme počítat s tím, že celkové motivační zaměření je poměrně stabilní (máme na mysli např. důležitost hodnot a zájmů). Předpokládáme určitou instabilitu a proměnlivost v rámci kódovacích subkategorií, nicméně se ukazuje, že výpočty reliability v rámci hlavních kategorií jsou poměrně stabilní (Nuttin, 1980).

Reliabilita kódování se u zkušených výzkumníků pohybuje kolem 90%, většina výzkumů udává shodu nad 90%. Tyto výzkumy se provádějí za pomoci více výzkumníků, kteří kódují ty a samé odpovědi, případně jeden výzkumník kóduje odpovědi po určité časové proluce (8-18 měsíců).

Stabilita dat vytěžených z MIM byla zkoumána např. Craynestem (1976, in Nuttin, 1980), korelace motivačních kategorií byla ,93.

2.3.2 Inventář motivačních kategorií (INCAM)

INCAM se předkládá na listu papíru, na kterém jsou napsány motivační kategorie a subkategorie a úkolem výzkumných osob je napsat konkrétní motivační objekty (cíle, plány, přání apod.). Seznam motivačních objektů vychází z obsahové analýzy MIMu. V instrukci je explicitně vyjádřen požadavek, aby pokusné osoby vyplňovaly konkrétní motivy a nikoliv obecné vágní odpovědi a aby vyjadřovaly jen ty motivy, nad kterými již uvažovaly.

Nuttin (1980) píše, že průměrný počet uvedených kategorií je v INCAMu vyšší než v MIM. V MIM je však vyšší počet odpovědí. V obou dotaznících jsou dle Nuttina nejatraktivnější motivační kategorie self a kontakt. Kategorie studijní a pracovní aktivity se v MIM objevují s vyšší frekvencí.

2.3.3 Zimbardův inventář časové perspektivy (ZTPI)

ZTPI je dotazník vycházející ze Zimbardova pojetí časové perspektivy, který jsme vysvětlili v kapitole č. 1.2.2.4. Poprvé byl publikován v r. 1995 a od té doby

mnohokrát psychometricky prověřen. ZTPI vykazuje vnitřní konzistenci, test-retest reliabilitu, predikční validitu a konstruktovou validitu (Zimbardo, Boyd, 1999).

Vývojový proces dotazníku ZTPI je založen na teoretické reflexi a analýze stávajících diagnostických nástrojů časové perspektivy, zpětné vazby od účastníků výzkumu a mnoha typů statických metod (především faktorové analýzy).

Inventář obsahuje 56 položek hodnocených na 5-bodové Likertově škále a měří následující faktory:

- Negativní minulost – tento faktor zachycuje negativní pohled na svou vlastní minulost nebo na negativní interpretaci minulých zážitků. Příklady položek v dotazníku zjišťující tento faktor jsou: „Přál bych si, aby bylo možné napravit chyby, které jsem udělal v minulosti.“, „Myslím na ošklivé věci, které se mi přihodily v minulosti.“, „Často myslím na to, co jsem měl v životě udělat jinak“.
- Hédonistická přítomnost – jedinci skórující v tomto faktoru jsou typičtí orientací na současný okamžik, který poskytuje uvolnění, zábavu, vzrušení. Tito lidé mohou vést riskující styl života bez promyšlení následků v budoucnosti. Příklad položek v dotazníku: „Jednám impulsivně – tj. dělávám věci, které mne právě napadnou.“, „Nejraději bych žil každý den, jako by to byl můj den poslední“, „Pokládám za důležité vnést do svého života vzrušení.“
- Budoucnost – reflektuje snahu o cíle a odměny, které leží v budoucnosti. Příklad položek: „Když chci něčeho dosáhnout, vytyčím si své cíle a rozmyslím si jakými konkrétními prostředky k nim dospět.“, „Dělávám si seznamy toho, co mám udělat.“, „Pracuji i na obtížných, nezajímavých úkolech, když mi dopomohou k úspěchu.“
- Pozitivní minulost – tento faktor zachycuje příjemné, hřejivé a sentimentální vzpomínky na vlastní minulost a rodinnou atmosféru. Příklad položek: „Moc rád vzpomínám na svou minulost.“, „Zvážím-li svou minulost, vybavuje se mi mnohem víc dobrého než toho špatného.“, „Snadno mi mysl zaplaví vzpomínky na šťastné chvíle.“
- Fatalistická přítomnost – přítomnost se pro tyto osoby jeví jako bez možnosti změny, typická je víra v predestinaci a neovlivnitelnost osudu. Příklad položek: „Mnohé v mém životě určuje osud.“, „Živelné potěšení z toho, co dělám, mizí,

když musím myslet na cíle a důsledky své činnosti.“, „Nemá smysl si dělat starosti s budoucností, protože ji stejně nemohu nijak ovlivnit.“

2.3.4 Dotazník perspektivní orientace (PO-7)

Dotazník perspektivní orientace (dále jen PO-7) vychází z teoretické konstrukce perspektivní orientace Pavelkové, kterou jsme popsaly v kapitole dotazníkové metody Vlastní dotazník byl několikrát psychometricky prověřen (Pavelková, 2002) – např. položkovou analýzou, faktorovou analýzou. Byla zkoumána i vnější validita oproti jiným diagnostickým nástrojům zkoumajících časovou perspektivu.

PO-7 se skládá z 25 uzavřených otázek, které jsou rozděleny do 4 bloků (Pavelková, 1985 in Pavelková, 2002):

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

Vlastní konstrukce dotazníku měla tři fáze. V první z nich proběhly rozhovory se žáky, při nichž se střediskem zájmu staly přání a plány do budoucna a jejich souvislosti se školní prací a zájmy. Ve druhé fázi byla již použita verze dotazníku PO2 zjišťující převažující orientace. Následně se tato verze prověřovala psychometricky (Pavelková, 1985). Byla provedena i faktorová analýza, která prokázala existenci pěti faktorů.

První faktor má generalizovaný charakter, můžeme nazvat faktor perspektivní orientace. Sdružuje všechny charakteristiky konstruktů perspektivní orientace: potřebu strukturace budoucnosti, oddálenost – dlouhodobost cílů a úkolů, realizaci plánů a cílů, toleranci k oddálení odměny. Shlukuje žáky, kteří o své budoucnosti často přemýšlí, o budoucnost se zajímají a chtějí mít o budoucnosti jasno. Rádi plánují. Dlouhodobé úkoly jim nevadí, motivují je, tolerují oddálení odměny. Chtějí se stále v něčem zlepšovat. Své plány a cíle realizují, mohou se spolehnout na svou vůli. Chtějí jít na vysokou školu.

Druhý faktor sdružuje žáky, profesionálně již rozhodnuté, kteří se ale budoucností příliš nezaobírají. Tito žáci o budoucnosti nepřemýšlí, ale mají celkem jasno, co je čeká, jsou již rozhodnutí, co budou po škole dělat. O povolání, pro které se

rozhodli, se zajímají, ale myslí si, že se nemohou opřít o svou vůli a nechtějí jít na vysokou školu.

Třetí a čtvrtý faktor sdružuje žáky s velkou tolerancí k oddálení odměny. Zatím nejsou rozhodnutí, co budou dělat po škole, ale nevadí jim dlouhodobé úkoly, záleží jim na tom, aby se stále v něčem zlepšovali (citlivost na svůj osobnostní rozvoj).

Pátý faktor sdružuje žáky s „původcovskou“ tendencí – jde o žáky, kteří se domnívají, že svou budoucnost mohou velmi ovlivnit. Do budoucna sice příliš neplánují a ani se o budoucnost příliš nezajímají, jsou však již rozhodnutí co budou dělat po škole. Mají před sebou více cílů a mezi těmi si podle situace vybírají. Své cíle a přání uskutečňují a domnívají se, že se mohou spolehnout na svou vůli. (Pavelková, Purková, Menšíková, 2010)

EMPIRICKÁ ČÁST

V první části dizertační práce jsme popisovaly vztah k budoucnosti optikou různých teoretických konceptů časové perspektivy a výkonové motivace. V oblasti časové perspektivy jsme se zaměřily na kognitivní, kognitivně-motivační a přístupy kombinující kognitivní, motivační, emoční a sociální procesy. Analýza konceptů i diagnostických možností zjišťování časové perspektivy nám připravila půdu pro druhou část, ve které chceme rozdíly i překryvy v jednotlivých teoriích postihnout i empiricky.

Dizertační práce vznikla za podpory GA UK v projektu s názvem Diagnostika časové perspektivy u středoškolské mládeže, ve kterém figurovala jako hlavní řešitelka Radka High (roz. Havlíčková), spoluřešitelka Lenka Formánková (roz. Stehlíková) a školitelka Isabella Pavelková. Dizertační práci tedy píše v množném čísle a používám ženský rod.

3 Výzkumné cíle a hypotézy

Byly stanoveny tři výzkumné cíle, ve kterých dále uvádíme výzkumné subcíle.

- 1.) Operacionalizace časové perspektivy
 - a) Analýza a korekce kódovacího systému Nuttinovy Metody motivační indukce
 - b) Analýza induktorů
 - c) Prověření vztahu MIM s ostatními metodami zachycující časovou perspektivu
- 2.) Deskripce vztahu žáků a studentů k budoucnosti prostřednictvím zkoumaných metod
 - a) Deskripce vztahu k budoucnosti na základě budoucí časové perspektivy, balancované časové perspektivy a perspektivní orientace
 - b) Deskripce vztahu k budoucnosti na základě metody zachycující výkonové potřeby a motivační strukturu žáků a studentů
 - c) Deskripce rozdílného pojetí vztahu k budoucnosti na základě typů studované školy
 - d) Deskripce rozdílného pojetí vztahu k budoucnosti na základě genderu
- 3.) Prověření vztahu časové perspektivy a výkonové motivace

První výzkumný cíl se týká operacionalizace budoucí časové perspektivy. V tomto výzkumném cíli navazujeme na naše předchozí práce (Havlíčková, 2012, Stehlíková, 2014), ve kterých jsme používaly diagnostický nástroj MIM a poukázaly jsme na některé jeho nedostatky při užívání u středoškolské populace. MIM byl původně konstruován pro populaci dospělou, v čemž vidíme nedostatky, neboť objekty časové perspektivy u studentů v mladším a starším školním věku jsou z vývojového hlediska odlišné od objektů časové perspektivy dospělých. U některých kategorií kódovacího systému vidíme nutnost rozšíření, naopak některé motivy se v našem vzorku vůbec neobjevují a diagnostické metody by měly tuto věkovou specifikaci brát v úvahu. Po analýze a úpravě kódovacího systému využijeme tento systém u našeho výzkumného vzorku.

Druhý výzkumný cíl se vztahuje k popisu vztahu k budoucnosti u výzkumného vzorku. Nejdříve se budeme zabírat objekty (motivy) a časovým znakem (dlouhodobostí vs. krátkodobostí) budoucí časové perspektivy, což zjistíme za pomoci dotazníku MIM. Zda-li jsou studenti a žáci perspektivně orientovaní, nám prozradí dotazník PO7. Budeme zkoumat také rozvinutost balancované časové perspektivy a převažující časovou dimenzi u studentů a žáků. Vztah studentů k budoucnosti prověříme také na základě metod tematizující výkonovou a učební motivaci. Vztah k budoucnosti zmapujeme u celého vzorku, ale budeme si všimnout rozdílného pojetí u dívek a chlapců a studentů různých typů škol.

V minulých studiích (např. Pavelková, 1990, 2002; Menšíková, Pavelková, Purková, Menšíková, 2010) byl prověřován vztah časové perspektivy a výkonové motivace, který bychom chtěli ověřit i u našeho vzorku. Prověříme také souvislost jednotlivých teoretických konceptů časové perspektivy.

Na závěr se budeme věnovat představení výzkumných metod a jejich použití u vybraných jednotlivců. Tím se zpět vracíme k prvnímu cíli – operacionalizaci, protože si ukážeme diagnostické možnosti i jejich meze.

V rámci druhé a třetí výzkumné otázky jsme stanovily hypotézy vycházející z analýzy teoretických pramenů a studií.

Hypotézy:

H1a: Studenti osmiletých gymnázií prokazují delší budoucí časovou perspektivu měřenou dotazníkem MIM než studenti čtyřletých středních škol a základních škol.

H1b: Studenti osmiletých gymnázií prokazují vyšší užívání dimenze budoucnosti měřené inventářem ZTPI než studenti čtyřletých středních škol a základních škol.

H1c: Studenti osmiletých gymnázií prokazují vyšší generalizovaný faktor perspektivní orientace měřenou dotazníkem PO-7 než studenti čtyřletých středních škol a základních škol.

H2a: Dívky prokazují vyšší užívání dimenze budoucnosti měřené inventářem ZTPI než chlapci

H2b: Dívky prokazují rozvinutější perspektivní orientaci měřenou dotazníkem PO-7 než chlapci.

H3a: Čím vyšší FTPI index měřený dotazníkem MIM, tím vyšší je i generalizovaný faktor perspektivní orientace měřený dotazníkem PO-7.

H3b: Čím vyšší FTPI index měřený dotazníkem MIM, tím vyšší je i dimenze budoucnosti měřené inventářem ZTPI.

H4: Čím vyšší je dimenze budoucnosti měřená inventářem ZTPI, tím vyšší je i generalizovaný faktor perspektivní orientace měřený dotazníkem PO-7.

H5a: Potřeba úspěšného výkonu měřená dotazníkem VM je u žáků tím vyšší, čím vyšší je generalizovaný faktor perspektivní orientace měřený dotazníkem PO-7.

H5b: Potřeba úspěšného výkonu měřená dotazníkem VM je u žáků tím vyšší, čím vyšší je užívání dimenze budoucnosti měřené inventářem ZTPI.

H5c: Potřeba úspěšného výkonu měřená dotazníkem VM je u žáků tím vyšší, čím delší je budoucí časovou perspektiva měřená dotazníkem MIM.

H6a: Potřeba vyhnoutí se neúspěchu měřená dotazníkem VM je tím vyšší, čím vyšší je dimenze negativní minulosti měřená inventářem ZTPI.

H6b: Potřeba vyhnoutí se neúspěchu měřená dotazníkem VM je tím vyšší, čím vyšší je fatalistická přítomnost měřená inventářem ZTPI.

4 Pasportizace výzkumného vzorku a etika výzkumu

Prezentovaného výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 435 žáků a studentů, z toho 184 chlapců a 251 děvčat. Výzkum byl realizován ve školním roce 2012/2013 na sedmi školách, z čehož pětkrát se jednalo o gymnázia, v jednom případě o střední odbornou školu a jednu základní školu. U čtyřletých gymnázií máme k dispozici výsledky od druhých a třetích ročníků, u osmiletých gymnázií paralelně ze sexty a septimy. Ze Střední odborné školy máme k dispozici výsledky ze dvou druhých a dvou třetích ročníků a u základní školy se výzkumu zúčastnily tři ročníky osmé třídy. Celkový počet studentů a žáků a jejich zastoupení v jednotlivých školách uvádíme v tabulce č 2. Výsledná databáze byla připravena díky spoluřešitelce projektu GA UK Lence Formánkové a studentů Specializačního studia výchovného poradenství realizovaném na Katedře psychologie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Tabulka 2: Počty žáků a studentů ve výzkumném šetření

Škola	Ročník	Počet žáků/studentů
Gymnázium Světlá nad Sázavou	2. a 3.	29
Gymnázium Humpolec	2. a 3., sexta a septima	103
Gymnázium Chotěboř	2. a 3.	47
Gymnázium Poděbrady	sexta, septima	37
Gymnázium Čáslav	2. a 3., sexta a septima	76
Střední odborná škola Podbořany	2., 2., 3., 3.	68
Základní škola Sokolov	8., 8., 8.	75
Celkem		435

Šetření se zúčastnilo 184 chlapců a 251 dívek. Průměrný věk probandů je 16,83 let. Chlapci jsou v průměru (16,89) starší než dívky (16,79).

K dispozici máme i údaje o průměrném prospěchu na posledním vysvědčení a také známce z českého jazyka, cizího jazyka a matematiky. Tyto informace jsou k dispozici v tabulce č. 3. Na posledním vysvědčení studenti získali průměrný prospěch 1,75. Dívky vykazují lepší prospěch než chlapci. Tento trend platí i v jednotlivých

předmětech, což navazuje na zjištění z proběhlých výzkumů (viz Hrabal, Pavelková, 2010).

Tabulka 3: Věk a prospěch výzkumného vzorku dívek a chlapců

Pohlaví	Chlapci			Dívky			Total		
	Průměr	Počet	SD	Průměr	Počet	SD	Průměr	Počet	SD
Věk	16,89	184	1,725	16,79	251	1,452	16,83	435	1,572
Průměrný prospěch	1,86	157	0,348	1,67	203	0,471	1,75	360	0,432
Známka ČJ	2,64	181	0,855	1,99	248	0,846	2,26	429	0,908
Známka CJ	2,35	181	0,941	1,98	247	0,899	2,14	428	0,934
Známka M	2,98	181	1,022	2,77	247	1,024	2,86	428	1,027

Legenda: SD – směrodatná odchylka

Etika výzkumu

Na všech školách bylo informováno vedení, třídní učitelé a žáci/studenti, případně jejich zákonní zástupci. Všichni byli informováni o cílech výzkumu, jeho průběhu a způsobech zpracování dat.

Studenti a žáci se výzkumného šetření účastnili dobrovolně, mohli z něj kdykoliv vystoupit.

Zaručena byla i anonymita studentů a žáků. Nikde nevystupuje jméno a příjmení probandů, pouze jejich kódy.

5 Výzkumné metody

V práci jsme využívaly diagnostické metody dvojího druhu. První z nich mají za úkol diagnostikovat časovou perspektivu studentů a žáků, druhý typ se zabíral diagnostikou motivace. Celý vzorek (435 studentů a žáků) vyplňoval všechny níže uvedené metody. Jako první studenti a žáci vyplňovali námi sestavený dotazník, který zjišťoval základní demografické údaje (viz příloha).

5.1 Metody diagnostikující časovou perspektivu

Do této kategorie patří 3 výzkumné metody, 2 z nich jsou kvantitativního rázu, třetí je kvalitativně kvantitativní:

MIM (Nuttin, 1980) je dotazník diagnostikující předměty (motivy) časové perspektivy a jejich časový znak (rozvržení do minulosti, přítomnosti či budoucnosti). Výhodou je možnost kvantitativní i kvalitativní analýzy výsledků. Použili jsme zkrácenou verzi obsahující 30 nedokončených vět nazývajících se induktory, z nichž 20 mají pozitivní ladění (např. Mým plánem je..., Přeji si..., Moc bych chtěl/a... atd.) 10 je negativních (např. Nechci..., Bojím se, že..., Velice by mě trápilo, kdyby...). Studenti a žáci doplňují tyto věty, což nám umožňuje obsahovou a časovou analýzu jejich motivačních objektů. Jelikož je úprava kódovacího systému jedním z výzkumných cílů, jeho popis si zasluhuje samostatnou kapitolu. Detailnější seznámení se s dotazníkem MIM je k dispozici v kapitole 1.7.1.

PO7, jehož autorem je Pavelková, obsahuje 25 otázek, na něž studenti odpovídají jednou ze tří nabízených možností. Dotazníkem můžeme zjistit celkové hrubé skóre studentů nebo žáků a 3 další ukazatele: struktura (vlastní budoucnosti a plánů), realizace (cílů) a seberozvoj. Příklad otázek:

O své budoucnosti přemýšlím: a) často, b) někdy, c) skoro vůbec ne.

Své cíle: a) většinou neuskutečním, b) někdy uskutečním, jindy neuskutečním, c) většinou uskutečním

Když chci nějakou věc: a) tak bych ji rád měl hned, b) hodně mi vadí, když na ni musím čekat, c) nevadí mi čekat

ZTPI byl v České republice přeložen díky Lukavské, Klicper-Baker, Lukavskému a Zimbardovi (2011). Skládá se z 56 výroků hodnocených na 5-bodové Likertově škále v rozsahu rozhodně nesouhlasím, až po rozhodně souhlasím. Jednotlivé položky jsou rozřazeny do pěti subškál: negativní minulost, pozitivní minulost, fatalistická přítomnost, hedonistická přítomnost, budoucnost. Ukázky položek: „Přál bych si, aby bylo možné napravit chyby, které jsem udělal v minulosti.“ „Jednám impulsivně – tj. dělávám věci, které mne právě napadnou.“ „Když chci něčeho dosáhnout, vytyčím si své cíle a rozmyslím si jakými konkrétními prostředky k nim dospět.“ „Moc rád vzpomínám na svou minulost.“ „Mnohé v mém životě určuje osud.“ Podrobnější popis je k dispozici v kapitole 1.7.2.

5.2 Metody diagnostikující výkonovou a učební motivaci

Z této kategorie byly využity dvě metody, obě kvantitativního rázu.

Dotazník školní výkonové motivace (Hrabal, Pavelková, 2011) měří výkonové potřeby, skládá se z 12 otázek, z nichž 6 zjišťuje potřebu úspěšného výkonu a dalších 6 potřebu vyhnout se neúspěchu. Úkolem probandů je vybrat jednu z nabízených možností, za kterou získají 1 až 5 bodů, přičemž maximální možná hodnota obou potřeb je 30 bodů. Příklady otázek:

Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe: a) téměř vždy, b) často, c) někdy, d) většinou ne, e) téměř nikdy

Ze školních neúspěchů mám obavu: a) téměř vždy, b) často, c) někdy, d) většinou ne, e) téměř nikdy

Dotazník učební motivace (DUM-1, Pavelková, Hrabal) měří motivační strukturu žáků a studentů, skládá se z 8 výroků hodnocených na klasické 5-bodové Likertově škále v rozmezí 1 = zcela nesouhlasí až po 5 = zcela souhlasí. Dotazník se snaží postihnout následující motivační strukturu jedince a motivy ke školní činnosti (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 128):

UM_1 potřeba pozitivních vztahů (vztah k učitelům)

UM_2 touha po vyniknutí a prestiže (vztah k ostatním žákům)

UM_3 poznávací motivace (zájem, zaujetí)

UM_4 morální motivace (pocit povinnosti)

UM_5 výkonová motivace (dobrý pocit z dobrého výkonu)

UM_6 výkonová motivace strachová (obava ze selhání ve škole)

UM_7 perspektivní orientace (představy budoucího povolání)

UM_8 přání, aby jejich dítě dosáhlo dobrých školních výkonů (motivační tlak rodiny)

6 Manuál kódovacího systému MIM a jeho korekce

V kapitole Diagnostika časové perspektivy byl stručně představen dotazník MIM. Tato kapitola si klade za cíl popsat kódovací systém z praktického hlediska, aby čtenář byl obeznámen o postupu při stanovování kódů.

Každá odpověď se považuje za jednotku vhodnou k analýze a kódování. Kódování rozumíme přidělování příslušného symbolu ke každé odpovědi. Tyto odpovědi lze zařadit do časového rámce (určuje, kdy se příslušný motivační objekt odehrál, kdy nastane nebo označuje přítomnost) a obsahové kategorie, která určuje druhy motivačních obsahů. Díky tomuto způsobu můžeme získat obsahovou a časovou analýzu.

Nejdříve je nutné, aby si kódovač přečetl všechny odpovědi, pokusil se naladit na probanda a pochopil kontext odpovědí. Velmi často se stává, že induktoři vyvolají určité motivační obsahy a probandi tyto obsahy na sebe navzájem navazují, případně jedna odpověď může rozvíjet předchozí apod.

V odpovědích se může objevit více motivačních objektů. V tomto případě je nutné stanovit, kolik z nich, případně jaké odpovědi budeme kódovat.

6.1 Deskripce časového kódu

Motivační objekty lze označit časovou dimenzí, které se pohybuje od daleké minulosti (např. *Jsem ráda, že... jsem se narodila*) po vzdálenou budoucnost (Těším se až... *budu v důchodu*). Některé odpovědi mohou mít velmi krátkou časovou lokalizaci (např. *Ráda bych... si dnes uvařila kávu*), většina se jich vztahuje k různě vzdálené budoucnosti.

Při přidělování kódů je nutné zamyslet se nad průměrným (nebo-li také normálním) časovým výskytem daného motivačního objektu v sociální skupině probandů.

Časový kód se dělí do třech základních typů:

1. kalendářní jednotky:

T (test): moment sběru dat

D (den): den nebo dva od přítomného momentu

W (týden): maximálně týden od současnosti

M (měsíc): měsíc od sběru dat

M-: dva nebo tři měsíce od současného momentu

Y (rok): rok od přítomného okamžiku

Y-: perioda trvající více než rok (1-2 roky)

2. sociální a biologické jednotky:

E: období preparace a vzdělávání

E0: život před nástupem do školy (0-6 let)

E1: základní škola (6-12)

E2: střední škola, SOÚ (12-18)

E3: terciální vzdělávání – VŠ, VOŠ (18-25)

A: život dospělého člověka, jehož začátkem je produktivita, vstup d povolání, finanční nezávislost na rodičích, případně založení vlastní rodiny

A0: přechodné období těch, kteří pokračují ve svém studiu, kryje se s *E3* (18-25)

A1: první polovina života (25-45)

A2: druhá polovina života dospělých (45-65)

O (stáří): poslední perioda žití začínající důchodem, nebo v 65 letech

3. nečasové jednotky:

P (reference do minulosti): subjekt se zmiňuje o události, která se udála v minulosti

P (...): jedná se o objekt ve specifickém časovém období v minulosti

x: historická budoucnost, symbol používaný pro humanitární pohnutky

X: motivační cíl se nachází po smrti jedince

L (život): je explicitně vyjádřen celý život člověka

L: kódujeme, pokud je reference na život silná

I (otevřená přítomnost): jedná se o motivační objekty spjaté s osobnostními rysy, vlastnostmi, schopnostmi, které modifikují kvalitu nebo kapacitu subjektu. Případně objekt musí být v přítomnosti a současně pokračovat i v budoucnu

I: je zdůrazněno období otevřené přítomnosti např. pojmy vždy, napořád atd.

I (...): otevřená přítomnost je limitována pouze do období uvedeného v závorce

Logika kódů je následující (Nuttin, 1980):

1. Velká písmena signalizují časové periody
 - kalendářní jednotky: *T, D, W, M, Y*
 - sociální a biologické období: *E (E1, E2, E3), A (A0, A1, A2), O, X, L, P*
2. Malá písmena referují k vágnějším časovým lokalizacím: *l, x, p*
3. Kombinované symboly
 - dvě a více velkých písmen: např. *EA, AO, E3A1, A0A1* atd.
 - malé písmeno s následným velkým písmenem: jedná se o konkrétnější vymezení otevřené přítomnosti nebo minulosti, *l(E), P(A1)*
4. Dodatečné symboly
 - číslice psané za velkým číslem: *E1, E2, E3, A0, A1, A2*
 - tečka před nebo po velkém písmenu: zdůrazňuje začátek nebo konec časové periody, které je označené písmenem *E.3, A.1, O., .E3, .A, .O*, používá se také v případě, kdy se motivační objekt objeví v životě pouze jednou nebo se odehrává po velmi krátkou dobu
 - pomlčka před nebo za písmenem, podtržené písmeno: značí období před časovým obdobím, případně po (M- neodkazuje na jeden měsíc, ale cca 2-3), např. *Y-*, -, podtržené časové období značí opakující se objekty
 - šipky mezi dvěma velkými písmeny: používá se při means-end motivech (\rightarrow), referencích k minulosti (\leftarrow) nebo konfliktu mezi motivy (\leftrightarrow), např. *Přeji si... aby prázdniny začali zítra, kódujeme $Y\leftrightarrow D$, pokud prázdniny budou až za několik měsíců*
 - otazník: pokud nemůžeme objekt časově zařadit nebo je fantazijní
5. Negativní cílové objekty:

6.2 Deskripce postupu obsahové analýzy

Úkolem dotazníku je nahlédnout do exprese motivačních obsahů probandů. Tyto obsahy se mohou projevit ve formě cílů, plánů, přání, snů, ale i obav a strachů. Obsahová analýza napomáhá rozčlenit, zakódovat motivační obsahy do jednotlivých kategorií s přihlédnutím na to, o jaký motivační objekt se jedná a jaký behaviorální vztah s ním chce subjekt (proband) uskutečnit. Např. pokud proband uvede, že se chce sejit se svou přítelkyní, motivačním objektem je „přítelkyně“ a behaviorálním vztahem je „sejit se“. Pokud napíše, že chce pochopit svou přítelkyni, tak motivační objekt je

stejný, tedy přítelkyně, ale behaviorální vztah je jiný, v tomto případě „pochopit“. Behaviorální vztah pomáhá lépe vymezit náuru motivačního objektu, protože motivační objekt může být stejný, ale motivy a potřeby s ním spojené, se mohou zcela lišit.

Kódy obsahové analýzy se vyskytují v následující kompozici:

1. Velká písmena odkazují na hlavní kategorii, např. S symbolizuje hlavní kategorii self
2. Malá písmena (čísla) následující po velkém písmenu označuje subkategorii, např. Spre znamená Self preservative (ochrana self)
3. Kombinace velkých a malých písmen psaných v závorce následujících po hlavní kategorii označuje psychické rysy, např. S(Ceg) označuje osobní charakteristiku egocentrického kontaktu, kdy subjekt chce ovládat ostatní nebo být slavný
4. Malá písmena figurující za čárkou označují modality (např. více se učit)
5. Malá písmena psaná jako dolní symbol se vztahují k nějaké osobě nebo skupině osob (C_e znamená erotický kontakt, v tomto případě třeba „vdát se“).
6. Grafické symboly, např. šipka →

Každý kód nemusí obsahovat všechny tyto prvky.

Obsahová analýza se skládá z 10 základních kategorií (Nuttin, 19980):

1. Self (S): odpovědi se týkají osoby subjektu, jeho/jejích osobnostních rysů, charakteru, schopností, osobní autonomie nebo zdravotní situace.
2. Seberealizace (SR): kóduje se v případě, že zmíněná aktivita vede k vývoji osobnosti nebo realizace svého potenciálu.
3. Realizace (R): do této kategorie patří všechny odpovědi spojené se školou a kariérou.
4. Kontakt (C): v této skupině nalezneme motivaci být v kontaktu s jednou nebo více osobami, požadavky od okolních osob a přání ostatním.
5. Kognitivní motivace a poznávání (E): rozumí se tím zájem o informace, znalosti a poznávání.
6. Transcendentální objekty (Tr, Tx): používá se pro existenciální, filosofické, transcendentální a náboženské odpovědi.
7. Vlastnictví (P): jak název napovídá – tato kategorie se týká vlastnění fyzických objektů a zvířat.
8. Volnočasové aktivity (L): odpovědi vyjadřují touhu po relaxaci a dovolené, vykonávání koníčků, případně zmínění aktivit přinášející potěšení skrze smysly (např. dobré jídlo, pití, sex).

9. Motivace ohledně testu (T): patří sem odpovědi, ve kterých je zmíněná testová situace.
10. Nezařaditelné odpovědi (U): Imaginativní odpovědi, které není možno zařadit do žádné z předchozích odpovědí, případně vynechaná odpověď.

V následující části detailně představíme jednotlivé kategorie a subkategorie, jejich symboly a pro jednodušší přehlednost uvedeme nejběžnější příklady.

1. Self (S)

Tato kategorie je velmi používaná, protože self je středem zájmů našeho uvažování. Self obsahuje tři základní subkategorie (Nuttin, 1980). Cílové objekty ale můžeme nadále specifikovat.

První typ se vztahuje k osobnosti jako obecnému celku a patří do něj následující subkategorie:

- *S* = self jako celek bez žádné specifikace
- *Sc* = *self-concept*: self-koncept, jedná se o koncept nebo vnímání své osoby
- *Spre* = *self-preservation*: ochrana self
 - *Spre(ph)* = ochrana fyzického self (zůstat zdravý, překonat nemoc atd.)
 - *Spre(ec)* = ekonomická ochrana self, např. touha po stabilní ekonomické situaci (mít dostatek peněz atd.)
 - *Spre(ps)* = psychologická ochrana self, cílem je ochrana identity, stability, pohody. Lidé chtějí sami sebe ochránit před kritikou ostatních
 - *Spre(T)* = touha přežít ve svých dětech, v knihách atd.
- *Saut* = *personal autonom*: osobní autonomie
 - *Saut(ec)* = ekonomická autonomie (subjekt chce být ekonomicky nebo finančně nezávislý),
 - *Saut(ph)* = fyzická autonomie, především staří a handicapovaní lidé, vězni, kteří chtějí být fyzicky nezávislí na ostatních
 - *Saut(ps)* = všeobecná psychologická nebo sociální autonomie (kromě fyzické a ekonomické autonomie)

Druhý typ označuje částečné aspekty osobnosti nebo povahové rysy:

- *Sph* = *physical*: fyzické self, týká se tělesných aspektů vlastní osobnosti

- *Sapt* = *aptitudes*: odpovědi zmiňující se o svých schopnostech (inteligence, kapacita, talent aj.)
- *Scar* = *character*: osobnostní rysy, které nelze zařadit do předchozí kategorie
 - *Scar(Calt)* = altruistický charakter
 - *Scar(Ceg)* = označuje egoistické, dominantní a soutěživé psychické rysy

2. Self-realizace (Self-Realization = SR)

Symbol R obecně v kódovacím systému MIM znamená realizaci. Pokud realizace nějakým způsobem kultivuje a rozvíjí osobnost jedince nebo jeho potenciál, můžeme tuto odpověď označit jako seberealizaci. Seberealizace lze kódovat se všemi kategoriemi self kromě Spre.

Důležitým požadavkem pro naplnění této kategorie je nutnost aktivního vývoje, jedinec chce něčeho dosáhnout, někým (něčím) se stát, někoho (něco) vést. Kóduje se také v případě, že jedinec referuje o tom, že se chce stát profesionálem v nějakém oboru, poté kódujeme SR_3 (např. stát se lékařem, právníkem, psychologem). Podstatné je sloveso „stát se“ odkazující na seberealizační tendenci. Adolescenti se ale také mohou chtít stát výbornými studenty (kód bude SR_2).

SR bude také náležet odpovědi, ve které je znatelný plán, potřeba uspět v životě, v kariéře – všude tam, kde je vyjádřena potřeba seberealizace.

3. Realizace (Realization = R)

Kategorie odkazuje na různé druhy aktivit a práce, z kterých můžeme mít užitek. Jedná se o protiklad relaxace ve volném čase.

Symbol R můžeme používat bez jakékoliv specifikace, ale odlišujeme také dvě další subkategorie:

- R_2 = aktivity profesionálního charakteru spjaté s vykonáváním profese nebo povolání
 - R_{2r} = výpovědi o druhém povolání
- R_3 = studijní aktivity (u studentů, kteří nestudují kombinované studium)

V této kategorii se objevuje také neochota pracovat nebo studovat, bylo tedy nutné uvažovat i v tomto kontextu. Nuttin přidal možnost negativního behaviorálního vztahu reprezentovaném malým n. Jedná se o:

- nR = plán nezapojovat se do žádné činnosti, např. *nechci dělat domácí práce*
- nR_2 = motivační objekt je vyhnout se pracovní aktivitě

- $nR3$ = přání nebo plány nestudovat, nevytvářet nic produktivního pro školní dráhu, např.

- $nR(ph)$ = subjekt se zmiňuje o touze po fyzickém klidu, např. Těším se až... *se pořádně vyspím*.

- $nR(ps)$ = ps v závorce symbolizuje motivační objekty vztahující se k duševnímu klidu, odpočinku, souznění např.

Ve spojitosti s realizací se může vyskytnout také výkonová motivace, která má kód malé a vyznačuje se tím, že se jedná o excelentní a mimořádnou činnost (vědec chce objevit novou technologii – kódujeme R_{2a}), případně lze pozorovat přání nebo plán být lepší (nebo nejlepší) než ostatní, jde tu tedy o rys soutěživosti (např. student chce mít nejlepší známky = kód R_{3a}).

Symbol R se také může objevit za většinou jiných kategorií po lomítku, poté chápeme tyto kódy jako aktivitu směřující k dosažení motivačního objektu před lomítkem, např. *pomoci mému kamarádovi* se kóduje $Calt,a/R$, kde $Calt$ znamená altruistický kontakt (pomoci), a ($amity$ = kamarádovi) a R znamená aktivitu (aktivní pomoc).

4. Kontakt a sociální motivace (Contact and social motivations = C)

Kontakt a afiliační aktivity jsou důležité pro každého z nás, i když v různém měřítku. Kontakt zahrnuje všechny možné interakce, které se mohou odehrát mezi jednotlivci nebo skupinami jednotlivců. Jedná se o poměrně rozsáhlou kategorii, která má mnoho specifik. Dělí se do třech základních podkategorií (sociální kontakt obecně, sociální reciprocita a přání ostatním), můžeme rozpoznat druhy kontaktů (např. erotický kontakt, altruistický), lze rozpoznat, s kým se subjekt chce kontaktovat (přátelé, rodina, nadřízení, někdo známý apod.), jaké emocionální vztahy od kontaktu požaduje (podporu, uznání, afekt). Následující odstavce budou věnovány právě těmto specifikům. Začneme již zmíněnými subkategoriemi:

- C = *kontakt obecně*, v typu odpovědi, které můžeme kódovat tímto kódem, se většinou objevuje kromě afiliačních motivů i osoba, s kterou chce být subjekt v kontaktu. V této subkategorii rozlišujeme 3 typy:

- $Cint$ = *intimate contact*, intimní kontakt: jedná se o intimní vztah s někým specifickým, kterou subjekt nemůže mít s mnoha lidmi, např. když subjekt vyjádří přání

někoho si vzít, kóduje se $C_{int, e}$, kde e znamená erotic, pokud se v odpovědích vyskytne touha po přátelství, kóduje se $C_{int, a}$ (a značí přátelství)

- C_{alt} = *altruistic contact*, altruistický kontakt: v tomto případě je motivace pomoci ostatním bez ohledu na to, zda z toho bude mít užitek jednotlivec. Pokud se jedná i o aktivní jednání, z kterého budou benefitovat především ostatní lidé, kóduje se $C_{alt/R}$, např. pokud subjekt chce *pomoci svému kamarádovi*, kód je $C_{alt, a/R}$

- C_{eg} = *egocentric social motivations*, egocentrická sociální motivace, neznamena pouze egocentrické tendence, ale jedná se o činnosti, kdy subjekt chce někoho přesvědčit, ovlivnit nebo někoho vést.

Kódy C_{alt} a C_{eg} se mohou použít také v závorce u symbolu $Scar$, pak by značily sociální, nebo egoistickou náuru člověka, např. *být nápomocný ostatním* by mělo kód $Scar(C_{alt})$, *být více nápomocný přátelům* $Scar(C_{alt, a})$ atd.

V případě věřících probandů se může objevit odpověď, která bude směřovat k Bohu, např. *být v kontaktu s vyšší mocí*, poté kódujeme $C(T_x)$

- C_2 = sociální reciprocita vyznačující se tím, že subjekt ne/chce získat něco od ostatních. Symbol C je zde kódován z toho důvodu, že ostatní lidé hrají v tomto motivačním objektu hlavní aktivní roli, jedinec je objektem akce ostatních.

V subkategorii C_2 rozlišujeme 3 typy akcí, kterých se chce jedinec vyhnout nebo naopak po nich touží:

- (*af*) *affection* = cit, jedinec se zmiňuje o citových stavech, lásce, sympatii, odpuštění, pochopení apod., např. *aby mě moje přítelkyně měla ráda* = $C_{2, e(af)}$.
- (*ap*) *appreciation* = uznání, subjekt touží po respektu, ocenění za své chování, skutky nebo povahové rysy, musí zde být přítomna evaluace jedince a s ní následující akce, např. *aby mě rodiče respektovali* = $C_{2, (ap)}$
- (*su*) *support* = podpora, subjekt vyhledává podporu nebo pomoc (především psychologickou) vedoucí k tomu, aby dosáhl svého cíle, např. *potřeboval bych větší podporu od rodičů* $C_{2, p}(su)$. Pokud v odpovědi vidíme podporu materiální (finanční), kóduje se P (vlastnictví). V tomto typu akce se může objevit i motivační objekt podpory v zaměstnání (např. *je mi líto, že mě rodiče nepodporují v mém zaměstnání* = $C_{2, p}(su, R_2)$) nebo škole.

Nuttin zmiňuje, že se ale mohou objevit i jiné typy akcí, můžeme tedy různé kódy kombinovat, např. Byl bych rád, kdyby mi rodiče koupili motorku kódujeme $C_{2,P}$ (P), kde symbol P představuje vlastnictví.

$-C_3$ = přání nebo obavy o druhé, subjekt se explicitně zmiňuje o tom, že někomu přeje nebo naopak nepřeje, může být obsažena obava o sociální okolí. Tuto kategorii je možné kombinovat se všemi ostatními.

Speciálním symbolem v subkategorii C_3 je H , který označuje humanitární pohnutky jedince, chápeme tím projev lidskosti vůči celému světu (subjekt si např. přeje *mír a konec válek*), případně vůči některým skupinám (např. *chci, aby se lidé v Africe měli lépe*). Strach a obavy o druhé mohou být přítomné v souvislosti s přírodními pohromami (např. *bojím se záplav*). Rozdíl mezi humanitárními pohnutkami a altruistickými tendencemi spočívá v možnostech jedince – humanitární pohnutky jsou za možnostmi jedince jako takového.

-Behaviorální interakce jsou velmi ovlivněny typem lidí, které jsou předmětem našich motivačních tendencí. Proto dotazník MIM rozlišuje specifické kódy pro různý typ sociálních vztahů (in Havlíčková, 2012 dle Nuttin, 1980):

e (erotic): erotické, erotický sociální kontakt s osobou (osobami) opačného pohlaví), případně stejného pohlaví u homosexuálů, jedná se o vztahy mezi mužem-ženou, přítelkyní-přítelem, manželi. Nepatří sem však sexuální styk jako takový.

f (family): rodina, odkazuje na vztahy mezi rodinnými příslušníky včetně široké rodiny

p (parental): rodičovství, vztah pouze rodičů a dětí.

a (amity): přátelství, zahrnuje kontakt mezi přáteli stejného pohlaví nebo přátelství obecně.

gr (group): odkazuje k sociálním kontaktům v rámci skupiny jako takové. Tou může být škola, národ, spolupracovníci atd.

pl (people): lidé, jedná se o větší skupinu, subjekt o ní mluví jako o „mých lidech“.

in (inmates): kolegové, např. ve škole, vězení, kasárnách atd.

g (general): lidé, všeobecně bez nějaké specifikace.

so (society): společnost ve smyslu organizované entity-

Rozlišeny mohou být následující vztahy:

si (superior-inferior): nadřazení-podřazení

y (youth): používá se pro kontakt s mladšími, teenageři. Komunikace se staršími lidmi může být kódována jako *ol*, konflikt generací v rodině jako *fy* nebo *fol*

sp (superior): vztahy se speciálními lidmi jako je např. prezident, slavní a obdivovaní lidé

5. Kognitivní motivace a explorace (Exploration = E)

Touto obsahovou kategorií rozumíme poznávací potřeby – potřebu něco se dozvědět, něčemu rozumět, dozvídat se nové informace, rozšiřovat stávající znalosti, zkoumat nové věci. Může se pojit s ostatními kategoriemi.

Pokud je výpověď obecná, např. *chci vědět více*, kódujeme obecné *E*. Subjekt může ale toužit po specifických znalostech, např.:

- $E(S)$ = motiv dozvědět se více o své osobě, např. *chci sám sobě více rozumět, chci o sobě vědět více*.
- $E(C)$ = pohnutka (po)rozumět ostatním, v tomto případě kódujeme se symbolem pro sociální kontakt *C*, např. *chtěla bych pochopit svého přítele $E(C,e)$* .
- $E(l)$ = touha poznat život a získat více zkušeností, např. být o něco starší, zažít opravdový život. Tyto odpovědi musí být v kontextu poznávání, nikoliv uzavřít nepříjemné období (odpověď studenta ŠŠ, který se těší na další ročník, protože bude mít uzavřené známky a jistý postup do dalšího ročníku, se neoznačí tímto kódem). Např. *ráda bych věděla o životě něco více. Těším se, až budu starší*.
- $E(T)$ = existenciální, filozofické, náboženské poznání, používá se T_x a T_r , např. *najít smysl života ($E(T_x)$)*
- $E(w)$ = *world*, subjekt vyjadřuje motivaci dozvědět se o sociálním, politickém, kulturním světě, přírodě, poznání nových zemí a kultur. Např. *dozvědět se více o kulturách východu, studovat tropy a subtropy, jet na cestu kolem světa* (ale pokud tuto cestu chápe jako dovolenou, radši kódujeme $L(Ew)$).

6. Transcendentální objekty

Tato kategorie není frekvenčně příliš častá, objevuje se spíše výjimečně. Je rozdělena do dvou subkateorií:

- T_x = odkazuje na filosofickou a existenciální problematiku, např. *aby měl život smysl*.

- $Tr = religion$, věnuje se náboženským otázkám, víře v Boha, např. *jít do nebe, objevit víru v Boha*.

Negativní a nihilistické odpovědi (život nemá smysl, nechci existovat atd.) se kódují pomocí $(n+)$. Např. odpověď *mrzí mě, že jsem se narodil* = $T_{x(n+)}$.

Je možné kombinovat s jinými kategoriemi, např. *doufám, že můj otec najde smysl života* = $C_3, p(T_x)$.

7. Vlastnictví (Possessions = P)

Nákup a vlastnění věcí je jeden ze způsobů, jak se vyrovnávat se světem a objekty v něm existující. Lze kódovat pouze obecně v případě, kdy motivační objekt nějakým způsobem ulehčuje život jednotlivce, jedná se o odpovědi např. *postavení nového domu, nákupu auta* atd. Obvyklá bližší specifikace je následující:

- $P(Sph)$ = jedná se o objekty vztažené k vnějšímu světu, fyzickému aspektem jedincova self (*kopit si nové oblečení, make-up* atd.)
- $P(SR2)$ = subjekt se zmiňuje o věcech, které podporují (rozvíjejí) jeho/její karierní dráhu
- $P(R_2)$ = vlastnictví, které upotřebíme v rozvoji kariéry, např. *vybavit novou halu*
- $P(R_3)$ = pro rozvoj studijních záležitostí, např. *koupit si novu učebnici*
- $P(L)$ = kód určený k materiálním záležitostem spojeným s volnočasovými aktivitami (např. *koupit si lepší kolo*)
- $P(Ew)$ = jedná se o majetek spjatý s kulturou a kulturním vyžitím, např. *objednat si obraz*
- $P(an)$ = vlastnictví zvířat, pokud je zvíře společníkem, používá se $P(an, C)$, při kódování $P(an, L)$ se jedná o zábavu se zvířetem, zvíře určené k pracovním účelům má označení $P(an, R_2)$.

Do kategorie vlastnictví se nepočítá nákup zboží určeného k okamžité spotřebě (jídlo, pití, cigarety a jiné návykové látky, služby prostitutek a prostitutů).

8. Volnočasové aktivity (Leisure = L)

Mnoho lidských aktivit není produktivního charakteru. Vedle vzdělávání, práce a získávání znalostí a informací se náš život skládá také z činností, u kterých si rádi odpočineme od plynutí běžných dnů a starostí s nimi spojenými. Jsou to volnočasové aktivity, které nám poskytují zábavu a relaxaci nebo fyzické uspokojení.

- L = relaxace bez žádného detailního popisu (odpočinek, prázdniny, potěšení z nějaké činnosti). Příklady výpovědí: *nemůžu se dočkat, až budou prázdniny. Chci odpočívat.*

- $L(E)$ = činnosti provozované ve volném čase, které ale vycházejí z poznávací motivace.

- $L(ph)$ = aktivity, při kterých se vydává energie (sport, práce na zahrádce), např. *zahrát si fotbal, okopat zahradu* apod. Pokud se vyskytuje spolu se soutěžením a potřebou uspět, přidá se symbol pro výkonovou motivaci, výsledný kód má podobu $L(ph, Ra)$.

- $L(ss)$ = aktivity přinášející potěšení skrze smysly – dobré jídlo, pití, pěkné počasí, sexuální styk, ale i konzumace drog. Opět lze přidat specifikaci, např. *jít za prostitutkou* = $C, e(L ss)$.

- $L(gf)$ = hry, ve kterých má hlavní roli štěstí, např. *gambling, karetní hry*. Pokud je explicitně přítomen finanční prvek, kóduje se $L(gf, P)$.

- $L(nR)$ = v odpovědích je vyjádřena touha po prázdninách a dovolené, jedná se zde o absolutní klid a nicnedělání.

9. Motivace týkající se testu

Některé odpovědi probandů se týkají výzkumu nebo testové situace. Tyto výpovědi mohou být zajímavé, protože odhalují postoj k vyplňování dotazníku.

- Tt = kódujeme v případě, kdy zmínka o testu je neutrální

- $Tt+$ = zahrnuje odpovědi charakteristické pozitivním postojem k testu

- $Tt-$ = označuje negativní postoj k testu nebo výzkumu

10. Kódování modalit

Kódy modalit se píší za obsahové kódy do závorek a jejich počet je závislý na cíli studie. Slouží k detailnějšímu popisu obsahové kategorie.

m (maximum): odkazuje na stupeň aspirace a kóduje, když jsou přítomna slova jako nejvíce, kompletně, nejlépe atd., např. *pilně studovat* = $R 3 (m)$.

s (satisfaction, uspokojení): explicitní vyjádření spokojenosti sám se sebou nebo nynější situací, např. *zůstat takový jaký jsem* = $S R (s)$;

d (development, rozvoj): označuje rozvoj v motivační sféře, subjekt chce něco „více“ - stát se více něčím, mít více atd., např. *mít více peněz* = $P(d)$, *stát se více kurážným* = $S car(d)$. Tento rozvoj se musí týkat něčeho, co již v přítomnosti existuje a subjekt plánuje tuto charakteristiku rozvinout. Nejedná se o nabytí nových schopností.

du (rozvoj z důvodu nespokojenosti): subjekt si přeje např. najít lepší práci, než mám teď = $R 2 (du)$.

b (bariéra, překážka): subjekt zmiňuje, že bude těžké se něčemu vyhnout, bojí se neúspěchu nebo toho, že ostatní mu nedovolí uspět, případně, že toho má hodně. C2,g (b) „Byla bych proti, kdyby mi někdo něco zakazoval.“

\leftrightarrow (konflikt): dva nebo více motivačních objektů nebo tendencí je v konfliktu, např. chci jít na párty, ale musím se učit = $L \leftrightarrow R3$

\rightarrow : používá se pro means-end vztahy mezi motivačními objekty, např. přestat kouřit protože chci být zdravý = $n L (ss) \rightarrow Spre, ph(s)$.

gf (štěstí): lze poznat pasivní postoj probanda, např. Doufám, že vyhraju sportku $L(gf)$.

6.3 Problematické aspekty a korekce kódovacích kategorií

Zpracování výsledků proběhlo v několika krocích. V první fázi nastalo zběžné prohlédnutí odpovědí studentů. Toto čtení slouží k základní orientaci.. Ve druhé fázi jsme odpovědi pročetli detailně, proběhlo přidělování časového i obsahového kódu způsobem, jakým to doporučuje Nuttin (1980) ve svém kódovacím manuálu. V této fázi se vyskytly problematické odpovědi, které nebylo jednoduché zařadit do stávajících kategorií. Tyto výpovědi jsme si vypisovaly do zvláštního dokumentu a opoznámkovaly, z jakého důvodu nelze přiřadit kód (případně který z kódů bylo možné použít). Úkolem třetí fáze bylo zakódovat i problematické výpovědi. Tyto odpovědi jsme zařazovaly do skupin na základě jejich podobnosti. Vznikl nám tedy seznam skupin více či méně podobných odpovědí. Některé odpovědi jsme přiřadily k již stávajícím kategoriím, vytvořily jsme subkategorie nové a některé kategorie jsme přiřadily pod jiné kategorie. V další fázi jsme kódovaly již s těmito změnami. Ve všech fázích probíhala diskuze s členy týmu i s primární literaturou. V poslední fázi byly kódy přepsány do MS Excel a byla vypočítaná základní popisná statistika.

V následující části popíšeme problémy, s kterými jsme se potýkaly při kódování. Nejprve začneme časovými kategoriemi, poté budou následovat obsahové. V následujících subkapitolách popisujeme problematické aspekty, úvahy o tom, jak se s těmito problémy vypořádat a naše konečné řešení.

6.3.1 Časová analýza

Kódování časových kategorií probíhalo s menšími obtížemi než kódování obsahů. Přesto se objevovaly určité výpovědi, jejichž zařazení bylo nejednoznačné. Potýkaly jsme se s následujícími problémy a předkládáme naše řešení:

1. zařazení obecných výpovědí

Jedná se o výpovědi, které byly svým způsobem nejednoznačné, např. „být šťastná“, „vše bylo v pohodě“, „ať je vše v pořádku“. Jsou to odpovědi, které mohou zahrnovat mnoho motivačních kategorií, ale můžeme je chápat jako trochu bezobsažné a únikové.

V těchto případech bylo možné uvažovat o:

- kalendářních jednotkách, např. W (týden) s tím, že bychom usuzovaly, že objektu jde o nějaký moment v blízké budoucnosti, kdy chce být šťastný nebo v pohodě.
- zařazení do vzdělávacího období E2 a poukazovat na určité období v čase, ve kterém subjekt je a bude šťastný. Pokud bychom zakódovaly tímto způsobem, říkaly bychom, že subjekt chce být šťastný jen po dobu studia střední školy.
- kategorii otevřené přítomnosti I, což by naznačovalo, že proband je nyní šťastný a bude i v budoucnu. Nevýhodou užití kódu I v tomto případě je to, že I naznačuje již probíhající aktivitu, naznačovaly bychom tedy, že subjekt je již šťastný nebo v pohodě.
- kombinovaném kódu EA, ke kterému jsme se přiklonily. Z rozhovorů s některými probandy však vyplynulo, že za odpověď „být šťastný“ se často schovávají i motivační kategorie, které jsou zmíněné v ostatních odpovědích, které se váží i k dospělému životu.

2. definování rozdílu mezi kategorií E a subkategoriemi E2 (E1, E3)

Obecné užití kategorie bez bližší specifikace je relevantní čin. My jsme se však snažily o co nejjemnější rozlišení, proto jsme si kladly otázku, v jakých případech lze sáhnout po kódování subkategorií s kdy nikoliv.

- Pokud subjekt psal o vzdělání jako takovém, případně o „vystudování škol“, „mít dobré učitele“, kódovaly jsme E. Taktéž v případě, kdy nebylo jednoznačné, zda student/ka chce pokračovat ve studiu i v dalším stupni

(např. „dokončit školy“ bez toho, aby se v jakékoliv jiné výpovědi zmiňoval/a o jakémkoliv stupni vzdělání).

- V případě nějaké zmínky o konkrétním stupni vzdělání, kódovaly jsme E1, E2 nebo E3.

3. vymezení sociálních kategorií E2. a .E3

Dle Nuttina je sociálním obdobím E2 myšlen věk 12-18 a E3 se kóduje v rozmezí 18-25 let (studium VŠ). V přiřazování kódů jsme se snažily být akurátní, proto jsme pracovaly i s doplňkovými symboly tečky a čárky psaných před i po (sub)kategorií. V odpovědích na inductory se poměrně často vyskytovala obsahová kategorie školy (R3), kterou bylo možno zařadit pod E2. i .E3. Konkrétně šlo o odpovědi typu „dostat se na vejšku“, „udělat přijímačky na vysokou“. Naše úvahy byly následující:

4. distinkce mezi krátkodobým kódem Y (Y-) a sociálními jednotkami

S tímto jevem jsme zprvu neměly žádný problém. Při konzultacích se ukázalo, že různí kódovači preferují krátkodobé kódy a jiní sociální jednotky. Jednalo se o výpovědi studentů a studentek druhého a především třetího ročníku týkající se ukončení školy (např. „udělat maturitu“, „dodělat střední“, „zkusit přijímačky“ apod.).

- V případě motivačních kategorií konce školní docházky („udělat maturitu“) se jedná o konec období SŠ a lze tedy kódovat E2. Podobná je i logika u přijímacích zkoušek na VŠ.
- Z hlediska lineárního času toto období pro studenty druhého ročníku nastane za necelé dva roky, pro studenty třetího ročníku za necelý rok. Nabízí se tedy kalendářní kód Y a Y-, k čemuž jsme se přiklonily. Domníváme se, že kalendářní jednotky jsou k určení časové lokalizace přesnější a v podobných příkladech se držíme tohoto principu.

5. zařazení časového kódu k nově vzniklé kategorii Cpol (politická situace a politika obecně).

Pokud zmíním konkrétní příklad „platit daně“, mohli jsme uvažovat následovně:

- zařadit do dospělého života A, protože pouze v něm mohou lidé platit daně.
- inspirovat se podobnou kategorií C3H (humanitární pohnutky), které Nuttin kóduje do kategorie x. V našem případě tedy bereme v potaz, že motiv „ne/platit daně“ nemá časový znak, který by se mu dal přiřadit, stejně tak jako např. humanitární pohnutka „nechci válku“. Rozhodly jsme se právě pro tuto možnost.

6. kód I (otevřená přítomnost) jsme rozšířily

Nuttin do této kategorie zařazuje objekty, které se objevují v přítomnosti, ale svou povahou referují i k blízké či vzdálené budoucnosti. Zařadily jsme do této kategorie výroky, které se týkaly smrti jedince. Nuttin o konečnosti jedince mluví v období O., tedy na konci stáří. V našem vzorku se však objevily výroky typu „nechci brzy zemřít“, které nenasvědčují tomu, že by jejich časový znak byl lokalizován na konci života. Není ale ani zřejmé, že by se jedinci přímo obávali konkrétní nemoci nebo události, která by je mohla ohrozit (nelze tedy kódovat kalendářní jednotky). Inspirovaly jsme se u existenciálních filozofů, kteří smrt berou jako nutnou možnost, ke které jsme všichni předurčení a můžeme z ní pociťovat úzkost.

7. některé časové kategorie jsme nevyžívaly

Jedná se především o kombinované časové kategorie

6.3.2 Obsahová analýza

Přidělování obsahových kódů bylo jiné než u časové analýzy. Kódovací systém je podrobný, rozdělen do mnoha motivačních kategorií snažících se postihnout celou škálu lidské aktivity. Problematickým aspektem byl

- výběr z více kategorií obsahových kódů v případě, že nebylo jasné, jaký hlavní motiv v odpovědi dominuje
- určení nejadekvátnější subkategorie kódu
- některé kategorie jsme v předchozích pracích (Havličková, Stehlíková) nevyžívaly a bylo nutné se rozhodnout, jak s tímto jevem naložit
- opakovaly se výroky, jejichž zařazením do stávajících kategorií by se dle našeho názoru „ztratila“ obsahová jedinečnost

Korekci obsahové analýzy lze shrnout do několika typů:

1. Detailní vymezení kategorií

- 1.1. **Poznání světa (E(w)) a Volný čas spojený s kulturním vyžitím (L(Ew))** – musíme se zaměřit na identifikaci hlavního motivu. Pokud jde o zábavu, relaxační činnost (např. „jet na dovolenou“, „jet do Chorvatska“), kódujeme L(Ew). Když se v odpovědích vyskytuje poznání, znalost nějaké kultury, místa nebo lidí, používáme kód E(w), např. „poznat Ameriku“, „procestovat Evropu“.

- 1.2. **Ochrana psychické pohody (Spre, ps), Psychická harmonie a klid (nR, ps) a volný čas a nicedělání L(nR)** – Jak popisujeme v bodě 6, kategorie R (aktivita) byla vynechána. Nejdůležitější pro nás bylo rozlišení Spre, ps a L(nR). Hlavním kritériem byl fakt, zda je hlavním motivem self nebo neaktivita a odpočinek, který je patrný v odpovědích „budu moci odejít domů“, „mít konečně volno“. Spre, ps kódujeme tehdy, když se jedná o psychickou ochranu, např. „mít klidnou mysl“, „být v klidu“.
- 1.3. **Ochrana před druhými (Spre, ps) a Přání vyhnout se určitému typu lidí (C)** – zde se musíme zamyslet nad tím, co je hlavním motivem, ale v této linii vždy dojdeme k tomu, že jedinec se vyhýbá nějaké skupině nebo jednotlivcům kvůli své osobě. Považujeme tedy za důležité pozorovat explicitní vyjádření studentů. Přání vyhnout se nějaké skupině byla hojně využívána v souvislosti s imigranty, příslušníky jiných kultur apod. (ve své podstatě byly takové odpovědi často rasistické), např. „vyhnout se Cikánům“, „vyhnout se uprchlíkům“. Aby odpovědi spadaly do kategorie Spre, ps, musely se vztahovat k nějakým strachům, ochraně, např. „mít klid od rodičů“.
- 1.4. **Sociální dovednosti (Sapt) a Touha po kontaktu (C)** – objevily se výpovědi, které byly na rozhraní těchto dvou kategorií. Pokud jsme zaznamenali přání, touhu nebo pouze přítomnost s ostatními, kódujeme jako (C), např. „mluvit s ostatními“, „být více s ostatními“. V případě, že se studenti mluví o nějaké schopnosti, např. „naučit se komunikovat s ostatními“, „umět mluvit s lidmi“, považujeme za nutné zdůraznit schopnost jako aktivitu self, přání se něco naučit, být kompetentní a zvládnout komunikaci.
- 1.5. **Egocentrické vlastnosti (S, Ceg) a Egocentrismus (Ceg)** – v této situaci musíme být citliví na rozlišení aspektu osobnosti a činnost jedince. Odpovědím „být ten nejlepší“, „být oblíbený“, „být lepší než ostatní“ rozumíme, že jedinec chce nějaký být, mít nějaké rysy osobnosti (ve srovnání s ostatními), proto kódujeme SCeg.
- 1.6. **Kontakt s ostatními, speciálně s kamarády (Ca) a S(Ca) být dobrým kamarádem** – v tomto případě jde nám o slovo být, které reprezentuje představu něčí osobnosti a self. Odpověď „být dobrou kamarádkou“, „být dobrým přítelem“ považujeme za aspekt něčí osobnosti, kódujeme jako S(Ca).

Pokud jde o aktivitu, činnost s cílem být s kamarády, např. „více se kamarádit“, „chodit více ven“, potom kódujeme Ca.

1.7. Rozlišení sexu (Lss) a erotického kontaktu (Ce) – zde narážíme na teorii relačních potřeb, která pojímá sexuální potřebu na rozhraní psychofyzického a psychosociálního světa. To se objevuje i v odpovědích. Rozlišujeme tedy psychofyzické uspokojení nižších Maslovských potřeb, např. „mít sex“, „souložit“, kdy kódujeme Lss. Jedná se o odpovědi, ve kterých vnímáme sexuální potřebu jako primární motiv. V případě, kdy se jedná o intimní kontakt s jinou osobou a tušíme sociální rozměr, kódujeme Ce, např. „více se milovat se svým přítelem“.

2. Rozšíření stávající kategorie

2.1. Self - Charakter (Sc)

Při analýze nastala potřeba zamyslet se nad tím, jak chápat subkategorii self-charakter. Nuttin uvádí, že se jedná o charakterové o osobnostní rysy jedince a uvádí příklady „být dobrovolníkem“, „být realistou“, „být skromný a uvážlivý“ jsme rozšířili o další myšlenkové pochody, metakognitivní procesy, či procesy rozhodování. Kódovaly jsme tedy odpovědi „Chci být svá“, „Dělám vše proto, abych na sebe byla hrdá“. „Chci, abych se víc snažila a nebyla tolik líná“.

3. Transformace kategorie seberealizace (SR)

Seberealizace je Nuttinem chápána jako aktivita rozvíjející osobnost, její část nebo potenciál jedince. Tuto specificky lidskou tendenci můžeme sledovat u všech aktivit. Z hlediska zpracování výsledků se nám stávalo, že odpověď (typicky zaměřená na práci, např. „stát se právníkem“) byla zakódovaná do kategorie SR, ale tím se ztratila z kategorie práce (R2). Seberealizační tendence se mohou objevit v jakékoli motivační kategorii, proto jsme se rozhodly o transformaci ze samostatné kategorie do tendence (módu) podobně jako je v originálním kódovacím systému užívána aspirační tendence.

4. Vyzdvižení důležitosti některých módů

Protože se domníváme, že časová perspektiva souvisí s výkonovou motivací, snažily jsme se vyzdvihnout výkonovou tendenci (označovanou a) obsaženou ve výpovědích probandů. Nejedná se přímo o změnu kódovacího systému, spíše o přidání důležitosti – především v mysli kódovačů.

5. Vytvoření nové subkategorie

5.1. Vytvoření subkategorie C3H

Jelikož sběr dat probíhal ve specifickém období, kdy vrcholila prezidentská kampaň (první přímá v historii České republiky), v médiích se často objevovaly rozhovory s kandidáty, probandi poměrně často tematizovali možnost volby prezidenta („chtěl bych volit prezidenta“, „přeji si jít k volbám“) preference vítězů („doufám, že vyhraje Schwarzenberg“), případně vyjadřovali nelibost některých z kandidátů („nechci, aby Zeman byl prezidentem“). Politika a sociální situace se však objevovala bez spojitosti s prezidentskou volbou, např. „nechci, aby vládli komunisti“, „nepřeji si, aby tu bylo Euro“.

Tyto motivy bylo možné zařadit do několika kategorií. Možností bylo poznání E, případně nějaká subkategorie (Ew), další možností je zařazení do humanistických pohnutek (C3H). Jako příklad humanistických pohnutek Nuttin udává např. „mír ve světě“, „rozvoj třetího světa“, „větší spravedlnost“. Tyto příklady jsou oproti námi zmíněným politickým výpovědím více sociálního rázu. Kognitivní motivace a explorace je příliš široká, proto jsme se rozhodly vytvořit novou subkategorii v kategorii kontakt, kterou jsme nazvaly politics s označením C3pol. Tato subkategorie byla vnořena do kontaktu, neb vidíme podobnost se subkategorií C3H. Taktéž se jedná o celospolečenská témata, která ovlivňují nejen samotného jedince, ale pravděpodobně směřování celé společnosti a stav politického systému a tím i fungování celého českého státu.

5.2. Vytvoření subkategorie Sch (self change)

Změna nebo naopak obava ze změny je poměrně častou motivační tendencí. V našem případě jsme pod tuto subkategorii řadily odpovědi týkající se změny místa bydliště („Nechci se stěhovat“, „Chci se odstěhovat do zahraničí.“) nebo nějaké situace, ve které se subjekt nachází („Nechci žádné změny“)

5.3. Vytvoření subkategorií vzdělávacích aktivit R3

Nuttin svůj MIM používal na různé skupiny populace, ale více se zaměřoval na dospělé. Z tohoto důvodu byly některé výpovědi specifické a v našem vzorku (studenti SŠ, SOŠ a žáci ZŠ) se studenti vyjadřovali o motivech, které pro Nuttina při zpracovávání kódovacího manuálu nebyly až tak podstatné. Máme tím na mysli především motivy týkající se vzdělávací dráhy jedinců. Škola je pro probandy důležitým místem seberealizace a pro některé také institucí, díky které mohou dosáhnout lepší budoucnosti, v odpovědích se tedy tematizovala

poměrně často. V předchozích pracích jsme kategorii R3 v rámci kódování nediskriminovaly, ale v interpretaci jsme se snažily postihnout kvalitativní rozdíly v odpovědích. Studenti se zmiňovali o různých motivech – výběr VŠ (SŠ), obavu z přijímacích zkoušek a jejich případné nesložení, studium jako takové, dokončení vzdělávacího stupně apod. Takto postupovali i jiní výzkumníci. Lens, Paixao, Herrera, Grobler (2012) zjistili, že 19,56 % výpovědí studentů univerzity se týkalo úspěšného dokončení studia. Náš zájem o pedagogicko psychologickou aplikaci dotazníku a inspirace ostatními výzkumy nás vedly k vytvoření nových subkategorií. Jedná se o:

- **R3b – beginning (počátek školy)**

Dle studie Lens, Paixao, Herrera, Grobler (2012) se tímto motivem zabývá 18,59% studentů prvního ročníku univerzity. Vytvoření tohoto kódu se tedy shodujeme se zahraničními zdroji, i když nejprve jsme vytvořily subkategorii a následně na to se seznámily s touto studií. Tímto kódem označujeme motivy vyznačující se nástupem na další stupeň vzdělání („Těším se, až nastoupím na vysokou školu“, „Hodlám se dostat na dobrou školu“), přijímacími zkouškami („Bojím se, že se nedostanu na vejšku“, „Přeji si, abych zvládla přijímací zkoušky“).

- **R3e – exam (zkouška, test)**

Škola je prostředím typické požadavkem na výkon. Tento výkon (zvádnutí látky) se prokazuje různými způsoby – především ústním a písemným přezkoušením, což je přesně obsah této subkategorie. Zařazujeme sem odpovědi tohoto typu: „Doufám, že příští týden zvládnou písemku“, „Nechci být zkoušená z matiky“. Kódujeme také výpovědi týkající se maturitní zkoušky. Ačkoliv se v mysli jedince může jednat o ukončení nějaké zkoušky, oficiálně se jedná o zkoušku, proto jsme se rozhodly zařadit i tyto výpovědi. Jedná se např. o: „Těším se, až udělám maturitu“, „Bojím se, že neudělám maturitu.“

- **R3gs – grades (známky)**

Porovnání výkonu jednotlivých studentů se děje díky známám, které se tak stávají motivující a důležité pro školní prostředí. O známkách píše studenti všeho věku, proto jsme se rozhodly o vytvoření právě tohoto kódu. Příklady

výpovědi: „Doufám, že si konečně vylepším známky na vysvědčení“.
„Usiluji o dobré známky“.
„Chci si udržet dosavadní vysvědčení“.

- **R3gr – graduation (ukončení)**

Již zmíněná studie Lens, Paixao, Herrera, Grobler (2012) explicitně vyjadřuje motiv ukončení studia zjištěný dotazníkem MIM. Ukončení studia může symbolizovat konečný cíl (v případě, pokud student SŠ nechce pokračovat ve vysokoškolském vzdělání), ale může se jednat pouze o další krok v cestě k cíli (u studentů SŠ, kteří berou složení maturity jako nutný předpoklad k přijetí na VŠ). Důležitost tohoto kódu se nám jeví jako opodstatněná. Výpovědi se nesly tímto duchem: „Hodlám dodělat školu“.
„Doufám, že dokončím gymnázium“.

- **R3C – kontakt**

Prakticky se jedná o kombinaci kontaktu (C) a studijních aktivit, nejedná se přímo o novou subkategorii, ale tato kombinace v manuálu není obsažena. Pro přehlednost (abychom podaly kompletní výčet kategorie R3) uvádíme tuto změnu zde. Kontakt ve škole je velmi důležitý, studenti si ve škole mohou saturovat i sociální potřeby (setkávání s kamarády spolužáky), učitelé mohou sloužit jako spravedlivá autorita a vzor. Např. „Je mi líto, že odešla paní učitelka na fyziku.“ „Chci příští rok sedět vedle Anničky.“

6. Vynechání kategorie

Po úvaze jsme vynechaly kategorie R (obecnou bez jakékoliv specifikace). Činnost jako taková je obsažena v každé lidské aktivitě, směřování, které jsou specifikovány a jejich charakter náleží do úzce vymezených kategorií. Nuttin touto kategorií rozumí širokou škálu aktivit a v manuálu uvádí příklady jako „pracovat na zahradě“, „realizovat svůj plán“. Tyto odpovědi se nám u našeho vzorku neobjevily. V případě prvního příkladu (práce na zahradě) bychom kódovali jako Lph – fyzika aktivita ve volném čase.

7. Vynechání určitých kódovacích aspektů

Tuto redukci chápeme jako úsporu času i energie při administraci a zároveň jako snahu vytvoření jasnějšího a nenáročného systému kódování. Domníváme se, že motivační obsah se tímto krokem nevytratí.

7.1. Vynechání „Negativních prvků“

- Máme na mysli označení za pomoci minus před kódem, např. u odpovědi „Nechci propadnout u zkoušky“ bychom měly označit –R3e. My jsme však kódovaly pouze R3.
- Vynechání malého n před obsahovou kategorií, pokud se v odpovědích na induktor objeví negativní prvek (v angličtině zápor „not to“, „not to have“ nebo „not to be“, v češtině např. u „nechci pracovat“ nR2)

7.2. Vynechání kód pro modality

Modality slouží pro stanovení formálního aspektu motivační kategorie, proto se píše za obsahový kód do závorky. Jedná se o maximum (chci se víc učit R3(m)), rozvoj (chci být chytřejší), rozvoj z důvodu nespokojenosti, bariéra, štěstí, konflikt a vztah mezi motivačními objekty.

7 Vztah k budoucnosti

V této části dizertační práce se zaměřujeme na představení výzkumných zjištění v oblasti vztahu žáků a studentů k budoucnosti prostřednictvím časové perspektivy a výkonové motivace. Pro jednodušší orientaci prezentujeme výsledky na základě dvou kritérií: nejdříve komentujeme vztah k budoucnosti pohledem časové perspektivy, poté na základě motivace studentů a žáků. V obou případech postupujeme dle použitých metod, přičemž největší pozornost věnujeme diagnostice časové perspektivy za pomoci dotazníku MIM.

Zabýváme se také souvislostí jednotlivých diagnostických metod (a předpokládáme tedy, že i konceptů) časové perspektivy a vztahem časové perspektivy a výkonové motivace. Na závěr se snažíme ukázat vztah k budoucnosti u konkrétních studentů a žáků a zároveň odhalit diagnostické možnosti jednotlivých metod.

7.1 Vztah k budoucnosti pohledem časové perspektivy

7.1.1 Vztah k budoucnosti na základě budoucí časové perspektivy v uchopení J. Nuttina

V této části práce jsme využily diagnostický potenciál jedné z nejsložitějších metod – Metody motivační indukce (MIM), jež je založena na předpokladu, že jakékoliv cíle, touhy, přání a plány mohou být verbálně vyjádřeny, protože se vyskytují v mysli jedince a mají vliv na jeho chování. MIM je založená na doplňování vět, které se nazývají induktory (např. Snažím se..., Mým cílem je..., Bojím se... atd.), jejich úkolem je indukovat respondenty k sepsání konkrétních motivačních objektů. Tyto odpovědi lze následně podrobit časové a obsahové analýze. Tímto způsobem nám dotazník MIM umožňuje podrobnější vhled do budoucí časové perspektivy studentů a žáků.

Cílem časové analýzy bylo zjistit, do jakého časového rámce se studenti a žáci nejvíce vztahují, zda přemýšlí o budoucnosti a pokud ano, tak jak rozvinutá je jejich budoucí časová perspektiva. Jde nám tedy o postihnutí subjektivní vzdálenosti budoucnosti od současného okamžiku.

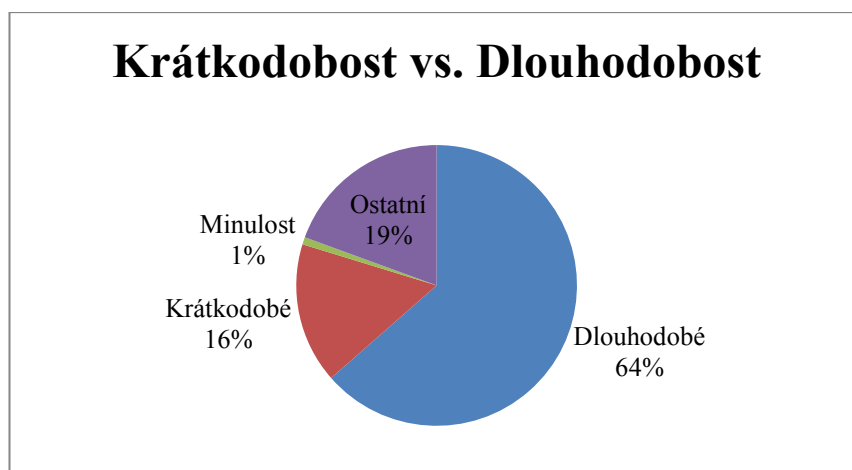
Obsahová analýza zjišťuje, jakými motivačními objekty se studenti a žáci zabývají, nad čím uvažují, co si přejí a čeho se obávají. Tyto objekty bylo možné díky kódovacímu manuálu zařadit do jednotlivých skupin (kategorií).

V této části bychom rády podotkly, že následující výsledky jsme získaly za použití nového (upraveného) kódovacího systému.

7.1.1.1 Časová analýza

Celkem jsme udělily 11150 konkrétních časových kódů. Přes 7 tisíc odpovědí se zabývalo obdobím studia, dospělosti nebo staří a dle Nuttinova (1980) uvažování je lze zařadit do dlouhodobého časového rámce. Můžeme konstatovat, že náš vzorek se převážně orientuje na dlouhodobé cíle, což vidíme v grafu č. 1. Krátkodobých odpovědí, jejímž hlavním obsahem byly motivy, které mohou nastat v období od současného momentu do maximálně dvou let, jsme evidovaly 1882, což představuje 16% ze všech zařaditelných výpovědí. Méně než 1/5 odpovědí byla zařazena do kategorie ostatní, což v našem výkladu předpokládá zařazení do časového kódu otevřené přítomnosti nebo historické budoucnosti (obsahově se jedná o humanitární pohnutky).

Graf 1: Krátkodobost vs. dlouhodobost odpovědí

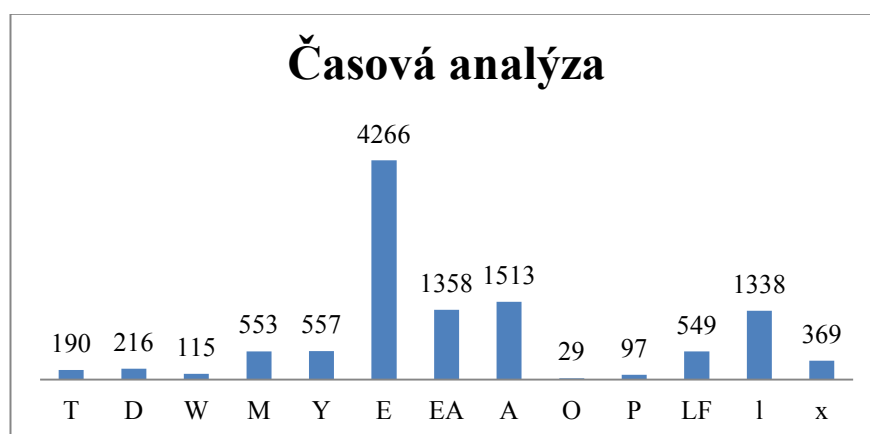


V grafu. č. 2 vidíme četnost odpovědí zařazených do jednotlivých kategorií. Pro přehlednost uvádíme pouze kategorie, nikoliv časové subkategorie. Tabulka četností jednotlivých časových kategorií i jejich subkategorií je k dispozici v příloze. Studenti nejvíce svých motivačních objektů umísťují do sociálního období studia, následuje

období dospělosti a kombinace těchto dvou období. Jen o dvě desítky méně odpovědí se týkalo otevřené přítomnosti.

Naprosto minimálně se studenti a žáci zabývají svým stářím a minulostí.

Graf 2: Časová analýza celého vzorku



Legenda: T – test; D – den; W – týden; M – měsíc až dva, Y – rok; E – období studia; EA – kombinované období studium-dospělost; A – dospělost, O – stáří; P – minulost; LF – život; I – otevřená přítomnost; x – humanitární pohnutky; čísla nad sloupci označují počet odpovědí v jednotlivých časových kategoriích

V této části práce předkládáme výzkumná zjištění časové analýzy získané dotazníkem MIM dle jednotlivých časových období. Postupujeme tak, že nejdříve stručně prezentujeme situační kontext časového období z hlediska vývojové psychologie, aby bylo jasné, s jakými specifickými vývojovými úkoly se musí jedinec vyrovnat. Následně se věnujeme odpovědím našich studentů a žáků. Pro přehlednost postupujeme od nejčetnějších časových kategorií. Jsme si vědomy, že nemůžeme časový znak objektů (vyplývající z odpovědí) představovat bez poukázání na motivační obsah. Z tohoto důvodu uvádíme výpovědi i s jejich poukázáním na konkrétní obsah. Výpovědi studentů z důvodu autenticity nijak neupravujeme a uvádíme je *kurzivou*.

Studium

Sociální období studia je dle Nuttina rozděleno do 4 etap života podle edukačního stupně.

E0 můžeme chápat jako období mateřské školy.

E1 začíná s nástupem na základní školu, tedy od cca 6. roku. Pro dítě se objevuje nová sociální role – žák. I když dítě navštěvovalo mateřskou školu, vstup do školy základní je přesto něčím novým. Říčan (2004) tvrdí, že škola ukazuje nové obzory, o nichž dítě nemělo tušení, učí se myslet novým způsobem (kategorizovat), překonávat dosud nemožné. Pro většinu dětí z nepatologických rodin se jedná o docela klidné období, dítě je posazeno do lavice, zaobírá se poměrně neosobní látkou, hlavním úkolem je osvojování základních znalostí a dovedností. Objevuje se nová autorita – paní učitelka, kterou děti v první třídě považují za prodloužení maminky. Ustupuje však hra a nastupují povinnosti. Dle Eriksona se jedná o období, ve kterém je typický konflikt kvalita vs. podřadnost. Kvalitou můžeme rozumět zvládnutí určitých dovedností. Ve škole (kolektivu stejně starých vrstevníků) nastává možnost srovnávání, čímž je školní socializace rozdílná oproti rodinné. Pokud je dítě v něčem méně schopné a není podporováno, může se objevit pocit méněcennosti spojený s podřadností.

E2 je totožné se sekundárním vzděláváním (SŠ). Jedná se o období, které je typické rozvojem vlastní identity, hledání odpovědí na existenciální otázky, protože se dle Piageta objevila nová kognitivní kapacita – formální myšlení. Erikson v tomto období spatřuje krizi identity vs. zmatení rolí. Dospívající totiž získávají možnost zastávat nové role. Jednou z nich je i role přítele/přítelkyně – ke slovu se hlásí lásky a erotická poblouznění, které může vrcholit v dlouhodobý vztah. Zároveň je tady rozhodnutí formující budoucnost – dospívající se musí rozhodnout, zda ukončí střední (odbornou) školu a začne produktivní život, nebo zda bude pokračovat ve své vzdělávací cestě a vybere si vhodnou vysokou školu.

E3 reprezentuje období vysoké školy. Erikson mluví o krizi intimity vs. izolace. Intimity je dosaženo, pokud si člověk vytvoří pevné a blízké vztahy s přáteli nebo partnery, ve kterých je třeba dělat kompromisy. Pokud se takto nestane, mladý dospělý může upadnout ve strach z izolace, obavy, že zůstane sám a neuznán. V tomto období může nastat psychosociální moratorium, kdy se jedinec dlouhodobě připravuje na pozdější výkon svého povolání, je studentem, který si užívá adolescentního života, ale ještě nepřijímá povinnosti dospělých (nemá svůj vlastní příjem a rodinu). Arnett (2004) mluví o tzv. vynořující se dospělosti.

Jelikož se období studia ukázalo být nejčtetnější, přikládáme graf, který ukazuje rozložení odpovědí i v rámci jednotlivých subkategorií.

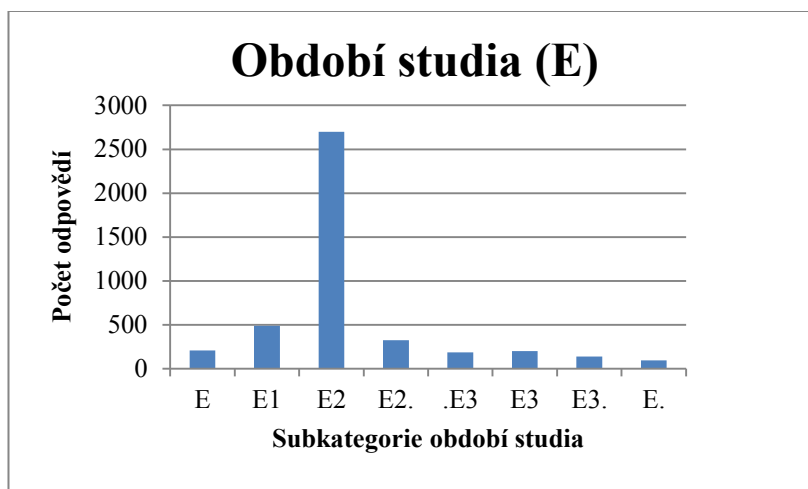
Obdobím studia bez bližší specifikace se zabývalo 205 studentů. Jednalo se o výpovědi spjaté se studijními aktivitami, např. „*se vzdělávat ve škole*“, „*jsem se vzdělal*“, „*studovat*“, „*se dobře učit*“, když nebylo jasné, jaký konkrétní stupeň vzdělávání měl subjekt na mysli. Do této subkategorie bychom mohly zařadit i konec studijního období (značeného E.), kam by patřilo 93 odpovědí („*mít po školách*“, „*dokončit školy*“, „*dostudoval*“, „*vystuduji*“). Obsahově se však nemusí se jednat přímo o studium – viz „*abych byla během studií společenštější*“.

Obdobím základní školy jsme zakódovaly 489 krát. Až na jednu odpověď se jednalo o probandy, kteří navštěvují tento stupeň vzdělávání. Odpovědi byly následujícího typu: „*jsem měla víc času*“, „*občas nedělám, co mám*“, „*sportovat*“, „*se výborně učit*“, „*vyhýbám se problémům*“.

Období střední školy jsme zaznamenaly 3023 krát, přičemž 324 z těchto odpovědí se týkalo konce tohoto období (E2.). Toto konečné období SŠ se tematizovalo typicky složením maturitní zkoušky („*udělám maturitu*“, „*úspěšně zvládnou maturitu*“, „*odmaturovat*“), nebo obavou z jejího nesložení („*se mi nepodařilo udělat maturitu*“). Někteří se nezmiňovali explicitně o zkoušce z dospělosti, ale z ukončení SŠ („*dodělám tuhle školu*“, „*dokončit studium na SŠ*“, „*zvládla vystudovat gymnázium*“, „*dodělám gympl*“). Do období střední školy probandi samozřejmě zasazovaly obsahové kategorie týkající se studia – „*mít jenom dvojky*“, „*se učit*“, „*nemám kvůli škole moc volného času*“. Objevil se kontakt: „*aby na mě rodiče byli pyšní*“, „*mi kamarádka lhala*“, „*mě nikdo neměl rád*“, „*najdu lásku*“, „*budu chodit s Honzou*“.

522 výpovědí lze zařadit do subkategorie období vysoké školy (E3). Opět se setkáváme se studijními aktivitami („*studovat VŠ*“, „*jít na VŠ*“, „*studovat práva*“, „*studovat Karlovu Univerzitu*“). 184 výpovědí se týkalo období těsně před začátkem VŠ (E3), obvykle tematizovaly přijetí na VŠ – „*že mě vezmou na VŠ*“, „*udělat přijímačky na VŠ*“, „*se nedostanu na VŠ*“, „*naučit se na přijímačky na VŠ*“, „*být přijat na VŠ*“. 139 odpovědí bylo možné zakódovat do konce období VŠ – „*dokončit VŠ*“, „*vystudovat ČVUT*“.

Graf 3: Časová analýza období studia (E)



Legenda: E – období studia všeobecně; E1 – období ZŠ; E2 – období SŠ; E2. – konec SŠ; E3 – období těsně před VŠ; E3 – období VŠ; E3. – konec VŠ; E. – konec studia

Období dospělosti

Dospělostí rozumíme tu část života, která se odehrává po ukončení vzdělávání, tedy pro někoho po složení maturitní zkoušky, pro někoho až po absolvování vysoké školy. Toto období Nuttin (1980) dělí do 3: A1, A2 a A0. Poslední období těsně před stáří jsme v novém kódovacím systému vynechaly.

Erikson do tohoto období řadí konflikt generativity vs. stagnace, objevuje se potřeba „být potřebován“. Generativitu doprovází prokreativita (plodnost), produktivita a kreativita (tvořivost) – dospělí cítí potřebu po sobě něco zanechat, ať už v rovině myšlenkové nebo formou svých potomků. Pokud v tomto konfliktu neobstojí, může se objevit stagnace – pocit selhání, nezájem o okolní svět.

1513 výpovědí bylo možno zařadit do období dospělosti. Hodněkrát se objevilo i vlastnictví – „nový auto a motocykl“, „vysněný dům se zahradou“

53 z nich se týkalo období těsně před začátkem dospělosti (.A). Jedná se o kontakt – nalezení celoživotního partnera („se oženit“, „najít spřízněnou duši“)

Obdobím mladší dospělosti se zabývalo 796 odpovědí. Jednalo se o kontakt – založení nové rodiny, např. „mít milující rodinu“, „mít dvě děti a krásnou ženu“, „mít spokojenou rodinu“, „být dobrou mámou“, „založit rodinu“. Dále se tu objevují pracovní aktivity – „mít vlastní firmu“, „pracovat jako právník“, „být vědcem“, „mít práci, která by mě bavila“.

O období A2 jsme našly 35 výpovědí. Zařazovaly jsme sem takové odpovědi, k jejichž splnění je potřeba delšího časového rámce. Jedná se tedy např. o „*být milionářem*“, „*mít velkou moc*“.

Kombinované období studium – dospělost

Určení časového znaku bylo někdy nejasné, protože motivační objekt se mohl vyskytovat v průběhu studia, ale i v dospělosti. Nejednalo se však o objekt, který by byl přítomen již v současném okamžiku a pokračoval i v budoucnu (nešlo tedy zařadit do otevřené přítomnosti).

Do této kategorie jsme zařadily obecné výpovědi jako „*se mi splnily moje sny*“, „*mi všechno vyjde*“ – nelze určit, jaké jsou sny probandů, případně co všechno jim má vyjít. Velmi podobná úvaha je v „*dělat to, co mě baví*“ – může se jednat o aktivitu, která probíhá v přítomnosti, ale může jít také o studium nebo povolání, které bude subjekt vykonávat poměrně daleko v budoucnosti.

V některých případech sami probandi mluvili o budoucím časovém znaku: „*v lepší budoucnost*“, „*mít se v budoucnu líp*“, „*mít se později dobře*“.

Objevily se také výpovědi spojené s cestováním – buď pasivním odpočinkem, který bychom mohly obsahově kódovat jako volný čas, ale byl patrný také motiv poznávání. Většinou se jednalo o delší, časově i finančně nákladnější cesty, které napovídají spíše dospělejší věk, kdy je proband schopen si cestu zaplatit. Jelikož ale i v dnešní době se velmi často jezdí na jiné kontinenty v rámci školních prázdnin (především na VŠ), kódovaly jsme do tohoto kombinovaného časového období. Jedná se o odpovědi: „*jet do Ameriky*“, „*cestovat na jiné kontinenty*“, „*možnost cestovat po světě*“.

Otevřená přítomnost

Otevřená přítomnost je časový znak, který je pro Nuttina typický. Toto označení dostane takový motiv, který se vyskytuje už v přítomnosti, ale bude pokračovat i v budoucnosti. Druhým typem je motiv, který se týká vlastností, stavů mysli a schopností jedince.

Do první skupiny bychom mohly zařadit výpovědi o různých činnostech, které studenti již provozují – „*i nadále se vyhýbat problémům*“. Hodně těchto výpovědí následovala po duktoru č. 18 „*Snažím se...*“ Studenti se tedy o něco již pokouší, snaží

se a dá se předpokládat, že to takto bude i do budoucna. Jako příklad můžeme uvést: Snažím se vyhnout... „hádkám“, „zlým lidem“, „konfliktům“, „problémům“. Problémy a konflikty se staly velmi zastoupenou odpovědí.

Druhý typ můžeme dokumentovat následujícími příklady: „být aktivním člověkem“, „být sama se sebou spokojená“, „být inteligentní“, „být v poho“, „být šťastná“, „být chytrý“.

Celkem jsme zakódovaly 1338 odpovědí.

Rok

Kalendářní jednotka rok (až dva) se stala pátou nejužívanější kategorií s celkem 557 odpověďmi. Jedná se o období, ve kterém se u septimánů a studentů třetího ročníku bude rozhodovat o budoucnosti – čeká je kvarteto důležitých aktivit - podání přihlášek na VŠ, přijímací zkoušky, maturita a případně nástup na VŠ. Ze vzdělávacího hlediska je maturitní zkouška velmi podstatná, ne nadarmo se jí i nadále říká zkouška z dospělosti. V období jednoho roku se maturita vyskytovala poměrně často – „že úspěšně odmaturuji“, „že bez problémů udělám maturitu“, „dělat maturitu s dobrými výsledky“, „nesložil maturitu“, „odmaturuji“, „dokončím gymnázium“. S tím se pojí i jiná sociální role – ze středoškoláka na vysokoškoláka, což s sebou nese možnost zabývat se určitým oborem, ale i určité osamostatnění od primární rodiny. Výpovědi byly následující: „se dostala na VŠ“, „jít na VŠ“, „že se nedostanu na medicínu“.

V rámci jednoho roku se z dětí mohou stát dospělí – oslaví své osmnácté narozeniny, někteří se zmiňovali právě o tomto okamžiku „mít velkou oslavu osmnáctin“. Tímto momentem získají nová práva povinnosti. Jednou z nově otevřených možností je autoškola a získání řidičského průkazu, o kterém se zmiňovali takto: „mít řidičák“, „udělat si řidičák“, „být dobrým řidičem“, „udělat autoškolu na první pokus“.

Během roku je však možné si i pořídit nějaké nákladnější vlastnictví – „dostanu motorku“

Měsíc

Během jednoho až dvou měsíců se může stát řada událostí. Sběr dat probíhal od konce března do konce května. Především v květnu mohli respondenti být ovlivněni nadcházejícím koncem školního roku, kdy je čeká ukončení klasifikace, vysvědčení a

prázdniny. Než se dočkají prázdnin, musí projít obdobím posledních písemných prací, zkoušení. To může být pro řadu studentů a žáků stresující. Najdeme tedy odpovědi týkající se známek „*mít hezké vysvědčení*“, „*o lepší známky*“, „*nemít na vysvědčení žádnou čtyřku a co nejméně trojek*“, „*mé známky nebudou nejlepší*“. Po náročném období ale nastane zasloužený odpočinek – školní prázdniny. I o nich se respondenti zmiňovali – „*mít prázdniny*“, „*jet o prázdninách na chatu*“, „*si užít prázdniny*“. Našli se i tací, kteří nechtějí jen relaxovat, ale trochu si přivydělat „*sehnat brigádu na léto*“, „*najít si brigádu*“.

Je však také možnost udělat menší změny v životě – „*zhubnout*“, „*zlepšit chování*“, „*začít pořádně sportovat a zhubnout*“, „*změnit pár faktů svého života*“.

V průběhu měsíce (až dvou) si i můžeme něco pořídit, např. „*koupit si boty*“, „*něco zažít*“, „*jet na koncert*“, „*v létě jet na pár festivalů*“.

Život

Kódem život označujeme takové výpovědi, které explicitně zahrnují pojem život, např. „*si užít celý život*“, „*být v životě spokojená*“, „*žít spokojený život*“, „*žít nezávislý život*“, „*v životě neuspějí*“, „*bydlet tu do konce života*“, „*to v životě dotáhnu co nejdále*“. Tohoto kódu jsme využili celkem v 549 případech.

Jedná se také o odpovědi, ve kterých není explicitní vyjádření, ale trvání po celý život implicitně předpokládáme – „*že budu mít skvělé přátele navždy*“. Podmínkou byl výskyt slov navždy, pořád, neustále.

Humanitární pohnutky

Na osmém místě se z hlediska četnosti kódů objevily humanitární pohnutky, což můžeme dle Nuttina (1980) chápat jako odkaz na historickou budoucnost. Nejedná se o časový rámeček jedince, ale celé společnosti („*nechci válku*“, „*vypukla válka*“, „*vypukla hospodářská krize*“, „*o všeobecný mír*“) nebo světa („*se zdravotní situace ve 3. světě zlepší*“, „*o lepší vzdělání ve 3. světě*“, „*aby byl svět lepší*“).

Tento kód jsme přidělily 369 výpovědím.

Den

Tato kalendářní jednotka se objevila celkem 216 krát. Jedná se o motivační objekty uskutečnitelné v intervalu 2-24 hodin (48 pokud bereme i kód D-). Může se

jednat o předem naplánované aktivity, často spojené se školou („*dopadla písemka z mat dobře*“), ale i momentální přání („*si odpočinout*“, „*až skončí vyučování*“, „*po hovězím steaku*“, „*po dobrém obědě*“, „*po kuřeti*“) či obavy („*aby dneska přšelo*“). Tato přání a obavy se týkaly převážně potěšení skrze smysly (jídla, pití) a odpočinku.

Test

Tímto kódem máme na mysli přímo moment sběru dat. Všechny 190 odpovědí se týkalo dotazníku jako takového a to jak v pozitivní, tak i negativní konotaci – „*tento dotazník končí*“, „*jsem dokončil tento dotazník*“, „*že už skončí tento dotazník*“, „*to vše musím psát ručně*“, „*je to tak dlouhý*“, „*tohle dopsal*“, „*už je konec*“.

Týden

Během 7 dnů se může stát mnoho věcí. Studenti mohou psát písemné práce, být zkoušeni. Do tohoto časového rozmezí patří i víkend, který může být využit odpočinku a načerpání sil. Starší studenti mohou vyrazit na setkání s přáteli do různých klubů a diskoték.

Týden jsme zakódovaly 115 krát. Jako příklad můžeme uvést „*se uvidím se svým přítelem*“, „*aby už byl pátek večer*“, „*že bude o víkendu hezké počasí*“.

Odkaz na minulost

MIM je diagnostický nástroj, který je zaměřen především na zjištění budoucí časové perspektivy, ale někdy se objeví výpovědi zaměřující se na minulost. V našem vzorku se tak stalo 97 krát. Ve většině případů se jednalo o vzpomínky nebo o setkání se zemřelými příbuznými - „*jsem nemohla poznat svého dědu*“, „*se nemůžu vrátit do svých dětských let*“, „*že už nikdy nepotkám členy rodiny, kteří byli dobří a měl jsem je moc rád*“. Také jsme zaznamenaly odpovědi týkající se školy: „*jsem si nevybrala jinou stř. školu*“.

Stáří

Stářím je myšlen věk 65 let a více, případně odchod do důchodu. Stáří je dle Eriksona čas, kdy se jedinec musí vyrovnat s konfliktem integrity vs. zoufalství. V případě, že se podaří vyřešit tento konflikt, člověk se cítí vyrovnaný se svým životem, s tím, co prožil. Vnímá svůj život jako ucelený, nelituje svých minulých voleb. Pokud

propadne v zoufalství, cítí se nenaplněn, někdy lituje svých rozhodnutí a rád by některé zážitky prožil jinak. Odchod do důchodu představuje jinou sociální roli. Člověk již není pracovně činný, což může vnímat pozitivně (více času na sebe, své koníčky, rodinu), ale taktéž negativně.

V našem vzorku se stáří objevila nejméně (29 krát). Tuto okolnost přičítáme tomu, že probandi jsou mladí, čeká je mnoho důležitých okamžiků.

Porovnání výsledků u jednotlivých typů škol

Jednotlivé typy škol se v relativním výskytu odpovědí neliší. Obsahy časové perspektivy u žáků základních, středních čtyřletých škol a gymnázií jsou dlouhodobého charakteru. Nejvíce dlouhodobých odpovědí se vyskytuje u žáků a žákyň základních škol, tento rozdíl je však nepatrný. Je však zajímavé zjištění, že ta a samá skupina dosahuje nejvyššího výskytu také krátkodobých odpovědí, především ve srovnání se čtyřletými středními školami. Ve srovnání s ostatními se nejméně zabývají jednotkami nečasovými (x, l, L), které v tabulce č. označujeme jako „ostatní“.

Tabulka 4: Relativní počet odpovědí v závislosti na typu školy

Typ odpovědí	Relativní počet v %		
	ZŠ	G8	G4+SOŠ
Krátkodobé	21,21	18,66	13,33
Dlouhodobé	65,04	61,72	64,02
Minulost	0,51	0,78	0,97
Ostatní	13,24	18,84	21,67

Legenda: ZŠ – základní škola, G8 – osmiletá gymnázia, G4, SOŠ – čtyřleté SŠ

Pokud se podíváme na tabulku č. 5, vidíme konkrétní užívání časových rámců u studentů a studentek jednotlivých typů škol. Nejužívanější kategorií je u všech bez rozdílu období studia. Poměrně překvapivý je fakt, že žáci a žákyně se oproti ostatním častěji zabývají motivy spadající do budoucího dospělého života. U studentů čtyřletých středních škole se dospělost objevuje na třetím místě, u studentů osmiletých gymnázií až na čtvrtém. Na základní škole ale také nacházíme více objektů krátkodobé časové perspektivy – časový znak jednoho až dvou měsíců jsme kódovaly u 12% výpovědí a tím se řadí na třetí místo. Měsíc (až dva) v odpovědích ostatních studentů byl méně častý a obsadil páté a sedmé místo.

Osmiletí gymnazisté se velmi často vyjadřují o obsazích zařaditelných do otevřené přítomnosti, kdežto u žáků základní školy se otevřená přítomnost objevuje až na pátém místě.

V rozložení časových rámců vidíme mírné rozdíly, které však dle našeho názoru nejsou až tak významné.

Tabulka 5: Pořadí časových kódů u jednotlivých typů škol

Pořadí	ZŠ	G8	G4+SOŠ
1.	E	E	E
2.	A	I	EA
3.	M	EA	A
4.	EA	A	I
5.	I	LF	M
6.	Y	Y	LF
7.	LF	M	Y
8.	x	x	x
9.	D	D	D
10.	W	T	T
11.	T	P	W
12.	O	W	P
13.	P	O	O

Legenda: ZŠ – základní škola, G8 – osmiletá gymnázia, G4, SOŠ – čtyřleté SŠ, T – test; D – den; W – týden; Y – rok; E – období studia; EA – kombinované období studium-dospělost; A – dospělost, O – stáří; P – minulost; LF – život; I – otevřená přítomnost; x – humanitární pohnutky,

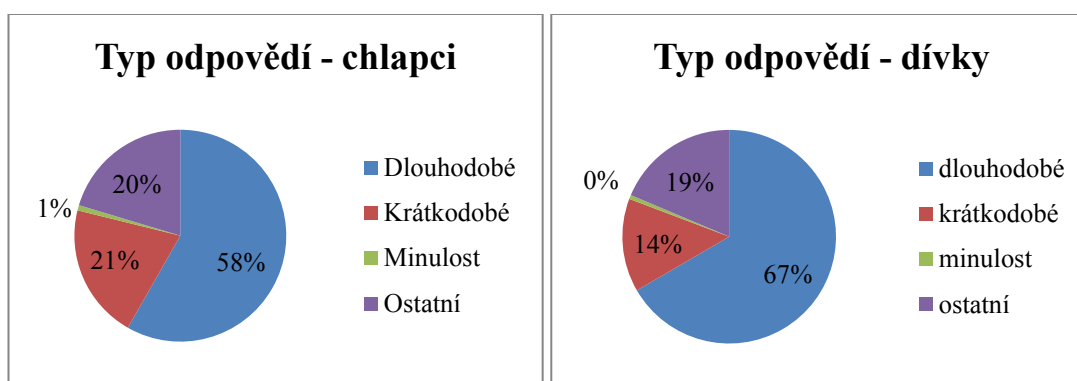
Rozdíly mezi pohlavím

Při výpočtu relativních četností typů odpovědí jsme se dozvěděly, že chlapci udávají o 7% více krátkodobějších odpovědí.

V prvních pěti nejobsazovanějších kategoriích se u obou pohlaví umístilo vzdělání, dospělost a kombinované období studium-dospělost spolu s otevřenou přítomností a měsícem. Lišilo se pouze umístění druhého a třetího místa. U chlapců byla druhá nejobsazovanější kategorie dospělost, u dívek kombinace studium-dospělost.

Nejméně obsazovanou kategorií u chlapců i dívek je stáří.

Graf 4: Typy odpovědí z hlediska genderu



Shrnutí časové analýzy

Nejčastější časovou kategorií se stalo období studia, které bylo možné zakódovat 4266 krát, přičemž nejvíce odpovědi se týkalo časového rámce střední školy, tedy obdobím, ve kterém se nachází většina našeho vzorku.

Na druhém místě studenti nejvíce psali o své dospělosti, kterou následovalo kombinované období studia a dospělosti.

Mezi nejméně obsazované kategorie patří kalendářní jednotka týden, odkaz na minulost a stáří.

Musely jsme se také vyrovnat s problematickým aspektem - některé odpovědi nebylo možné opatřit žádným kódem (probandi se zdrželi odpovědi, což se stalo 948 krát), případně šlo o výpověď, jež jsme nebyly schopny zařadit do žádné skupiny. Jedná se např. o odpovědi „přestat“. Tato odpověď nenavazuje na žádnou předchozí (byly jsme opatrné a na rady Nuttina jsme několikrát kontrolovaly, zda odpovědi na induktory na sebe nenavazují). Nebylo nám jasné, co chce proband „přestat“ a tedy nešel určit ani časový kód. „Najít další“ je obdobný příklad. Nevíme co chtěl proband najít, nemůžeme tedy časově zařadit. Dále se někdy probandi nechtěli nad odpovědi zamýšlet, případně nás nechtěli nechat nahlédnout do své mysli, proto vyplňovali odpovědi „nevím“, „nic“, „ne“. Objevily se i vulgární výpovědi. Tyto odpovědi ukazují, jak náročné na přístup probandů MIM je. Každý subjekt musí být motivovaný, musí se zamyslet a musí být ochoten svěřit se do jisté míry i s osobními informacemi. Nuttin však uvádí, že pokud je prostředí, ve kterém se dotazník vyplňuje, mírumilovné a otevřené názoru jednotlivce, subjekt nemá problém i s uvedením velmi intimních informací. Musíme si však uvědomit, že náš vzorek je složen z dospívajících a neochota

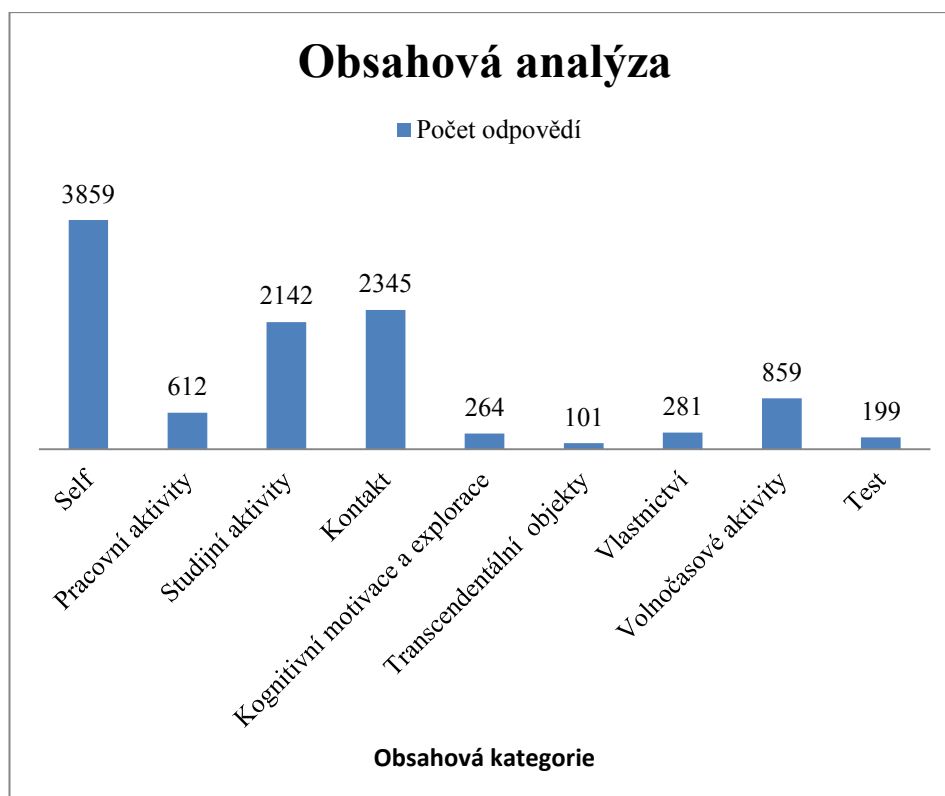
svěřovat se, nedůvěra vůči dospělým nebo i jakási revolta mohla zapříčinit takto vysokou četnost nezařaditelných odpovědí. Domníváme se však, že tento jev s největší pravděpodobností vyskytuje i u kvantifikovatelných dotazníků s uzavřenými odpověďmi, ale je mnohem náročnější (nebo nemožné) tuto neochotu odhalit.

7.1.1.2 Obsahová analýza

Celkem jsme byly schopné zakódovat 10662 odpovědí, z nichž téměř jedna třetina spadala do obsahové kategorie self. Náplň časové perspektivy (graf. č. 5) je u našeho vzorku v souladu s poznatky vývojové psychologie – studenti se zaměřují na vlastní osobu, rozvoj své identity. Vyrovnávají se s okolím a vztahy, motiv kontaktu je taktéž zastoupen. Do trojice témat, kterými se studenti zabývají, patří také studijní aktivity.

Na následujících řádcích si představíme objekty časové perspektivy v pořadí od nejvíce využívaných až po ty nejméně. Pro lepší přehlednost popisujeme situační kontext každé obsahové kategorie, poté prezentujeme výsledky naší studie.

Graf 5: Obsahová analýza celého vzorku



Self

Self jedince je velmi důležité nejen pro jednotlivce samotného, ale i jeho okolí. To, jak se vnímáme my samotní, totiž ovlivňuje způsob, jakým se budeme chovat i navenek. V tomto případě můžeme self chápat jako identitu. S identitou se pojí vědomí vlastní jedinečnosti, rozlišnosti od druhých a totožnost se sebou samým. Můžeme ale také pojímat jako identifikaci s nějakou skupinou, sebe vymezení v určitém sociálním kontextu. Období dospívání je pro vývoj identity velmi podstatný. Mladý jedinec se odpoutává od své primární rodiny, chce být jedinečný, ale zároveň stále někam patřit.

Nejvíce odpovědí se týkalo self studentů a žáků, celkem se self objevilo 3859 krát. Kategorie self má poměrně hodně subkategorií, proto odpovědi shlédneme podrobněji. Jak vidíme na grafu č. 6, nejvíce odpovědí (téměř čtvrtina) v rámci self se týkalo seberealizace. Jedná se o subkategorii, kterou jsme do self přiřadily v upraveném kódovacím systému. Nuttin (1980) pracuje s touto kategorií samostatně. Jedná se o výpovědi typu „*jít v životě nejdál*“, „*dosáhnout svých cílů*“, „*o sebezdokonalení*“, „*dosáhnout svého místa ve světě*“, „*něco v životě dokázat*“, „*aby se plnil můj sen*“. Objevily se ale i obavy o svou seberealizaci „*jsem nedosáhla svých cílů*“, „*si nesplním své sny*“, „*neuspěju*“.

Druhu nejčastější subkategorií je ochrana self (Spre). I tato subkategorie se dělí na další subkategorie, ale u 392 výpovědí jsme kódovaly bez jiného určení. Ve velké míře se jedná o odpovědi na osmnáctý induktor „*Snažím se vyhnout*“. Probandi odpovídali např. „*konfliktům*“, „*hádkám*“, „*problémům*“, „*konfliktům v těžkých situacích*“, „*lžím*“. 163 výpovědí se týkalo psychické ochrany, např. „*se s ničím stresovat*“, „*nebudu mít žádné starosti*“, „*se nervovat*“. V 76 případech se objevila ochrana ekonomická „*být v budoucnu zajištěn*“, „*budu mít zabezpečenou budoucnost*“. Ochranou těla se zabývalo 68 výpovědí, všechny tematizovaly smrt - „*nechci umřít*“, „*umřu mladá*“, „*nikdy umřít*“.

S počtem 621 se na třetí místo v rámci self dostalo self obecně bez nějaké specifikace. Typicky jde o odpovědi vágního charakteru např. „*být v životě šťastná*“, „*mít dobrý život*“, „*mít ze života radost*“, „*o dobrý život*“, „*o štěstí*“, „*mít hezký život*“, „*abych měl větší štěstí*“.

Ostatní subkategorie jsou využívány v menší míře. Schopnosti self se objevily 275 krát, jednalo se o schopnost řídit automobil - „*mít řidičský průkaz na auto a řídit*“,

„mít řidčák“, ale i jiné schopnosti, např. „budu se umět dobře rozhodovat“, „vidět do budoucna“.

Autonomie self se kódovala v případech typu „zůstat volný“, „mít svobodu“, „být nezávislý“, „být samostatná“.

Vnímání sama sebe se objevila 207 krát, např. „nebýt jako moje matka“, „si věřit“, „abych byla ok“.

Hned za vnímání sama sebe se umístila velmi podobná subkategorie self charakter. Studenti si přáli mít určité vlastnosti – „být upřímný“, „být více asertivní“, „být zodpovědnější“, „být milá“, případně litovali, že určité vlastnosti nebo psychické rysy postrádají („nejsem dost průbojná“).

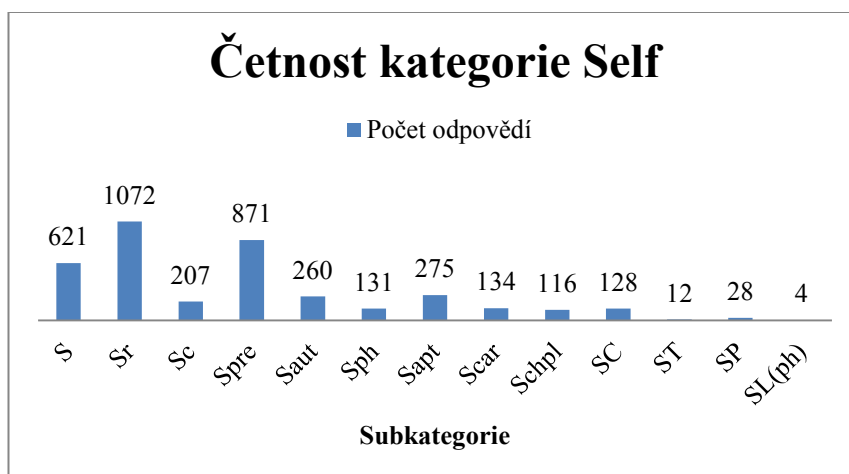
Jen o 3 odpovědi méně získala subkategorie fyzické self, do které se kódují odpovědi jako např. „být hubená“, „že nejsem hubená“, „kdybych byla tlustá“, „přibrat pár kilo“.

O 3 kódy méně (tedy 128) jsme zaznamenaly pro kombinaci self a kontakt. 99 odpovědí z této skupiny bylo možno zakódovat do self s egocentrickým kontaktem (S(Ceg)) - „byl uznávaný“, „být hodně úspěšný a vlivný“, „být vzorem pro ostatní“, „byla oblíbená a lidi se ode mě nechali vést“.

O něco méně skórovala změna self, příklady této subkategorie jsou následující: „změnit způsob života“, „nezmění, co chci“, „změnit některé věci v minulost“, „se vrátila do normálu“. Zařadily jsme sem výpovědi týkající se přestěhování – „přestěhovat se do zahraničí“, „bydlet v USA“.

Nejméně odpovědí v této kategorii bylo v kombinaci self a vlastnictví („být bohatá“), self s kombinací transcendentálních pohnutek („najít smysl života“) a self v kombinaci s fyzickými aktivitami ve volném čase („být dobrou tanečnicí“).

Graf 6: Četnost odpovědí kategorie Self



Legenda: S – self obecně, Sr – seberealizace, Sc – vnímání sebe, Spre – ochrana self, Saut – autonomie, Sph – fyzické self, Sapt – schopnosti, Scar – charakter, Schpl – změna, SC – kombinace self a kontakt, ST – kombinace self a transcendence, SP – kombinace self a vlastnictví, SL(ph) – kombinace self a fyzická aktivita

Kontakt

Ostatní lidé jsou významní pro budování identity dospívajícího, který řeší otázku „kam patřím“. Toto mladý člověk může zažít ve skupině spolužáků, přátel, v partě, kterou si vybere. V tomto věku se také utváří první zkušenosti se vztahy. Do této kategorie patří i budoucí rodina.

Kontakt se v našem vzorku umístil na druhém místě, nasbíral 2345 odpovědí. Nejvíce (996) výpovědí jsme zařadily do kontaktu obecně bez žádné specifikace. I když se na první pohled zdá, že toto číslo je pro obecnou kategorii příliš vysoké, není to tak. Nesmíme zapomenout, že sem řadíme i takové odpovědi, ve kterých studenti zmiňují nějakou osobu nebo skupinu osob – když mluví o nějaké osobě nebo tuto osobu chtějí kontaktovat. Mezi těmito 996 výpověďmi bylo např. 253 takových, které se daly zařadit do erotického kontaktu. Jde tedy o výpovědi, ve kterých se subjekt zmiňuje o blízkém kontaktu s opačným pohlavím (případně se stejným pohlavím, pokud jde o homosexuálně orientované jedince). Tyto výpovědi vypadaly následovně: „mít přítelkyni“, „se pohádal se svou přítelkyní“, „mít krásnou ženu“, „najít si přítele“, „mi přítelkyně zahnnula“, „usmířit se s přítelem“, „že budu mít manžela“, „se oženit“, „lásce“. 218 odpovědí tematizovalo (budoucí) rodinu jedinců, např. „mít skvělou rodinu“, „založit rodinu“, „mít děti“, „jsem ztratila rodinu“. 124 odpovědí se týkalo kamarádů a přátel – „že budu mít skvělé přátele navždy“, „se na mě vykašlali přátelé“, „mi nezůstali žádní přátelé“.

Druhou nejpočetnější skupinou je přání ostatním. Velmi často se objevovalo přání dobrého zdravotního stavu, např. „*aby moje rodina byla zdravá*“, „*aby se můj bratr uzdravil*“, „*pomoci rodičů, až to budou potřebovat*“, „*pomoci*“, „*moji rodinu nepotká nemoc*“, „*aby někdo z mé rodiny zemřel*“. 180 výpovědí se týkalo humanitárního kontaktu („*aby byl svět lepší*“, „*kdyby ženy neměly svá práva*“, „*aby nebyla válka*“, „*světový mír*“). Patří sem také námi nově vytvořená subkategorie politický kontakt, který jsme zakódovaly 135 krát. Jelikož sběr dat probíhal před první prezidentskou přímou volbou, většina těchto odpovědí se týkala prezidentských kandidátů. Našly jsme ale i výpovědi i o české vládě „*aby byla vláda svržena*“, ale i obavy o další směřování České republiky „*aby k moci nastoupili komunisti*“, „*se k moci dostali komunisti*“.

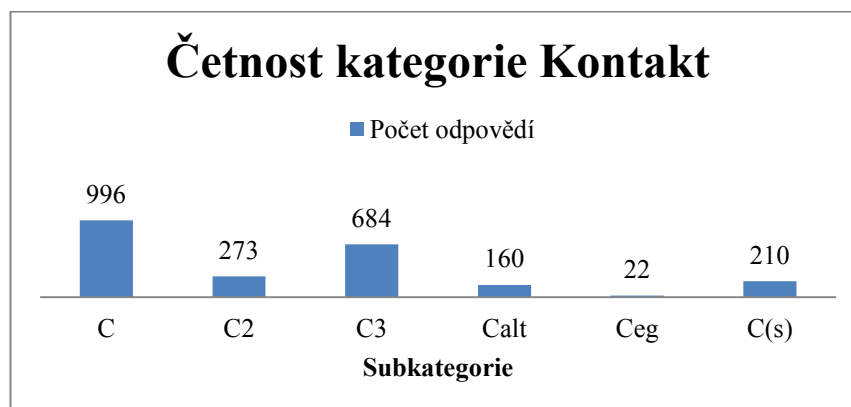
Sociální reciprocitu jsme kódovaly 272 krát. Jednalo se především o požadavek podpory „*mě rodiče podporovali*“, „*měl zůstat bez podpory*“, přání citové podpory „*si mě někdo vážil*“, „*mě měl každý rád*“ nebo strach a obavy „*být odstrkován*“, „*mě zklamal někdo blízký*“.

210 výpovědí se týkalo kontaktu v kombinaci se self. Většina těchto výpovědí tematizovala kontakt v kombinaci s obavou o ochranou self druhých, např. „*jsem někdy ublížila kamarádce*“, „*někomu velice ublížila*“.

Altruistický kontakt byl zmíněn 160 krát, např. „*mohla pomoci ostatním*“, „*někomu pomoci*“, „*stále pomáhat druhým*“.

Nejméně zastoupenou kategorií byl egoistický kontakt.

Graf 7: Četnost odpovědí kategorie Kontakt



Legenda: C – kontakt obecně, C2 – sociální reciprocita, C3 – přání ostatním, Calt – altruistický kontakt, Ceg – egocentrický kontakt, C(s) – kombinace kontakt a self

Studijní aktivity

Škola je významná instituce, která dítěti přiřazuje roli školáka, později studenta. Škola nastoluje neosobní pravidla platná pro každé dítě, fungují tam neosobní vztahy (na rozdíl od afektivních vztahů v rodině). Nastupuje nová autorita – učitel.

Do první trojice nejvytíženějších kategorií se dostaly také studijní aktivity, které se objevily ve 2142 případech. Nuttin (1982) považuje studijní aktivity za subkategorii aktivit (R). V našem pojetí jsou samostatnou kategorií, které jsme přiřadily nové subkategorie. Postupně budeme prezentovat jednotlivé subkategorie.

Nejvíce odpovědí jsme ponechaly bez bližší specifikace. Jedná se např. o tyto výpovědi: „*zlepšit se ve škole*“, „*se lépe učit*“, „*se vypořádat se školou*“. Některé odpovědi se věnovaly tematice vysoké školy: „*o VŠ*“, „*si vyberu správnou VŠ*“, „*mít VŠ*“. V této skupině bylo 59 odpovědí, kde jsme mohly vidět náznak aspirace – „*být ve škole nejlepší*“, „*ve škole budu výborný*“, „*to ve škole dotáhnu daleko*“.

O zkoušce nebo zkouškách se objevilo 460 odpovědí. Většina z nich se věnovala maturitní zkoušce – „*že odmaturuji*“, „*odmaturovala*“, „*kdybych neudělala maturitu*“, „*příští rok odmaturovala*“.

329 odpovědí tematizovalo známky. Některé tyto zmínky byly obecné, např. „*mít lepší známky*“, „*o dobré známky*“, jiné nám poodhalily poněkud více - „*mám horší známky, než bych mohl mít*“, „*nemít čtyřku na vysvědčení*“. I v této subkategorii jsme mohly kódovat aspiraci. Stalo se tak 67 krát, např. „*mít samé jedničky*“, „*vyznamenání*“.

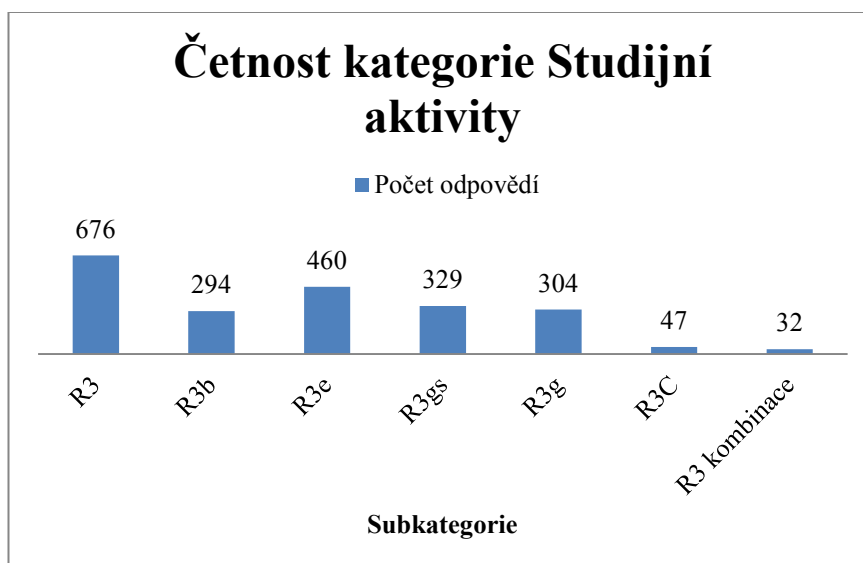
O dokončení nějakého stupně vzdělání se psalo 304 krát. Nalezly jsme zmínky o dokončení SŠ: „*jsem dokončil gympl*“, „*ukončím gymnázium*“, „*úspěšně dokončila školu*“, spatřujeme i obavy „*nedokončil SŠ*“, „*se mi nepodařilo dokončit SŠ*“. Ukončení vzdělání bylo směřováno i do budoucnosti: „*vystudovat svou vysněnou VŠ*“, „*konečně vystuduji*“, „*získat alespoň bakalářský titul*“.

Jen o 10 odpovědí méně jsme zařadily do subkategorie začátek školy. Většinou se jednalo o VŠ – např. „*jít na VŠ*“, „*dostat se na univerzitu*“.

Kontakt ve škole byl zmíněn 47 krát, např. „*někdo ze třídy odešel*“. Šest z těchto odpovědí se týkalo pedagogů, např. „*že příští rok nebudeme mít paní učitelku na fyziku*“.

Ve 32 případech studenti psali o studijních aktivitách v kombinaci s jinou kategorií (např. self).

Graf 8: Četnost odpovědí kategorie Kontakt



Legenda: R3 – studijní aktivity obecně, R3b – nástup do školy, R3e – zkoušky, R3g – zakončení školy, R3C – studijní aktivity v kombinaci s kontaktem, R3 kombinace – R3 v kombinaci s ostatními kategoriemi

Volnočasové aktivity

Volnočasové aktivity byly čtvrtou nejobsazovanější kategorií s celkem 859 odpověďmi.

Nejvíce studenti popisovali svoje fyzické aktivity, těchto popisů se objevilo 249, např. „více sportovat“, „jsem byl dobrý ve florbale“, „posilovat každý den“, „jet závodit na OH“, „dále tancovat“.

O relaxaci a „nicedělání“ bylo v našem vzorku napsáno 203 výpovědí, některé se týkaly volna „aby už byly prázdniny“, „mi bylo dopřáno volno“, jiné se zabývaly odchodem ze školy „abych už byl doma“, „jít domů“, „být doma“, „abych mohl být doma“, případně nastávajícím víkendem „aby byl pátek večer“, „mít odpočinkový víkend“, „si o víkendu odpočinout“.

Ve 180 případech jsme ponechaly kategorii bez specifikace, jednalo se o výpovědi typu „jet na MS v hokeji“, „byl přeborníkem v PC hrách“

O necelých 30 odpovědí méně jsme kódovaly do subkategorie potěšení skrze mysl. Jednalo se o sexuální motivy („chtěl bych sex“, „lepší sex“), jídlo („dobrý oběd“, „steak“), zlozvyky nebo závislosti („kouřit“), ale také zmínky o počasí („aby sněželo“, „nechci zimu“, „aby přšelo“).

Volnočasové aktivity spojené s kulturními zážitky se objevily 43 krát, např. „*procestovat svět*“, „*být dobrá v jazzu*“.

15 krát bylo psáno o štěstí - „*vyhrát ve sportce*“, „*vyhrát v loterii*“.

Pracovní aktivity

Celkem 612 odpovědí bylo možné zařadit do kategorie pracovní aktivity. Nejvíce odpovědí (487) jsme nechaly bez specifikace. Odpovědi se týkaly práce obecně - „*úspěšně podnikat*“, „*dělat práci, která mě baví*“, „*najít si v budoucnu práci*“, některé odpovědi byly konkrétnější, např. „*pracovat s dětmi*“, „*být lékařkou*“, „*se stát módní stylistkou*“. Objevovaly se také obavy „*nenajdu práci, jaká mě bude bavit*“, „*nebýt popelářem*“, „*někdy v budoucnu vykonávat těžší práci (hlavně manuální)*“, „*se živit monotónní prací*“.

Tato kategorie se také objevuje ve spojitosti se self seberealizací, např. „*stát se nejlepším fotbalovým trenérem*“.

Kódovaly jsme také pracovní aktivity spojené s vlastnictvím, téměř ve všech případech se jednalo o vysoký plat – „*mít dobře placené zaměstnání*“, „*najít si zaměstnání s dobrým platem*“.

Vlastnictví

Vlastnictví se objevilo 281 krát, přičemž 228 krát bez žádné specifikace („*mít dostatek peněz*“, „*nemám peníze*“, „*mít rodinný dům se zahrádkou*“, „*si pořídit vlastní byt*“, „*Audi A8*“).

Necelých 50 výpovědí se týkalo vlastnictví zvířat – „*že si koupím psa*“, „*mít psa*“, „*mi umřela moje fenka*“.

Objevilo se také vlastnictví spojené s fyzickým self, např. „*mít místnost plnou bot*“.

Kognitivní motivace a explorace

Celkem 264 výpovědí se dalo zařadit do této kategorie. 138 krát se psalo o poznání spojené se světem (kulturním, sociálním poznáním). Šlo např. o odpovědi „*procestovat jižní Francii*“, „*navštívit národní parky USA*“, „*cestovat a poznat svět*“, „*jet do New Yorku*“.

Studenti také projevíli touhu poznat ostatní.

Test

Necelé dvě stovky výpovědí se týkalo testové situace. K dotazníku se studenti a žáci vyjadřovali jak pozitivně („škoda, že dotazník kočí“, „dokončit tento test“), tak negativně („že je to tak dlouhý“, „se otázky opakují“).

Transcendentální objekty

Nejméně obsazovanou kategorií se staly transcendentální objekty se svými 101 odpověďmi. 45 odpovědí tematizovalo transcendenci („najít smysl života“, „pochopím, o čem život je“), 56 odpovědí bylo náboženského charakteru („že bůh není“).

Porovnání výsledků u jednotlivých typů škol

U všech typů škol se self ocitlo na prvním místě. Rozdíl nastává u druhé a třetí nejobsazovanější kategorie. Studenti středních škol se na druhém místě vyjadřují o kontaktu, kdežto žáci ZŠ zmiňují více studijních aktivity, kontakt je u nich až na třetím místě. Pořadí čtvrtého a pátého místa jsou shodné - volnočasové aktivity následované pracovními aktivity.

Nejméně obsazovanou kategorií je u studentů středních škol transcendentální objekty, u žáků ZŠ jde o kognitivní motivaci a exploraci.

Tabulka 6: Pořadí obsahových kódů u jednotlivých typů škol

Pořadí	ZŠ	G8	G4+SOŠ
1.	Self	Self	Self
2.	Studijní aktivity	Kontakt	Kontakt
3.	Kontakt	Studijní aktivity	Studijní aktivity
4.	Volnočasové aktivity	Volnočasové aktivity	Volnočasové aktivity
5.	Pracovní aktivity	Pracovní aktivity	Pracovní aktivity
6.	Vlastnictví	Test	Vlastnictví
7.	Test	Kognitivní motivace a explorace	Kognitivní motivace a explorace
8.	Transcendentální objekty	Vlastnictví	Test
9.	Kognitivní motivace a explorace	Transcendentální objekty	Transcendentální objekty

Legenda: ZŠ – základní škola, G8 – osmiletá gymnázia, G4, SOŠ – čtyřleté SŠ

Rozdíly mezi pohlavím

Nejčastěji kódovanou kategorií bylo u obou pohlaví self, což je z hlediska situace a věku vzorku pochopitelné. Odlišné je druhé a třetí místo. Chlapci se více zmiňují o studijních aktivitách, kdežto dívky píšou více o kontaktu. Toto můžeme interpretovat ve smyslu toho, že pro dívky je důležité okolí a sociální vazby. O volnočasových a pracovních aktivitách píšou obě pohlaví stejně. Chlapci se častěji zmiňovali o vlastnictví.

Tabulka 7: Pořadí obsahových kódů u chlapců a dívek

Pořadí	Chlapci	Dívky
1.	self	self
2.	studijní aktivity	kontakt
3.	kontakt	studijní aktivity
4.	volnočas. aktivity	volnočas. aktivity
5.	práce	práce
6.	vlastnictví	kognitivní explorace
7.	test	vlastnictví
8.	kognitivní explorace	transcendence, test
9.	transcendence	

Shrnutí obsahové analýzy

Z hlediska obsahového jsme zjistily, že nejvíce se studenti a žáci zabývají vlastním self, který jsme kódovaly celkem 3859 krát. Druhou nejzastoupenější kategorií je kontakt, který se objevil ve 2345 případech. Jen o 203 méně odpovědí je zařazeno do studijních aktivit. V četnostech odpovědí následuje velký pokles – 859 krát byly zastoupeny volnočasové aktivity. Nejméně se studenti zabývali transcendentálními aktivitami a motivací týkající se testové situace.

7.1.1.3 Kvantitativní výsledky MIM – Potvrzení/vyvrácení hypotézy H1a

Jak již bylo řečeno, dotazník MIM umožňuje kvalitativní, ale i kvantitativní znázornění vztahu k budoucnosti. Za tímto účelem byly využity dva indexy. Z hlediska časového jsme se inspirovaly Nuttinem (1980), který za tímto účelem používá tzv. F.T.P. Index (Index budoucí časové perspektivy, dále označován jako FTPI). Tento index vyjadřuje proporcí motivačních objektů v blízké (kalendářní jednotky) vs. vzdálené budoucnosti (sociální jednotky) (Nuttin, 1980). Platí tedy, že čím vyšší je

relativní frekvence vzdálených cílů, tím je budoucí časová perspektiva rozvinutější. Maximálním možným skórem je 100. Nutno podotknout, že nemáme k dispozici normy české ani zahraniční, nicméně oba indexy nám mohou poskytnout jistou informační hodnotu. Tato část dizertační práce nám pomůže potvrdit či vyvrátit první hypotézu (H1a: Studenti osmiletých gymnázií prokazují delší budoucí časovou perspektivu měřenou dotazníkem MIM než studenti čtyřletých středních škol a základních škol).

Z předložených výsledků vyplývá, že náš vzorek žáků a studentů disponuje rozvinutou budoucí časovou perspektivou. V Nuttinově pojetí to znamená, že jejich motivační objekty se nacházejí ve vzdálenějším časovém období, zaobírají se předměty, jejichž naplnění si vyžaduje delší čas. Prodlouženou budoucí časovou perspektivu vykazují žáci základní školy. Dle Pavelkové (2010) je právě konec základní školy kritickým obdobím, ve kterém se rozvíjí perspektivní orientace, protože žáci jsou disponováni situacím, ve kterých se musí zaobírat svou budoucností (volbou školy, zaměstnání). Jedná se důležité životní kroky, jejichž důležitost mohou žáci sami pocítovat, ale která je jim také zdůrazňována z okolí, ať už se jedná o rodiče nebo učitele. Žáci si musí zvolit vhodný typ dalšího vzdělávání a tím také rozhodnout o dalším školním (potažmo i kariéerním) životě. Z předešlých výzkumů (Pavelková, 2010) vyplývá, že žáci základní školy mají na konci školní docházky prodlouženou časovou perspektivu, která však po nastoupení na další školu výrazně klesá. Studenti středních škol a gymnázií se nejvíce zaobírají vlastním self a především seberealizací, která může souviset s časovým obdobím konce střední školy – tedy s časovým znakem označující 1-2 roky, což je dle kódovacího manuálu časový znak krátkodobý. Jak však vidíme v posledním sloupci tabulky, zjištěné rozdíly nejsou statisticky významné.

Souhrnný index jsme konstruovaly na základě výpočtu aritmetického průměru sledovaných vlastností časové perspektivy, které pokládáme za nejvýznamnější: původcovství, stupeň reality, stupeň strukturace, hustota a dlouhodobost. Jelikož v literatuře panují nejasnosti ohledně vlastností časové perspektivy, stručně popíšeme, jaké jevy jsme sledovaly:

- původcovství: jedinec je schopen uvědomit si autorství svých akcí s jejich kauzálním dopadem pro svůj život, případně životy ostatních.

- stupeň reality: vnímáme objekty časové perspektivy (motivy, cíle nebo obavy) jako uskutečnitelné v reálném životě

- stupeň strukturační: Nuttin (1980) chápe tento bod jako přítomnost (nebo naopak nepřítomnost) vazeb mezi zmíněnými objekty nebo skupinami objektů, např. návaznost means-end struktur (v praxi to znamená, že k povolání doktorky je nutným předpokladem vystudování medicíny).

- hustota: množství existujících oblastí cílů v předpokládané budoucnosti (Seijts, 1998)

Maximální možné skóre je 5 bodů. Tento kvantifikátor je námi vytvořený pro potřeby projektu, nemáme tedy k dispozici normy české ani zahraniční. Z tabulky 8 je zřejmé, že objekty rozkládající se v časové perspektivě našeho vzorku jsou poměrně kvalitní. Dá se říci, že studenti jsou si vědomi autorství svých akcí, popisují objekty časové perspektivy, které jsou naplnitelné a mezi nimiž existuje návaznost. Opět se ukazuje obdobný trend jako u FTPI indexu - nejvyššího skóre dosáhli žáci základní školy. Časová perspektiva u studentů osmiletých gymnázií je jiná. Tyto rozdíly se však neukázaly jako statisticky významné. Hypotézu H1a zamítáme.

Tabulka 8: Kvantifikátory MIM

	Total	ZŠ	G8	G4, SOŠ	Výz.
FTPI	78,38	76,69	75,92	70,21	-
SI	4,08	4,19	3,96	4,1	-

Legenda: FTPI – index budoucí časové perspektivy, SI – souhrnný index, Total – celý vzorek, ZŠ – základní škola, G8 – osmiletá gymnázia, G4, SOŠ – čtyřleté SŠ, Výz. – statistická významnost, $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

7.1.1.4 Analýza položek dotazníku MIM z hlediska četnosti odpovědí

V teoretické části dizertační práce jsme objasnily, že dotazník MIM se skládá ze začátků vět, které nazýváme induktory a nastínily, že rozeznáváme dva hlavní typy – pozitivní a negativní. Každý induktor je jiný, může vyvolávat specifické motivační objekty s rozdílnou mírou behaviorální akce nebo emocionálního rázu. V této části se snažíme naplnit jeden z výzkumných subcílů, kterým je analýza jednotlivých induktorů. Postupujeme dle pořadí jednotlivých induktorů v dotazníku MIM. Vždy prezentujeme induktor, dále se snažíme popsat, jaké motivační objekty mohou induktory vyvolávat, a tyto úvahy následně porovnáme s jejich frekvencí výskytu.

1. „Doufám...“ je induktor, jež může vyvolat naději, pozitivní emoce. Aktivita jedince je u tohoto induktoru nejasná, studenti mohou jen pasivně doufat, ale mohou

také doufat ve splnění cíle, který mají naplánovaný. Nejvíce obsahových odpovědí spadalo do kategorie školy, studenti doufali v absolvování zkoušek. O třetinu odpovědí méně tematizovalo motiv self, přičemž nejjobsazovanější subkategorií se stala seberealizace self. 30,5% odpovědí se týkalo období studia a necelých 13% dospělosti. Jen o pár desetin procent méně odpovědí se věnuje krátkodobé jednotce jednoho roku, což je nejvíce odpovědí u této časové jednotky u jednoho induktoru. Každá desátá odpověď byla zařazena do kategorie život.

2. „Mým plánem je...“ Tento pozitivní induktor pravděpodobně vyvolá (na)plánovanou aktivitu, nikoliv pouze fantazii. Z obsahového hlediska byl tento induktor nejvíce využit pro motivy týkající se studijních aktivit. Studenti tedy plánují svoje vzdělání – více jak 50% výpovědí vyjadřovalo plán ohledně studia. V diplomové práci gymnazisté nejvíce odpovídali studijními aktivitami na první induktor, ale druhý induktor byl druhý nejvyužívanější. Není překvapivé, že téměř 40% odpovědí se z časového hlediska zaobíralo obdobím studia.

3. „Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby...“ je typ negativního induktoru, který může indukovat strach a obavy, z něčeho, co může nastat. Nejvíce využívanou obsahovou kategorií jsou studijní aktivity, u časové analýzy se jednalo o období studia.

4. „Hodlám...“ je pozitivní induktor, který má v jedinci vyvolat popis konkrétního promyšleného nebo naplánovaného objektu časové perspektivy. U tohoto induktoru se opakovala předchozí situace.

5. „Přeji si...“ je pozitivní začátek věty, díky kterému se můžeme dozvědět fantazii, přání. Tyto objekty nemusí být nutně realizovatelné. Téměř jedna třetina odpovědí byla zařazena do kategorie self, o 7% méně do kontaktu. V časové analýze zjišťujeme, že induktor vyvolává dlouhodobé odpovědi, nejvíce z období dospělosti následované kombinovaným obdobím studium-dospělost.

6. „Nechci...“ je poměrně razantní negativní induktor, který má vzbudit nechtěné nebo nelibé tendence a objekty. Studenti nejvíce nechtěli nějaký aspekt své osobnosti. Téměř 40% výpovědí jsme zařadily do časového období studia.

7. „Toužím...“ by mohlo vyvolávat silně pozitivní přání, tužbu po nějaké věci, činnosti, stavu nebo osobě. U tohoto induktoru nastala situace, kdy nejčtenější dvě kategorie získaly téměř stejný počet výpovědí. Jedná se o self a kontakt. U kódování času byly rozdíly větší, ale výsledky jsou oproti jiným induktorům podobnější. Nejvíce skórovalo období dospělosti následované studiem.

8. „Budu rád/a, když...“ má vyvolat pozitivní objekty, naši studenti jich nejvíce zařadili do období studia a dle obsahového hlediska se na prvním místě objevilo self a s téměř stejným výsledkem studijní aktivity a kontakt.

9. „Chci...“ je strohý pozitivní induktor, může vyvolat plán, ale i pouhé přání nebo sen, jež se nemusí realizovat. Téměř 31% odpovědí směřuje k self, o polovinu méně bylo kontaktů. Tento začátek věty vyvolává druhý nejvyšší počet u volnočasových aktivit. Nejvíce odpovědí se dá řadit do období studia, pouze o pár procent méně do dospělosti.

10. „Byla/a bych proti, kdyby...“ by měl indukovat negativní racionální nebo emocionální postoj k nějaké aktivitě, činnosti. Třetina odpovědí se týkala kontaktu, téměř čtvrtina self. 47% odpovědí spadalo do období studia

11. „Snažím se vyhnout...“ je negativní induktor demonstruje únikovou aktivitu jedince, snahu nevystavovat se určité situaci nebo podnětu, předpokládáme využití přítomného časového rámce. Nepřekvapivě se na prvním místě z hlediska četnosti umístila kategorie self, časově jsme více jak ¼ odpovědí zařadily do kategorie otevřené přítomnosti.

12. „Usiluji...“ má za úkol vyvolat pozitivní tendence vedoucí k určitému cíli, která má jedinec rozmyšlen. Tento silný induktor vyjadřující akci jedince v našem vzorku vyvolává nejvíce motivů spojených se studijními aktivitami, není proto divu, že nejužívanějším časovým obdobím se stalo studium.

13. „Chtěl/a bych být schopen/na...“. Tento typ pozitivního induktoru evokuje schopnost něco zvládnout nebo dokázat, umět. Studenti mohou mít tento objekt, ale není jasné, zda kromě myšlenkové nebo fantazijní roviny bude převeden také do roviny behaviorální. Tato věta vyvolává dlouhodobé sociální období – nejvíce se studenti zmiňují o studiu, následovaném obdobím dospělosti a kombinovaného období studium-dospělost.

14. „Moc bych chtěla...“ může vyvolat poměrně silnou emocionální odezvu, která je podpořená slovem „moc“, ale nemusí se jednat o plán nebo promyšlený cíl. Nejvyužívanějším motivem je self. Zajímavé je, že každá desátá odpověď se týkala volnočasových aktivit. Necelých 19% odpovědí se týkalo období studia, o dvě desetiny méně dospělosti. Můžeme říci, že se jedná o induktor evokující dlouhodobé obsahy.

15. „Nebyl/a bych rád/a, kdyby...“ má indukovat negativní obavy, situace, s kterými by byl jedinec nespokojen. S tímto induktorem se nejvíce pojily odpovědi

zařaditelné do kontaktu. Téměř polovina odpovědí spadala do období studia, což je poměrně vysoké číslo.

16. „Zkouším...“ je typ induktoru, u kterého očekáváme vyvolání popisu činnosti, která v současné době již probíhá a má za cíl ukázat, v čem je jedinec aktivní. Téměř třetina obsahových kategorií se týkala self. Na druhém místě (pětina odpovědí) nejvyužívanějších kategorií byla kognitivní explorace a motivace, což je pro tuto motivační kategorii nejvíce odpovědí zakódovaných pod jeden induktor. Z časové analýzy jsme zjistily, že největší počet odpovědí se zaměřovalo na období studia.

17. „Jsem rozhodnut/a...“ může vyvolat současný moment, ale i budoucí okamžik. V každém případě očekáváme nějaké rozhodnutí. Nejčastějším časovým obdobím je studium, z obsahové analýzy jsme zaznamenali nejvíce odpovědí v oblasti studijních aktivit.

18. „Snažím se vyhnout...“ bude evokovat současné akce s výsledkem vyhnutí se něčemu nebo někomu. Z tohoto důvodu nás nepřekvapuje, že polovina odpovědí se věnovala otevřené přítomnosti – jedná se o kód, který představuje probíhající aktivitu, která bude pokračovat i v budoucnu. Více jak třetinu odpovědí lze zařadit do studia. Osmnáctý induktor je speciální v tom, že posbíral nejvíce odpovědí týkající se self – přes 67% z nich. Většinou se jednalo o ochranu self. Toto zjištění je v souladu i s předchozí diplomovou prací, kde tento induktor posbíral 62,2% odpovědí týkajících se self (Havlíčková, 2012).

19. „Budu moc šťastný/á, až...“ je opět pozitivní induktor se snahou vyvolat nadšení a objekt časové přemýšlení, který nastane v různě vzdálené budoucnosti. Přesně třetina odpovědí byla zařazena do kategorie studijních aktivit. Jen o dvě procenta méně odpovědí se zabývá období studia.

20. „Nelíbilo by se mi...“ je induktor vzbuzující negativní pocity, může postihnout strachovou budoucnost jedince. Obsahová analýza neukazuje žádné zvláštnosti – nejčtenější jsou kategorie self, studijní aktivity a kontakt. Časově se téměř polovina výpovědí řadí do studia.

21. „Jsem odhodlán/a...“ je induktor, který posbíral 22,1% odpovědí zařaditelných do kombinovaného období studium-dospělost, což je z hlediska tohoto časového rámce nejvíce užívaný induktor. Nejčtenější jsou odpovědi s kódem studium, v obsahové analýze je to klasický motiv self.

22. „Bojím se, že...“ má za úkol vyvolat negativní, strachové objekty v různě vzdálené budoucí časové perspektivě. Tento induktor vyvolal přes 60% objektů z kategorie self. Jedná se o druhou nejvyšší četnost u tohoto motivu. Vyvolal také nejvíce odpovědí u kategorie test. Tyto odpovědi byly poměrně negativní, např. „Bojím se, že tenhle dotazník nikdy neskončí.“

23. „Udělám, co budu moci, abych...“ značí aktivní postoj, rozhodnutí, případně fantazii o tom, co by mohlo být. Tento začátek věty indukuje nejvyšší počet odpovědí v oblasti volnočasových aktivit ze všech používaných induktorů. Jedná se o induktor, jehož odpovědi jsou dlouhodobého charakteru.

24. „Byl/a bych moc rád/a, kdybych mohl/a...“ má vyvolat pozitivní pocit, přání, plán, fantazii. Objekt časové perspektivy může být reálné, ale i pouze fantazijní. Necelých 21% odpovědí se týkalo období studia a téměř stejný počet kombinovaného období studium-dospělost. Druhou nejpočetnější obsahovou kategorií jsou volnočasové aktivity, což je pro tuto kategorii nejvyužívanější induktor.

25. „Velice bych litoval/a, kdyby...“ je začátek věty, který může vyvolat nelibé úzkostné představy. Přes třetinu výpovědí jsme byly schopné zařadit do kontaktu, jedná se o druhý induktor, kde převažuje tato kategorie. Díky časové analýze vidíme, že nejvíce četností získalo období studia (55,8%).

26. „Dělám vše proto, aby...“ Zde tušíme aktivní postoj - proband ví, co chce a o naplnění této pohnutky usiluje. Navíc pro dosažení svého cíle dělá vše, je hodně aktivní. Obsahová analýza zjistila největší počet odpovědí (téměř polovinu) u kategorie self. Jako u většiny induktorů zde převažuje období studia. Překvapivá je druhá nejvyužívanější kategorie – život (22,3%).

27. „Mým snem je...“ může indukovat jakýkoliv objekt, více či méně reálný, naplánovaný i pouze takový, který probandy napadne v danou chvíli. Skoro jedna třetina výpovědí se zabývá self, což je typické. Novou informací je, že tento induktor vyvolává nejvíce výpovědí z kategorie práce. V diplomové práci Havlíčkové (2012) byl tento induktor z hlediska práce druhý nejvyužívanější (hned po druhém induktoru „Mým plánem je...“). Z pohledu časové analýzy se jedná o induktor, který nejvíce evokuje motiv práce.

28. „Velice by mě trápilo, kdyby...“ by mohlo vyvolávat obavy, negativní emoce, strach a úzkost, případně nechtěnou budoucnost. Téměř polovina výpovědí se zabývala kontaktem, což je největší počet výpovědí tematizující kontakt u jednoho

induktoru. Shodně tato situace nastala i v předchozím výzkumu (Havlíčková, 2012). Více jak 50% odpovědí bylo možné zařadit do časové kategorie studium.

29. „Velmi usiluji o to, aby...“ by mohl vyvolávat konkrétní představu budoucnosti, na které dotyčný/á již pracují. Nejpoužívanější kategorií se stalo self následované kontaktem. Časová analýza ukázala nejčastější využití období studia.

30. „Je mi líto, že...“ je negativní začátek věty, má indukovat pocity, které by probandy mrzely, byly by nelibé. Tyto silné negativní induktory většinou vyvolávají motivy kontaktu, což platí i zde. Více než třetina odpovědí byla zařaditelná do kategorie studia. Přes 16% odpovědí se týkalo minulosti a téměř každá desátá odpověď byla zařaditelná do kategorie historické budoucnosti (x).

7.1.2 Vztah k budoucnosti v uchopení P. Zimbarda

V této kapitole se pokusíme prezentovat vztah k budoucnosti v uchopení P. Zimbarda. Jako diagnostická metoda byl použit dotazník ZTPI skládající se z 56 výroků hodnocených na 5-bodové Likertově škále. Tento dotazník zkoumá ne/rozvinutost pěti temporálně afektivních časových dimenzí (negativní minulost, hédonistická přítomnost, budoucnost, pozitivní minulost a fatalistická přítomnost).

V první části se zaměřujeme na komplexní zhodnocení vztahu k budoucnosti optikou ne/rozvinutosti balancované časové perspektivy, v druhé části přistupujeme k výsledkům jednotlivých časových rámců u celého vzorku, u pohlaví a typu školy.

Balancovaná časová perspektiva

O konceptu balancované časové perspektivy jsme pojednávali v teoretické části. Rozumíme jí schopnost přepínat mezi jednotlivými časovými rámci na základě situací (Boniwell, Zimbardo, 2004). Tato schopnost nám umožní prožít šťastnější život, protože jsme schopni adaptovat se na různé situace a jejich kontext.

Wiberg a kol (2012) vytvořila na základě Zimbardovy teoretické koncepce balancované časové perspektivy parametry pro její diagnostiku, přičemž vycházela z diagnostického nástroje ZTPI. Výzkumu se zúčastnilo 502 respondentů. V následující tabulce prezentujeme parametry pro stanovení míry balancované časové perspektivy.

Tabulka 9: Parametry balancované časové perspektivy (Wiberg a kol. 2012)

Dimenze	Počet položek	Stupeň balance	Limitní skóre
Negativní minulost	10	nízká	1.00-2.50
Hédonistická přítomnost	15	střední	2.70-3.30
Budoucnost	13	středně vysoká	3.00-4.00
Pozitivní minulost	9	vysoká	3.50-5.00
Fatalistická přítomnost	9	nízká	1.00-2.50

Na základě těchto parametrů jsme stanovily úroveň (míru) rozvinutosti balancované časové perspektivy v rozmezí stupeň 0 až 5 u našeho výzkumného vzorku. Stupeň 0 značí, že tito respondenti nesplnili parametry balancované perspektivy ani v jedné z časových dimenzí. Stupeň 1 označuje stav, kdy se studenti vešli do limitního skóre v jedné z časových dimenzí. Čím vyšší je tedy stupeň, tím více se respondenti blíží ideálnímu stavu označující balancovanou časovou perspektivu. Rozvinutá balancovaná časová perspektiva je v grafu označena stupněm 5. Zajímavý je fakt, že z našeho vzorku čítajícího 435 respondentů tohoto nejvyššího stupně dosáhli pouze 3 studenti. Naopak do stupně 0 jsme mohly zařadit 11% respondentů. Naše výsledky můžeme porovnat s výzkumem Wiberg, jejíž vzorek byl reprezentativní. Rozvinutou balancovanou perspektivu diagnostikovala u 4,8% vzorku (Wiberg, 2012), což je o 4,1% více než v našem výzkumném šetření. Nejběžnější úroveň balancované časové perspektivy byl v tomto výzkumu roven stupni 3. Urbanová (2016) ve své bakalářské práci s výzkumným vzorkem 102 studentů neidentifikovala ani jednoho respondenta s rozvinutou balancovanou časovou perspektivou. Nutno zdůraznit, že obě autorky využívali verzi S-ZTPI (dotazník ZTPI obohacen o faktor negativní budoucnost, který tedy identifikuje 6 stupňů balancované časové perspektivy).

U téměř 35% našich respondentů jsme identifikovaly druhý stupeň rozvinutosti, do parametrů balancované časové perspektivy tedy spadají nikoliv v 5 dimenzích, ale pouze ve dvou. Druhou nejpočetnější skupinu tvořil stupeň 1, do kterého se zařadilo 26,7% studentů. Ideální limitní skóre ve třech časových dimenzích vykazuje 20,7% vzorku. U Urbanové (2016) je stupeň 1 nejvíce zastoupeným, kdežto u Wiberg (2012) to je stupeň 3.

Graf 9: Úroveň rozvinutosti balancované časové perspektivy



Využití jednotlivých časových dimenzí

Z celkových výsledků vyplývá, že studenti se své budoucnosti příliš nevěnují. V celkovém souboru nejvíce skóruje faktor hédonistické přítomnosti (3,58). Dle Zimbarda a Boyda (2010) se lidé tohoto typu projevují neustálou potřebou zažívat nové a vzrušující věci, vyhledávají vztahy a aktivity, které jsou stimulující a poskytující okamžité uspokojení. Ve škole může být tato orientace velmi problematická, protože studenti mají potíže se sebekontrolou, pravděpodobně budou preferovat cíle v přítomnosti nebo blízké budoucnosti, což je v kontradikci se školními cíli, jejichž časový znak je spíše ve vzdálenější budoucnosti.

Druhým nejvyšším výsledkem je pozitivní minulost (3,45). Tento faktor reflektuje vřelé rodinné vztahy přející krásným vzpomínkám na dětství. Tito lidé mají poměrně dobré a stabilní vztahy, vysoké sebevědomí (v pozitivním slova smyslu), vykazují šťastnější život (Ortuño, Gomes, Vásquez, Belo, Imaginário, Paixão, Janeiro, 2013).

Budoucnost je u studentů až na předposledním místě. Studenti tedy nejsou připraveni kvůli vzdálenějším cílům oddálit uspokojení a obětovat čas ke školní přípravě. Motivace ke studiu tudíž může být velmi nízká a práce s těmito studenty pro učitele náročná.

Pozitivní zpráva je, že nejméně skóruje (2,8) fatalistická přítomnost. Signalizuje to, že se studenti necítí být pohlceni negativním osudem, který nemohou ovlivnit. Naopak, díky nízkému skóru tyto studenti věří ve vlastní aktivitu, která může vést k žádoucím výsledkům.

Tento výsledek koresponduje se zjištěním Vitoškové (2014), jejíž vzorek taktéž disponoval nejvíce rozvinutou hédonistickou přítomností, na druhém místě skórovala pozitivní minulost následovaná negativní minulostí (s rozdílem 0,8), budoucnost měla o 0,4 vyšší skóre než v našem výzkumu, ale taktéž se umístila na předposledním místě. Ačkoliv její vzorek byl 355 studentů a žáků z různých typů škol, dá se říci, že výsledky jsou srovnatelné. Podobné výsledky se objevují i u Stehlíkové (2014).

Lukavská, Klicper-Baker, Lukavský a Zimbardo (2011) však došli k jiným závěrům. V jejich výzkumu (se vzorkem čítající 2030 lidí) nejvíce skóruje pozitivní minulost následovaná budoucností, hédonistickou přítomností a negativní minulostí. S naším výzkumem je srovnatelný pouze fakt, že fatalistická přítomnost je rozvinuta nejméně. Stejně výsledky přináší i Zimbardo a Boyd (1999), jejichž výzkumu se zúčastnilo 361 VŠ studentů.

Tabulka 10: Srovnání hodnoty časové perspektivy měřené inventářem ZTPI/S-ZTPI u vybraných výzkumů

Autor (autoři)	N	NM	HP	PM	FP	B	PB	NB
High (2016)	435	3,22	3,58	3,45	2,8	3,1	-	-
Urbanová (2016)	120	3,29	3,47	3,45	2,97	-	3,15	3,35
Škvařil (2016)	65	3,15	3,34	3,19	2,56	3,15	-	-
Vitošková (2014)	355	3,25	3,51	3,43	2,95	3,14	-	-
Carelli (2011)	419	2,6	3,16	3,58	2,49	3,36	3,36	2,62
Lukavská, Klicper-Baker, Lukavský, Zimbardo (2011)	2030	3	3,15	3,42	2,99	3,39	-	-
Zimbardo, Boyd (1999)	361	2,98	3,44	3,71	2,37	3,47	-	-

Legenda: N – počet, NM – negativní minulost, HP – hédonistická přítomnost, PM – pozitivní minulost, FP – fatalistická přítomnost, B – budoucnost, PB – pozitivní budoucnost, NB – negativní budoucnost

Porovnání výsledků u jednotlivých typů škol – Přijetí/zamítnutí hypotézy H1b

Na následujících řádcích prezentujeme výsledky v závislosti na rozdílném typu škol, můžeme se tedy vyjádřit k hypotéze „H1b: Studenti osmiletých gymnázií prokazují vyšší užívání dimenze budoucnosti měřené inventářem ZTPI než studenti čtyřletých středních škol a základních škol.“

Pokud porovnááme jednotlivé typy škol, můžeme si všimnout stejného trendu jako u celkového vzorku. Vysoce významný rozdíl se ukazuje u časového faktoru fatalistické přítomnosti u žáků a žákyň základní školy a to při porovnání s osmiletým gymnáziem i čtyřletými středními školami. Žáci na základní škole jsou tedy více fatalističtí, obávají se toho, že nemají svůj život ve vlastních rukách.

S tímto zjištěním koresponduje i fakt, že žáci základní školy jsou oproti gymnazistům i středoškolákům statisticky významně více ovlivněni časovým rámcem negativní minulosti.

Upozorňujeme, že v našem výzkumném vzorku neexistuje statisticky významný rozdíl mezi hédonistickou přítomností, pozitivní minulostí, ale i budoucností napříč různým stupněm ani typem škol. Hypotézu H1b tedy zamítáme.

Tabulka 11: Hodnoty časové perspektivy měřené inventářem ZTPI

	Celý vzorek	ZŠ	G8	G4, SOŠ	Výz.
NM	3,22	3,46	3,16	3,18	*
HP	3,58	3,71	3,53	3,56	-
B	3,1	3,12	3,12	3,08	-
PM	3,45	3,55	3,38	3,44	-
FP	2,8	3,03	2,61	2,83	**

Legenda: NM – negativní minulost, HP – hédonistická přítomnost, PM – pozitivní minulost, FP – fatalistická přítomnost, B – budoucnost, PB – pozitivní minulost, NB – negativní, ZŠ – základní škola, G8 – osmiletá gymnázia, G4, SOŠ – čtyřleté SŠ, minulost Výz. – statistická významnost; *p<0,05; **p<0,01

Rozdíly mezi pohlavím - Přijmutí/zamítnutí hypotézy H2a

V této části je naším úkolem vyjádřit se k hypotéze „H2a: Dívky prokazují vyšší užívání dimenze budoucnosti měřené inventářem ZTPI než chlapci.“

V pořadí skórujících faktorů jsme nebyly překvapeny, pořadí kopíruje celkové výsledky. Snažily jsme se ale podívat se na rozdíly v jednotlivých skórech. Dívky skórují více než chlapci ve všech faktorech s výjimkou hédonistické přítomnosti, v níž více vynikají chlapci. Statisticky významný rozdíl se ukazuje v orientaci na budoucnost, ve které dívky skórují více. Hypotézu H2a potvrzujeme.

U dívek je mnohem menší rozdíl mezi nejvíce skórujícím faktorem hédonistické přítomnosti (3,55) a pozitivní minulostí (3,53). Ten rozdíl je pouhých 0,02 bodu. Větší rozdíly než u chlapců spatřujeme i mezi ostatními faktory.

Rozvinutá budoucí časová perspektiva u dívek a současně statisticky vysoce významný rozdíl v pozitivní minulosti, může facilitovat školní práci. To nám dosvědčuje i průměrný prospěch. Dívky dosahují lepšího průměrného prospěchu (1,67) než chlapci (1,86), tento rozdíl je statisticky vysoce významný.

Tabulka 12: Celkové hodnoty časové perspektivy dívek a chlapců měřené dotazníkem ZTPI

	Pohlaví	Průměr	Výz.
Negativní minulost	Chlapci	3,19	-
	Dívky	3,25	
Hédonistická přítomnost	Chlapci	3,61	-
	Dívky	3,55	
Budoucnost	Chlapci	3,01	*
	Dívky	3,16	
Pozitivní minulost	Chlapci	3,33	**
	Dívky	3,53	
Fatalistická přítomnost	Chlapci	2,76	-
	Dívky	2,83	

Legenda: Výz. – statistická významnost; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

7.1.3 Vztah k budoucnosti na základě perspektivní orientace Pavelkové

Námi používaný dotazník PO-7 se skládá z 25 uzavřených otázek zkoumajících představu o budoucnosti, plánování a plnění cílů, rozhodnutí o budoucím povolání. Maximální možné získané skóre je 50 bodů, přičemž platí, že čím více bodů, tím více je rozvinutá perspektivní orientace. Dotazník PO-7 nám umožňuje zjistit i hodnotu subkategorií perspektivní orientace. Jedná se o strukturaci, realizaci a seberozvoj (Pavelková, 1990, 2002). Strukturace a realizace je zkoumaná díky 8 položkám a seberozvoj 5 položkami, ve všech třech subkategoriích je možné získat max. 2 body za jednu otázku.

Výsledné hodnoty naměřené dotazníkem PO-7 u celého vzorku (N=433) nám ukazují hrubé skóre 24,93. Vzhledem k tomu, že nemáme k dispozici normy pro jednotlivé typy škol ani ročníky, následující řádky budou psány na základě kvalifikovaného odhadu.

Můžeme konstatovat, že žáci a studenti jsou lehce podprůměrní. Znamená to, že ne všichni mají rozvinutou perspektivní orientaci. Směrodatná odchylka je poměrně vysoká (8,9). Lze tedy říci, že mezi studenty přetrvávají v perspektivní orientaci značné

rozdíly. V jedné třídě jsou studenti a studentky, které se v oblasti vztahu k budoucnosti velmi liší. Někteří studenti mohou být perspektivně orientováni, ale v lavicích sedí i ti, kteří jsou orientováni krátkodobě. Toto zjištění potvrzuje i Pavelková (2002). Učební situace je tedy pro pedagogy složitá. Pokud popřemýšlíme o situaci studentů a žáků, je nerozvinutost perspektivní orientace poměrně překvapivá. Studenti osmiletých i čtyřletých gymnázií se nacházejí ve druhém a třetím ročníku. Především ti starší už by měli o svém budoucím životě přemýšlet – blíží se období maturitní zkoušky, studenti navštěvují semináře k maturitní zkoušce, v hlavních předmětech již běží „příprava“ k této zkoušce. Studenti jsou zvaní na dny otevřených dveří a pomalu si musí vybrat, zda budou pokračovat ve studiu (případně v jakém), či upřednostní zahájení kariérního života. Předpokládáme, že do výběru budou trochu tlačeni i pedagogy nebo rodiči. Žáci na základní škole si musí vybrat následující typ střední školy, na kterou půjdou, případně uvažovat o učňovském oboru.

V našem vzorku je zřejmé, že průměrná hodnota studentů a žáků nedosahuje průměrného počtu bodů ani v jedné subkategorii. Subkategorie strukturace je poměrně nízká. Tento faktor se podle Pavelkové (1990, 2002) může podílet na tom „jak daleko do budoucnosti jedinec vidí“ (můžeme vidět souvislost s Gjesmeho budoucí časovou orientací a jeho přirovnání k baterce, která osvětluje to, co je před námi). Faktor strukturace ovlivňuje aktuální chování jedince ve vázanosti a kontinuitě kladených cílů a přání. Je však nutno uvést, že ačkoliv strukturace v celkovém vzorku není vysoká, nemusí to znamenat, že strukturace nemá vliv na emoční a kognitivní stránku studentů, ačkoliv nevyvolává jejich aktivitu.

Tabulka 13: Hodnoty časové perspektivy měřené dotazníkem PO-7

		PO-7	Strukturace	Realizace	Seberozvoj	Výz.
Celý vzorek	Průměr	24,93	7,59	7,61	4,87	-
	Počet	433	434	435	434	
	SD	8,9	4,59	4,06	2,87	
ZŠ	Průměr	23,44	7,01	7,63	4,67	-
	Počet	75	75	75	75	
	SD	8,72	4,71	3,56	2,78	
G8	Průměr	25,98	7,87	7,69	4,87	-
	Počet	122	122	122	122	
	SD	9,23	4,64	4,38	2,9	
G4, SOŠ	Průměr	24,86	7,63	7,57	4,93	-
	Počet	236	237	238	237	
	SD	8,9	4,52	4,06	2,84	

Legenda: ZŠ – základní škola, G8 – osmiletá gymnázia, G4, SOŠ – čtyřleté SŠ SD – směrodatná odchylka, Výz. – statistická významnost; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Porovnání výsledků u jednotlivých typů škol

Výsledky jednotlivých typů škol kopírují výsledky celého vzorku a nenašli jsme statisticky významné rozdíly mezi základní školou, studenty osmiletých ani čtyřletých gymnázií a studenty SOŠ ani v rozvinutosti perspektivní oblasti, ani v jednotlivých subkategoriích.

Překvapený jsme především u studentů osmiletých gymnázií, kteří jsou (nebo brzy budou) v situaci volby následujícího vzdělání nebo povolání.

Rozdíly mezi pohlavím – Potvrzení/zamítnutí hypotézy H2b

Z tabulky vidíme, že dívky vykazují vyšší skóre v perspektivní orientaci, nicméně se neprokázala statistická významnost. Hypotézu „H2b: Dívky prokazují rozvinutější perspektivní orientaci měřenou dotazníkem PO-7 než chlapci.“ zamítáme. Chlapci dosahují mírně podprůměrného generalizovaného skóru perspektivní orientace, děvčata o 1,61 více. Dá se říci, že dívky i chlapci mají perspektivní orientaci rozvinutou v průměru. Tento výsledek platí i u všech subkategorií.

Statisticky významné se jeví rozdíly u pohlaví v rámci subkategorie strukturace. Jak jsme psaly výše, strukturace se podílí na subjektivní vzdálenosti budoucích cílů, je tedy významná ve škole a vzdělávání. Díky výsledkům a znatelným rozdílům u jednotlivých pohlaví naměřených dotazníkem PO-7 nám dává větší vhled do toho, proč

dívky vykazují lepší prospěch. Jsou více perspektivně orientovány, vidí dále do budoucnosti, lépe si propojují jednotlivé cíle a je pro ně důležitý seberozvoj. Tyto výsledky podporují i jiné studie (Vitošková, 2014).

Tabulka 14 : Celkové hodnoty časové perspektivy dívek a chlapců měřené dotazníkem PO-7

	Pohlaví	Průměr	SD	Výz.
PO-7	Chlapci	24	8,99	-
	Dívky	25,61	8,93	
Strukturace	Chlapci	7,01	4,61	*
	Dívky	8,02	4,53	
Realizace	Chlapci	7,8	4,12	*
	Dívky	7,48	4,02	
Seberozvoj	Chlapci	4,54	2,88	*
	Dívky	5,1	2,84	

Legenda: PO-7 – generalizovaný faktor perspektivní orientace SD – směrodatná odchylka, Výz. – statistická významnost; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

7.2 Vztah k budoucnosti z hlediska motivační struktury žáků a studentů

Jak jsme v teoretické části naznačili, výzkumníci v oblasti časové perspektivy předpokládají vztah časové perspektivy a motivace. V našem výzkumu se zaměřujeme na prověření této idey. Kapitola je členěná na dvě části, přičemž v první se zabýváme vztahem budoucnosti k výkonové motivaci žáků a studentů a ve druhé vztahem budoucnosti k motivačním zdrojům učební činnosti.

7.2.1 Vztah budoucnosti optikou výkonové motivace

Výkonovou motivaci jsme diagnostikovaly za pomoci Školní výkonové motivace žáků Hrabala a Pavelkové (2011). Celý dotazník obsahuje 12 otázek, z nichž 6 zjišťuje potřebu úspěšného výkonu a dalších 6 potřebu vyhnout se neúspěchu. Úkolem probandů je vybrat jednu z nabízených možností, za kterou získá 1 až 5 bodů. Z toho vyplývá, že maximální možná hodnota obou potřeb je 30 bodů.

Celkové hodnoty dvou výkonových potřeb prezentujeme v tabulce č. 14. Můžeme si všimnout, že v rámci celého vzorku dosahuje vyšší hodnoty potřeba

úspěšného výkonu s hodnotou 20,38. O něco méně (19,21) skóruje potřeba vyhnout se neúspěchu. Tyto výsledky navazují i na předchozí výzkumy (Vitošková, 2014).

Z tabulky č. 14 a norem dotazníku Školní výkonové motivace (Hrabal, Pavelková, 2011) vyplývá, že náš vzorek z hlediska průměrných hodnot nevybočuje z norem. Tuto informaci jsme získaly díky hrubému skóru obou potřeb a jejich zařazení do jedné z pěti skupin. Jelikož jsou v našem vzorku žáci ZŠ i studenti SŠ, snažily jsme se převést hrubý skór dle norem pro primární i sekundární vzdělávání. Ukázalo se, že při použití norem pro ZŠ i SŠ, je výsledek stejný. Stejný výsledek dokonce získáme, i když použijeme hrubé skóry pro třídy i žáky ZŠ i SŠ. Toto zjištění navazuje i na předchozí studie (Pavelková, Škaloudová, 2008), kde stejně tak jako v našem vzorku, byla více rozvinuta potřeba úspěšného výkonu.

Jelikož je celý vzorek poměrně různorodý, podíváme se na výsledky jednotlivých typů škol trochu podrobněji.

Tabulka 15: Celkové hodnoty výkonové motivace

	PÚV	PVN
Průměr	20,38	19,21
Počet	435	435
SD	3,51	4,25

Legenda: Púv – potřeba úspěšného výkonu, Pvn – potřeba vyhnutí se neúspěchu; SD – směrodatná odchylka; maximální bodová hodnota v Pvn a Púv je 30 bodů

Porovnání výsledků u jednotlivých typů škol

Statisticky velmi významné rozdíly spatřujeme u žáků a žákyň základních škol, u kterých jsou obě výkonové potřeby oproti ostatním školám vyšší.

Abychom měli kompletní informaci o motivační struktuře žáků a studentů, zaměříme se na to, zda mají rozvinuté jiné typy motivace (výklad následuje v další kapitole).

Tabulka 16: Celkové hodnoty výkonové motivace u jednotlivých typů škol

		ZŠ	G8	G4, SOŠ	Výz.
PÚV	Průměr	21,65	19,47	20,45	* *
	Počet	75	122	238	
	SD	3,28	3,83	3,27	
PVN	Průměr	20,49	18,71	19,06	* *
	Počet	75	122	238	
	SD	4,06	4,27	4,23	

Legenda: PÚV – potřeba úspěšného výkonu, Pvn – potřeba vyhnout se neúspěchu; SD – směrodatná odchylka; maximální bodová hodnota v Pvn a PÚV je 30 bodů, ZŠ – základní škola, G8 – osmiletá gymnázia, G4,SOŠ – čtyřleté gymnázium + střední odborná škola, Výz. – statistická významnost; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Rozdíly mezi pohlavím

Jak vidíme v tabulce č. 17, rozdíly ve výkonové motivaci u pohlaví jsou statisticky významné. Rozdíl v potřebě dosažení úspěšného výkonu je dokonce statisticky velmi významný. U potřeby vyhnout se neúspěchu je tento rozdíl statisticky významný. Dívky dle manuálu (Pavelková, Hrabal, 2011) patří do skupiny 2 s nízkou potřebou úspěšného výkonu a vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu. Motivačním zdrojem je strach, který ale může i inhibovat, proto se velmi často vyhýbají výkonovým situacím.

Tabulka 17: Celkové hodnoty výkonové motivace u chlapců a dívek

		Chlapci	Dívky	Výz.
PÚV	Průměr	18,03	18,34	* *
	Počet	184	251	
	SD	4,3	4,23	
PVN	Průměr	17,17	18,46	*
	Počet	184	251	
	SD	4,01	4,63	

Legenda: PÚV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu; SD – směrodatná odchylka; maximální bodová hodnota v Pvn a PÚV je 30 bodů, Výz. – statistická významnost; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

7.2.2 Vztah budoucnosti a motivačních zdrojů učební činnosti

Motivační zdroje jsme měřily Dotazníkem učební motivace (Pavelková, Hrabal, 2010) díky kterému můžeme zjistit motivační zdroje vycházející ze sociálních potřeb (potřeby prestiže a afiliace), potřeby úspěšného školního výkonu, obavy před selháním,

instrumentální motivace a morální povinnosti. Probandi vybírají odpověď na 5-bodové Likertově škále v rozsahu 1=zcela nesouhlasí až 5=zcela souhlasí.

Z výsledků vyplývá, že pro žáky a studenty je největší zdrojem učební činnosti instrumentální motivace - představy o budoucím povolání. Silným zdrojem je také výkonová motivace, dobrý pocit z vykonané činnosti. Žáci a studenti jsou také silně motivováni tlakem rodičů. Nejslabší pohnutkou je obava z neúspěchu a také učitel. Obdobné výsledky ukázal i výzkum Pavelkové a Dvořákové (2015).

Směrodatné odchylky jsou ale poměrně vysoké, což naznačuje, že se nejedná o homogenní názor všech studentů a žáků. Zaměřili jsme se tedy na rozdíly mezi jednotlivými typy škol.

Na všech typech škol je stejně jako v celkovém souboru nejsilnějším zdrojem instrumentální pohnutka. Rozdíly jsou ale na druhém místě u žáků ZŠ, kteří jsou velmi silně motivováni tlakem rodičů a také morálními pohnutkami – povinností, která určuje, že úkol musí být splněn. Výkonové motivy se u nich vyskytují až na čtvrtém místě, kdežto u všech středoškoláků (gymnazistů osmiletých, čtyřletých i studentů SOŠ) jsou na místě druhém. Další silnou pohnutkou je tlak rodičů.

Žáci ZŠ jsou nejméně motivováni obavou z neúspěchu, poznáváním a afiliací. Poněkud jiná situace nastala u osmiletých gymnázií, ve kterých studenti jako nejslabší pohnutky udávají obavu z neúspěchu, sociální motivaci afiliaci a morální motivaci. U zbylých středoškoláků je nejsilnějším motivem sociální motivace – afiliace i prestiž a obava z neúspěchu. Tyto výsledky můžeme dohledat v příloze č.

Výsledky dívek kopírují celkové výsledky. Pro chlapce je nejsilnější pohnutkou k učební činnosti představy o budoucím povolání, dále motivační tlak rodičů a až na třetím místě výkonová motivace.

K dispozici máme referenční normy gymnázií (Hrabal, Pavelková, 2011). Při porovnání osmiletých gymnazistů s referenčními normami jsme se dozvěděly, že náš vzorek gymnazistů skóruje v normě v pohnutce obavy z neúspěchu. Více jsou motivováni sociální prestiží než průměrná populace. Ve všech ostatních ukazatelích jsou motivováni méně.

Tabulka 18: Celkové hodnoty motivačních zdrojů učební činnosti

	Motivační zdroj							
	Učitel	Žáci	Zájem	Povinnost	Výkon	Obava	Práce	Rodiče
Průměr	2,95	3,25	3,31	3,53	4	2,87	4,43	3,91
Počet	431	431	431	431	431	431	431	432
SD	1,19	1,2	1,05	1,22	1,04	1,22	1,01	1,19

Legenda: SD – směrodatná odchylka

Porovnání výsledků u jednotlivých typů škol

Z celkem osmi zjišťovaných pohnutek učení, se statisticky velmi významné ukázaly tři druhy učební činnosti – sociální (afiliační), morální motivace a motivační tlak rodičů. Z důvodu lepší přehlednosti uvádíme v tabulce 19 pouze tyto 3 druhy učební činnosti, u kterých byl zjištěn vysoce významný statistický rozdíl mezi základními školami a ostatním typem škol. Studenti základních škol skórují více.

Z těchto výsledků získáme představu žáků a žaček základních škol jako jedinců, kteří jsou motivováni afiliačně, učí se kvůli učitelům, pociťují povinnost se učit a zároveň jsou ovlivněni svými rodiči. Z hlediska vývojové psychologie dává tento výsledek smysl. Starší studenti na gymnáziích a SOŠ se vzdalují od primární rodiny a budují si identitu ve skupině vrstevníků, rodiče a učitelé nejsou tak významní jako pro žáky základní školy. Případně se starší studenti mohou vliv učitelů a rodičů zapírat z důvodu např. studu. Jako pravděpodobnější se nám však jeví první výklad. Žáci a žákyně základních škol také pojmají učení jako povinnost.

Žádný rozdíl jsme neobjevily u prestiže, poznávací, výkonové a instrumentální motivace, ale ani u motivačního zdroje obavy z neúspěchu. Toto zjištění se nám jeví jako velmi zajímavé – studenti nejsou více než žáci základních škol motivováni k učení kvůli budoucímu zaměstnání, nezajímají se víc o to, co se učí a z naučení se něčemu nemají lepší pocit.

Tabulka 19: Celkové hodnoty motivačních zdrojů učební činnosti u jednotlivých typů škol

Učební motivace	Typ školy	Hodnota	Srovnání	Výz.
sociální - afiliace	ZŠ	3,57	G8	**
			G4+SOŠ	**
	G8	2,84	ZŠ	**
			G4+SOŠ	
	G4+SOŠ	2,82	ZŠ	**
			G8	
morální	ZŠ	4,35	G8	**
			G4+SOŠ	**
	G8	3,28	ZŠ	**
			G4+SOŠ	
	G4+SOŠ	3,39	ZŠ	**
			G8	
motivační tlak rodičů	ZŠ	4,59	G8	**
			G4+SOŠ	**
	G8	3,74	ZŠ	**
			G4+SOŠ	
	G4+SOŠ	3,77	ZŠ	**
			G8	

Legenda: ZŠ – základní škola, G8 – osmiletá gymnázia, G4, SOŠ – čtyřleté SŠ, Výz. – statistická významnost; *p<0,05; **p<0,01

Rozdíly mezi pohlavím

Z genderového hlediska jsme našly 3 druhy učební motivace se statisticky významným rozdílem. Jedná se o sociální motivaci – prestiž u spolužáků, kdy více skórovali chlapci. Chlapci se také více zabírají přáním rodiny, rodinný tlak je motivuje. U dívek je statisticky významně vyšší rozdíl v oblasti výkonové motivace. Toto zjištění koresponduje s informacemi získanými dotazníkem výkonové motivace, který potvrzuje, že dívky mají statisticky vysoce významně více rozvinutou potřebu úspěšného výkonu.

Tabulka 20: Celkové hodnoty motivačních zdrojů učební činnosti u chlapců a dívek

Učební motivace	Chlapci	SD	Dívky	SD	Výz.
sociální - prestiž	3,45	1,166	3,1	1,062	*
výkonová	3,81	1,085	4,15	0,975	*
motivační tlak rodičů	4,07	1,139	3,79	1,207	*

Legenda: SD – směrodatná odchylka, Výz. – statistická významnost; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

7.3 Porovnání teoretických konceptů časové perspektivy

Jedním z výzkumných cílů bylo porovnání jednotlivých konceptů časové perspektivy. Porovnávaly jsme teoretický koncept Nuttinovy časové perspektivy, Zimbardovy časové perspektivy a perspektivní orientace Pavelkové. Tyto zmíněné koncepty popisují časovou perspektivu, ale liší se v akcentování odlišných jevů. Nuttin se zaměřuje na různé vlastnosti časové perspektivy. Zimbarda specificky zajímá dimenze času, sleduje orientaci na minulost, přítomnost a budoucnost. Pavelková zjišťuje krátkodobou orientaci a perspektivní orientaci. Nejen, že se liší teoretická východiska, ale jednotlivé koncepty zjišťujeme i rozdílnými diagnostickými nástroji. ZTPI chápeme spíše jako osobnostní dotazník, nesleduje dlouhodobost a realizaci cílů v takové míře jako PO-7, který navíc postihuje strukturaci cílů. MIM je původně určen spíše ke kazuistickému zpracování, zjišťuje konkrétní objekty (přání, cíle, sny, obavy a strachy) v časové perspektivě a jejich časový znak (kde v časovém kontinuu od minulosti do budoucnosti se nacházejí).

Abychom mohly porovnat MIM s ostatními diagnostickými nástroji, musely jsme se rozhodnout, jakým způsobem budeme kvantitativně hodnotit odpovědi probandů a získaly tak možnost komparace s ostatními metodami.

V případě časové analýzy jsme se rozhodly využít Nuttinův FTP index (future time index), který ve zkratce nazýváme časový index. Časový index vyjadřuje proporcii objektů v blízké budoucnosti (kalendářní jednotky) a ve vzdálené budoucnosti (sociální jednotky). Čím vyšší časový index subjekt dosáhne, tím více má prodlouženu budoucí časovou perspektivu (udává více odpovědí s časovým znakem dlouhodobého charakteru).

Pro obsahovou analýzu jsme zkonstruovaly tzv. souhrnný index vycházející z vlastností časové perspektivy, které pokládáme za bazální. Hodnotily jsme původcovství, realismus, strukturaci a spektrum odpovědí.

Následující podkapitoly se věnují souvislostí konceptů časové perspektivy zjišťované za pomoci korelační analýzy.

7.3.1 Souvislost mezi MIM a PO-7

V této kapitole se pokusíme hledat souvislosti prostřednictvím prezentovaných teorií a dvou různých diagnostických metod a potvrdit, či vyvrátit hypotézu „H3a: Čím vyšší FTPI index měřený dotazníkem MIM, tím vyšší je i generalizovaný faktor perspektivní orientace měřený dotazníkem PO-7.“

Diagnostická metoda MIM se zakládá na podobném teoretickém podkladu jako dotazník PO-7 (Nuttin i Pavelková jsou zastánci kognitivně-motivačního teoretického základu časové perspektivy), ale oba dotazníky pracují úplně jinak.

MIM se zakládá na doplnění konkrétních motivačních objektů do nějaké konkrétní časové zóny (Nuttin píše, že každý motivační objekt má svůj časový znak). PO-7 oproti tomu zkoumá tendence subjektu klást si vzdálené cíle a realizovat je. Můžeme mluvit o postoji ke vzdálené budoucnosti (která by naznačovala rozvinutou perspektivní orientaci) a ke krátkodobým cílům (tedy ke krátkodobé orientaci).

Časový index (označovaný jako FTP index) vysoce významně koreluje s faktorem perspektivní orientace, nicméně vztah je velmi slabý ($r = 0,202$). Hypotézu H3a potvrzujeme. Souvislost se subfaktory PO-7 je nižší (velmi slabá). Jak jsme psaly, oba dotazníky se věnují identifikaci dlouhodobé versus krátkodobé časové perspektivě. Pavelková mluví o perspektivní orientaci žáků a studentů, Nuttin o budoucí časové perspektivě. Dalo by se předpokládat, že najdeme vyšší souvislost především u časového indexu a generalizovaného skóre dotazníku PO-7.

Vztah mezi souhrnným indexem a PO-7 je poněkud nižší než u časového indexu, ačkoliv vztahy (velmi nízké) s generalizovaným faktorem PO-7 a strukturace je vysoce významná.

Tabulka 21: Vazba mezi MIM a PO-7

		PO7_HS	Strukturace	Realizace	Seberozvoj
FTP Index	Kor. koef.	0,202	0,148	0,128	0,199
	Výz.	**	**	**	**
Souhrnný I.	Kor. koef.	0,139	0,18	0,005	0,108
	Výz.	**	**		*

Legenda: PO7_HS – generalizovaný faktor perspektivní orientace; FTP Index – časový index, Souhrnný i. – souhrnný index, Kor. koef. – Spearmanův korelační koeficient; Výz. – statistická významnost; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

7.3.2 Souvislost mezi MIM a ZTPI

Vazba mezi MIM a ZTPI nás velmi zajímala. Teoretické koncepty Nuttinovy budoucí časové orientace a Zimbardovy časové perspektivy se liší, neb vychází z jiných základů. Nuttin při koncepci teorie časové perspektivy vycházel ze své vztahově relační teorie motivace. Budoucí časová orientace je kognitivního rázu a objekty v ní se nacházející jsou konkretizací určitých potřeb jedince. Zimbardova teorie časové perspektivy je kombinací sociálních, kognitivních a emočních procesů jedince. Zimbardo klade důraz na právě sociální stránku, zkoumá vhodné (makro i mikro) sociální podmínky pro rozvoj budoucí orientace. Domníváme se, že kognitivní stránka časové perspektivy jde u Zimbarda (oproti Nuttina) do pozadí. Zimbardo se také nezamýšlí nad konkrétními objekty, ze kterých se časová perspektiva skládá, zkoumá spíše tendenci jedince orientovat se na nějakou časovou extázi (minulost, přítomnost, budoucnost). Lze tedy v „Nuttinovském jazyce“ říci, že preferuje časovou analýzu před obsahovou, kterou v podstatě ignoruje. Jak jsme psaly, Zimbardo zkoumá tendence k plánování, jde spíše o osobní charakteristiky. Přesto nás zajímala potenciální vazba mezi časovým indexem a budoucností u ZTPI. V tomto směru jsme uvedly hypotézu „H3b: Čím vyšší FTPI index měřený dotazníkem MIM, tím vyšší je i dimenze budoucnosti měřená inventářem ZTPI.“ Vazba se ukázala vysoce významná, hypotézu můžeme potvrdit. Nicméně vztah je spíše slabší ($r = 0,204$), i když statisticky vysoce významný. Tento výsledek nám prokazuje, že ačkoliv se oba diagnostické nástroje zaměřují na budoucnost probandů, oba zkoumají jiný jev (nebo minimálně jiným způsobem).

Vazba mezi budoucností a časovým indexem je nejsilnější v rámci zkoumaných vazeb. Vysoce významný, nicméně slabý vztah ($r = 0,158$) se objevil mezi negativní minulostí a časovým indexem. Můžeme říci, že člověk, který se zabývá traumatickými zážitky

Co se obsahové analýzy (a tedy i souhrnného indexu) týče, nepředpokládaly jsme žádnou silnou vazbu. Objevily jsme však dvě slabé, ale statisticky vysoce významné vazby a to s budoucností a pozitivní minulostí.

Tabulka 22: Vazba mezi MIM a ZTPI

		Negativní minulost	Hédonistická přítomnost	Budoucnost	Pozitivní minulost	Fatalistická přítomnost
FTP Index	Kor. koef.	0,158	0,001	0,204	0,07	-0,039
	Výz.	**		**		
Souhrnný I.	Kor. koef.	0,014	-0,078	0,193	0,162	-0,113
	Výz.			**	**	*

Legenda: FTP Index – časový index, Souhrnný i. – souhrnný index, Kor. koef. – Spearmanův korelační koeficient; Výz. – statistická významnost; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

7.3.3 Souvislost mezi PO-7 a ZTPI

Mezi faktory PO-7 a negativní minulosti ZTPI byl zjištěn slabý negativní vztah, přičemž nejsilněji ($r = -0,16$) koreluje negativní minulost s faktorem seberozvoje. Toto zjištění je pro nás poměrně překvapivé, neboť Pavelková ve své dotazníku PO-7 nepracuje s minulostí.

Vysoce významná, ale velmi slabá negativní vazba byla zjištěna mezi hédonistickou přítomností a PO-7. Z hlediska subfaktorů PO-7 negativně slabě koreluje strukturace ($r = -0,221$). Dá se říci, že ti studenti, kteří si nejvíce užívají současný moment a nemyslí na budoucí důsledky svých akcí, také méně strukturují svoji budoucnost.

Poměrně silně (a ve všech faktorech vysoce významně) koreluje Zimbardova budoucnost s PO-7. Nejsilnější (a vysoce významná) je vazba generalizovaného skóru perspektivní orientace označované v tabulce jako PO7_HS. Tato vazba dosahuje vůbec nejsilnější korelace v našem souboru ($r = 0,488$). Můžeme tedy potvrdit hypotézu „H4: Čím vyšší je dimenze budoucnosti měřená inventářem ZTPI, tím vyšší je i generalizovaný faktor perspektivní orientace měřený dotazníkem PO-7.“ Obě

diagnostické metody se zabývají postojem k budoucnosti, proto korelace není žádným překvapením. Na druhou stranu se ale dá podotknout, že obě metody zacházejí s budoucností poněkud jinak. Zimbardo se zabývá poctivostí plnění cílů, jejich vytyčování. Můžeme uvést příklady položek, na kterých tato tendence nabude konkrétních rozměrů: „Když chci něčeho dosáhnout, vytyčím si své cíle a rozmyslím si jakými konkrétními prostředky k nim dospět.“, „Dělávám si seznamy toho, co mám udělat.“, „Pracuji i na obtížných, nezajímavých úkolech, když mi dopomohou k úspěchu.“ V PO-7 jsou tvrzení typu „O své budoucnosti přemýšlím – a) často, b) někdy, c) skoro vůbec ne“, „Svůj budoucí život si a) dokáži docela dobře představit, b) jen velmi málo dokáži představit, c) ani nechci představovat, chci ho žít, jak přijde“. Pavelková se zaměřuje na zjištění, zda studenti a žáci přemýšlejí o své budoucnosti, jestli plánují své cíle a zda jsou schopni obětovat momentální uspokojení na úkor budoucích cílů. V předchozích studiích (Vitošková, 2014) se objevuje podobný trend. V našem výzkumu jsou ale korelace silnější. Vitoškové (2014) udává vazbu mezi budoucností u Zimbarda a generalizovaným skórem perspektivní orientace $r = 0,35^{**}$, kdežto u nás je vazba silnější ($r = 0,488^{**}$). Velmi významná je vazba mezi subfaktorem strukturací v PO-7 a budoucností. Ačkoliv ZTPI (na rozdíl od PO-7) neměří strukturaci cílů, domníváme se, že některé položky mohou určitou formu strukturace měřit (např. Věřím, že člověk by si měl každé ráno předem naplánovat svůj nastávající den., Dělávám si seznamy toho, co mám udělat.) Pro další zkoumání by bylo zajímavé zjistit, zda právě tyto tvrzení korelují s položkami strukturace z PO-7.

Velmi slabá (ale vysoce významná) se ukazuje vazba mezi PO-7 a pozitivní minulostí. Vitošková (2014) udává větší vazbu, než se ukazuje v našem vzorku. Je tedy možné přemýšlet nad tím, zda mají perspektivně orientovaní studenti a žáci také pozitivní vztah ke své minulosti. Zde se nám otevírá možnost pro další výzkumy.

Teoreticky není překvapující negativní souvislost mezi PO-7 a fatalistickou přítomností. Nejvyšší je velmi významná vazba s generalizovaným faktorem PO-7 ($r = -0,334^{**}$). Z výzkumných zjištění Vitoškové (2014) ale víme, že tato souvislost je možná. Vysoce významně korelují i ostatní subfaktory PO-7. Nejslabší vztah s fatalistickou přítomností je u seberozvoje. Souvislost těchto faktorů můžeme interpretovat tak, že perspektivně orientovaní žáci a studenti věří ve vlastní síly, možnosti změnit svůj život. Nespolehají se na vnější okolnosti a neovlivnitelnost situace.

Tabulka 23: Vazba mezi PO-7 a ZTPI

		Negativní minulost	Hédonistická přítomnost	Budoucnost	Pozitivní minulost	Fatalistická přítomnost
PO7_HS	Kor. koef.	-0,133	-0,134	0,488	0,103	-0,334
	Výz.	**	**	**	*	**
Strukturace	Kor. koef.	0	-0,221	0,408	0,077	-0,232
	Výz.		**	**		**
Realizace	Kor. koef.	-0,156	0,001	0,349	0,073	-0,268
	Výz.	**		**		**
Seberozvoj	Kor. koef.	-0,16	-0,07	0,268	0,049	-0,136
	Výz.	**		**		**

Legenda: PO7_HS – generalizovaný faktor perspektivní orientace; Kor. koef. – Spearmanův korelační koeficient; Výz. – statistická významnost; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

7.3.4 Faktorová analýza

Díky rotované faktorové analýze jsme objevily dva silné faktory, které vyčerpávají 44,6% variance. První faktor zahrnuje všechny podstatné elementy rozvinuté časové perspektivy (perspektivní orientace) a můžeme ho nazvat faktorem Budoucí časové perspektivy. Sdružuje studenty a žáky, kteří jsou velmi silně perspektivně orientováni, přemýšlí o své budoucnosti, jsou schopni klást si budoucí cíle a usilovat o jejich naplnění. Obsahy jejich časové perspektivy jsou poměrně kvalitní a realizovatelné. Naplnění těchto cílů studenti berou jako krok ke své seberealizaci. Tento faktor vyčerpává téměř 30% variace.

Druhý (méně zastoupený) faktor je odlišný, sdružuje studenty, kteří se negativně zaobírají svojí minulostí, svou minulost vnímají jako nešťastnou nebo ji jako šťastnou neinterpretují. Mohou se zaobírat křivdami z dětství. Jsou silně fatalističtí, věří, že jejich chování nepovede ke kýženému výsledku, proto se ani nemusí snažit svou situaci změnit. Mohou se však zabývat cíli, které jsou v jejich sociálních jednotkách (studium).

Tabulka 24: Faktorová analýza časové perspektivy (zátěže získané metodou analýzy hlavních komponent a rotací varimax), uvádíme zátěže nad 0,3 včetně.

	Faktory	
	1	2
FTPI Index	,385	,327
Souhrnný Index	,366	
Negativní minulost		,699
Hédonistická přítomnost		,690
Budoucnost	,666	
Pozitivní minulost		,362
Fatalistická přítomnost	-,345	,693
PO-7	,928	
Strukturace	,714	
Realizace	,702	
Seberozvoj	,564	

7.4 Souvislost konceptů časové perspektivy a motivace studentů a žáků

Tato kapitola tematizuje vztah mezi časovou perspektivou a motivací. K dispozici máme data naměřené díky dotazníkům výkonové motivace a Dotazníku motivačních zdrojů učební činnosti. Kapitola je tedy rozdělena na dvě části na základě výsledků z jednotlivých dotazníků. V první části zjišťujeme vazbu mezi výkonovými potřebami jedince a teoretickými koncepty časové perspektivy tak, jak ji chápe Pavelková, Zimbardo a Nuttin. Ve druhé části pracujeme se zdroji učební motivace a koncepty časové perspektivy.

Z teoretické části víme, že někteří badatelé se explicitně vyjadřují k souvislosti budoucí časové perspektivy a výkonových potřeb jedince, tento vztah pokládají za samozřejmý. Většinou jde o psychology navazující na tradici kognitivního a kognitivně motivačního přístupu, ke kterému se taktéž hlásíme. Tito badatelé pokračují v práci největších teoretiků v tématu psychologie motivace a časové perspektivy - Heckhausena, Raynera, Nuttina a Gjesmeho. V českém prostředí tuto souvislost vyzdvihuje Pavelková (např. 1990, 2002).

Ke zjištění vztahů mezi jednotlivými koncepty jsme použili Spearmanův korelační koeficient.

7.4.1 Vazba mezi výkonovými motivy a časovou perspektivou

Tato část se zabývá zjištěním, zda existuje vazba mezi výkonovými potřebami – potřebou úspěšného výkonu a potřebou vyhnout se neúspěchu a konceptem časové perspektivy zmíněných autorů.

7.4.1.1 Vazba mezi výkonovými motivy a perspektivní orientací

Zjištění tohoto vztahu bylo pro nás důležité. Z teoretických východisek jsme předpokládaly vysoce významnou silnou (nebo středně silnou) vazbu, proto jsme stanovily hypotézu „H5a: Potřeba úspěšného výkonu měřená dotazníkem VM je u žáků tím vyšší, čím vyšší je generalizovaný faktor perspektivní orientace měřené dotazníkem PO-7.“

Podle předpokladů se objevila vazba mezi potřebou úspěšného výkonu a perspektivní orientací. Nalezly jsme středně silnou statisticky vysoce významnou vazbu mezi celkovým hrubým skórem PO-7 a potřebou úspěšného výkonu. O něco slabší ($r=0,289$) je vazba touto potřebou a seberozvojem. Téměř srovnatelný je i vztah se seberozvojem. Hypotézu H5a potvrzujeme.

Slabý, ale stále vysoce významný vztah se ukazuje se strukturací. Potvrzuje se tedy předpoklad, že perspektivně orientovaní studenti a žáci, kteří aktivně přemýšlejí o své budoucnosti, se snaží dosáhnout určitých výkonů.

K podobným závěrům došla i Vitošková (2014), která udává středně silnou vazbu mezi potřebou úspěšného výkonu a perspektivní orientací a slabší nicméně (až na strukturaci) vysoce významné vazby mezi perspektivní orientací a potřebou vyhnout se neúspěchu. Stehlíková (2012) ve své bakalářské práci zjistila o něco vyšší vztah mezi potřebou úspěšného výkonu a perspektivní orientací ($r=0,43$) než v našem výzkumu. Stehlíková však poukazuje na středně silnou vazbu se strukturací, v našem výzkumu je to vztah pouze slabý. I přes to můžeme říci, že ve výsledcích spatřujeme kontinuitu s předchozími výzkumy.

V našem vzorku je vazba potřeby vyhnoutí se neúspěchu a perspektivní orientace slabá. Nejsilnější je negativní vztah s potřebou vyhnoutí se neúspěchu a seberozvojem.

Tabulka 25: Vazba mezi výkonovými motivy a perspektivní orientací

		PO7_HS	Strukturace	Realizace	Seberozvoj
PÚV	Kor. Koef.	0,357	0,197	0,284	0,289
	Výz.	**	**	**	**
PVN	Kor. Koef.	-0,117	0,089	-0,174	-0,193
	Výz.	*		**	**

Legenda: PO7_HS – generalizovaný faktor perspektivní orientace; PÚV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu, Kor. koef. – Spearmanův korelační koeficient; Výz. – statistická významnost; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

7.4.1.2 Vazba mezi výkonovými motivy a časovou perspektivou v pojetí Zimbarda

Díky teoretickým poznatkům jsme očekávaly objevení vztahu mezi potřebou úspěšného výkonu a budoucností. Vycházely jsme z idey, že studenti, kteří mají pozitivní vztah k budoucím cílům, budou ve svém životě spatřovat potřebu úspěšně tyto úkoly dokončit. Naše hypotéza H5b zněla: Potřeba úspěšného výkonu měřená dotazníkem VM je u žáků tím vyšší, čím vyšší je užívání dimenze budoucnosti měřené inventářem ZTPI. V tabulce 26 vidíme, že hypotézu můžeme potvrdit. Nalezený vztah je středně silný a vysoce významný ($r=0,448$).

Vztah mezi potřebou úspěšného výkonu a faktorem pozitivní minulosti se sice ukázal být statisticky vysoce významný, ale slabý. Můžeme se domnívat, že milující rodinné prostředí plodí jedince, kteří si věří a nebojí se usilovat o výsledky. Tento vztah může platit i obráceně.

Dvě hypotézy jsme stanovily také vztahu týkající se potřeby vyhnout se neúspěchu. H6a: Potřeba vyhnout se neúspěchu měřená dotazníkem VM je tím vyšší, čím vyšší je dimenze negativní minulosti měřená inventářem ZTPI. Hypotézu potvrzujeme. Tato souvislost naznačuje, že lidé, kteří prožili traumatické události (nebo svoji minulost traumaticky interpretují), se mohou v budoucnu vyhýbat výkonovým situacím.

Poslední hypotéza „H6b: Potřeba vyhnout se neúspěchu měřená dotazníkem VM je tím vyšší, čím vyšší je fatalistická přítomnost měřená inventářem ZTPI.“ Vychází z myšlenky, že lidé, kteří nevidí východiska z ne příliš šťastné současné situace, se budou vyhýbat případnému neúspěchu. Tuto hypotézu potvrzujeme.

Vztah stupně balance časové perspektivy a potřeby úspěšného výkonu se ukazuje jako středně silný a statisticky velmi významný.

Tabulka 26: Vazba mezi výkonovými motivy a ZTPI

		Negativní minulost	Hédonistická přítomnost	Budoucnost	Pozitivní minulost	Fatalistická přítomnost	Stupeň balance
PÚV	Kor. koef.	-0,04	-0,112	0,448	0,196	-0,075	0,260
	Výz.		*	**	**		**
PVN	Kor. koef.	0,370	0,088	0,054	0,083	0,251	-0,118
	Výz.	**				**	*

Legenda: PÚV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnouti se neúspěchu; Kor. koef. – Spearmanův korelační koeficient; Výz. – statistická významnost; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

7.4.1.3 Vazba mezi výkonovými motivy a budoucí časovou perspektivou dle Nuttina

Souvislost budoucí časové perspektivy a výkonových potřeb je z teoretického základu jasná. V předchozích studiích však nebyl zkoumán vztah výkonových potřeb získaných dotazníkem Školních výkonových potřeb a MIM. Stejně jako v předchozích případech jsme však předpokládaly nalezení vztahu minimálně mezi potřebou úspěšného výkonu a časovým indexem. Uvažovaly jsme tímto směrem: jedinec, který si klade dlouhodobé cíle, jejichž splnění je více než rok od současného momentu, bude toužit tyto cíle úspěšně splnit a z tohoto naplnění (ale i z procesu plnění) bude pociťovat radost. Díky této myšlence jsme stanovily hypotézu H5c: Potřeba úspěšného výkonu měřená dotazníkem VM je u žáků tím vyšší, čím delší je budoucí časovou perspektiva měřená dotazníkem MIM. Tento vztah se ukázal jako statisticky vysoce významný, ale slabý. Nicméně hypotézu můžeme potvrdit.

Se vztahem souhrnného indexu (a tedy obsahové analýzy MIM) jsme zvažovaly nalezení vztahu s potřebou úspěšného výkonu. Usuzovaly jsme, že jedinci s kvalitní (a tedy realistickou, strukturovanou) budoucí časovou perspektivou s mírou původcovství a dostatečným spektrem objektů, budou chtít tyto objekty (cíle, přání) úspěšně splnit. Jak vidíme v tabulce č. 27, tento vztah se potvrdil, je statisticky vysoce významný.

Tabulka 27: Vazba mezi výkonovými motivy a MIM

		FTP Index	Souhrnný I.
PÚV	Kor. koef.	0,144	0,255
	Výz.	**	**
PVN	Kor. koef.	0,069	0,014
	Výz.		

Legenda: PÚV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnouti se neúspěchu;, Kor. koef. – Spearmanův korelační koeficient; Výz. – statistická významnost; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

7.4.2 Vazba mezi motivy učební činnosti a časovou perspektivou

V této subkapitole budeme prezentovat nalezené vazby konceptů časových perspektiv a motivy učební činnosti. Tyto výsledky jsme zjistili za pomoci Dotazníku učební motivace (Pavelková, Hrabal, 2010), MIM, ZTPI a PO-7.

7.4.2.1 Vazba mezi učebními motivy a perspektivní orientací

Statisticky vysoce významná vazba se prokázala mezi poznávací motivací a generalizovaným faktorem perspektivní orientace. Poznávání motivuje k získávání a rozšiřování poznatků a informací, projevem je právě zájem o nová fakta, citlivost k novému a snaha dokončit začaté činnosti (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Pokud se podíváme na definici perspektivní orientace, jež chápeme jako „zaměření jedince klást si převážně dlouhodobé cíle a usilovat o jejich dosažení“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, str. 89), můžeme vidět spojitost s poznávacími potřebami právě v dosahování cílů. V učební motivaci nerozlišujeme mezi dlouhodobými a krátkodobými cíli (na rozdíl od perspektivní orientace), možná proto není vztah silnější. Vysoce významný je i vztah poznávací motivace a subfaktorů realizace a seberozvoje. Vztah seberozvoje a poznávací motivace je dokonce o trochu vyšší než vztah generalizovaného faktoru PO-7. Tato spojitost se nám zdá logická, protože žáci a studenti, kteří mají rozvinutou poznávací motivaci (především potřebu smysluplného receptivního poznávání a potřebu vyhledávání a řešení problémů), projevují tedy zájem o získávání nových informací, jejich kategorizaci a zapamatování a k problémovým situacím se staví čelem, budou pravděpodobně nastaveni na realizaci svého potenciálu, což povede k seberozvoji jejich osobnosti. Nebyl nalezen žádný vztah mezi poznávací motivací a strukturací, která se spíše zaobírá časovou linií – tendencí klást si cíle s dlouhodobějším charakterem.

Se strukturací je naopak ve vysoce významném vztahu (ale velmi slabém) výkonová motivace. Pokud chceme dosáhnout nějakého výkonu, musíme „vidět“ do budoucnosti, stanovit si souslednost cílů a subcílů, tento vztah zapadá do našich úvah o perspektivní orientaci. S výkonovou motivací také koreluje generalizovaný faktor perspektivní orientace. Tuto souvislost jsme předpokládali, spíše nás udivuje, že je tak nízká. Žádná vazba nebyla objevena s realizací.

Velmi slabá, ale statisticky vysoce významná negativní vazba se ukazuje u subfaktoru realizace a obavy neúspěchu. Dá se říci, že studenti a žáci, kteří se obávají z neúspěchu, jsou jím trochu zaskočení a nerealizují svoje plány, cíle a přání. Případně je ani nestanovují, protože velmi slabá záporná korelace byla nalezena u generalizovaného faktoru perspektivní orientace.

Velmi slabý vztah se ukazuje u sociální motivace - prestiže a generalizovaným faktorem perspektivní orientace a strukturací. I prestiž tedy za určitých okolností může být motivačním zdrojem ke stanovování vzdálených cílů.

Tabulka 28: Vazba mezi učební motivací a PO-7

		Učební motivace							
		UM_1	UM_2	UM_3	UM_4	UM_5	UM_6	UM_7	UM_8
PO7_HS	Kor. koef.	-0,03	0,12	0,246	0,025	0,169	-0,1	0,086	-0,09
	Výz.		*	**		**	*		
Strukturace	Kor. koef.	-0,01	0,119	0,085	-0,02	0,172	-0,03	0,079	-0,01
	Výz.		*			**			
Realizace	Kor. koef.	0,017	0,068	0,209	0,08	0,073	-0,14	0,063	-0,07
	Výz.			**			**		
Seberozvoj	Kor. koef.	-0,04	0,007	0,254	0,067	0,12	-0,03	0,008	-0,11
	Výz.			**		*			*

Legenda: PO7_HS – generalizovaný faktor perspektivní orientace; UM_1 – sociální motivace - afiliace; UM_2 – sociální motivace - prestiž; UM_3 – poznávací motivace; UM_4 – morální motivace; UM_5 – výkonová motivace; UM_6 – obava z neúspěchu; UM_7 – instrumentální motivace; UM_8 – motivační tlak rodičů; Kor. koef. – Spearmanův korelační koeficient; Výz. – statistická významnost; *p<0,05; **p<0,01

7.4.2.2 Vazba mezi učebními motivy a časovou perspektivou v pojetí Zimbarda

Souvislosti mezi učebními motivy a časovou perspektivou jsme objevily, nebyly však silné. Předkládáme vybrané (pro nás zajímavé) zjištění.

Z hlediska zaměření našeho projektu nás nejvíce zajímalo, s jakými učebními motivy se bude pojit budoucnost. Z teoretických zdrojů jsme předpokládaly nalezení souvislosti s výkonovou a poznávací motivací. Nejsilněji ($r=0,251$) a statisticky vysoce významně korelovala budoucnost s výkonovou motivací. Dále se objevil vztah mezi budoucností a morální motivací i instrumentální motivací. Znamená to, že lidé, kteří jsou orientovaní do budoucnosti, mají pocit, že musí splnit svoje závazky. To se projevuje i tak, že tito lidé plánují svůj život, zaznamenávají si svoje povinnosti do diářů, nosí hodinky, neradi chodí pozdě. Tento vztah je velmi slabý, z hlediska Zimbardovy teorie časové perspektivy by vazba mohla být silnější. Velmi slabý statisticky vysoce významný vztah s instrumentální motivací naznačuje, že někteří studenti orientovaní na budoucnost se zabývají také svým budoucím uplatněním.

Pozitivní minulost vysoce významně, i když velmi slabě korelovala s výkonovou motivací. Je zajímavé, že se tento vztah neprokázal mezi výkonovými motivy měřenými Dotazníkem školních výkonových potřeb.

Za zajímavé pokládáme zjištění, že fatalistická přítomnost vysoce významně souvisí s motivačním tlakem rodičů. Lidé, kteří nevěří ve vlastní síly, cítí se vláčení svým osudem, jsou také motivováni tlakem svých rodičů. Možné vysvětlení je to, že nenalézají motivační zdroje uvnitř své osoby, ale vyhledávají je vně. Tomu by i odpovídal další vysoce významný vztah se sociální motivací – afiliací. Tuto zprávu můžeme interpretovat v pozitivním smyslu – i tyto studenty a žáky lze motivovat, je třeba hrát na jejich sociální strunu. Vysoce významná vazba s obavami z neúspěchu nás nepřekvapila.

Faktor negativní minulosti nejvíce (a vysoce významně) koreluje s motivačním tlakem rodičů. O něco méně, ale stále vysoce významně s obavou z neúspěchu, výkonovou motivací s prestiží. Je poměrně zvláštní, že jedinci, jež nemají k minulosti pozitivní vztah, ale vidí spíše negativní prožitky, jsou motivováni tlakem rodičů. Obava z neúspěchu je u těchto jedinců pochopitelná – bojí se dalšího traumatu, selhání, protože na neúspěch jsou ze svého života zvyklí. Otázka spojitosti s prestiží je složitější. Možná chtějí vynikat alespoň ve společnosti, když se jim to nedařilo ve své vlastní rodině.

Hédonistická přítomnost je taktéž statisticky vysoce významně spjata s motivačním tlakem rodičů. Tento slabý vztah se dá vysvětlit tím, že studenti a žáci, kteří si užívají přítomný okamžik možná potřebují vnější sílu jako motivační zdroj. O něco méně vychází vztah s oběma sociálními potřebami.

Tabulka 29: Vazba mezi učební motivací a ZTPI

		Učební motivace							
		UM_1	UM_2	UM_3	UM_4	UM_5	UM_6	UM_7	UM_8
Negativní minulost	Kor. koef.	0,123	0,126	-0,07	0,063	0,148	0,152	0,081	0,208
	Výz.	*	**			**	**		**
Hédonistická přítomnost	Kor. koef.	0,178	0,133	-0,07	0,05	0,046	0,1	0,122	0,217
	Výz.	**	**				*	*	**
Budoucnost	Kor. koef.	0,115	0,075	0,118	0,159	0,251	0,025	0,136	-0,01
	Výz.	*		*	**	**		**	
Pozitivní minulost	Kor. koef.	0,067	0,039	0,062	0,083	0,155	-0	0,094	0,051
	Výz.					**			
Fatalistická přítomnost	Kor. koef.	0,162	-0,01	-0,09	0,121	0,046	0,16	0,057	0,224
	Výz.	**			*		**		**

Legenda: UM_1 – sociální motivace - afiliace; UM_2 – sociální motivace - prestiž; UM_3 – poznávací motivace; UM_4 – morální motivace; UM_5 – výkonová motivace; UM_6 – obava z neúspěchu; UM_7 – instrumentální motivace; UM_8 – motivační tlak rodičů; Kor. koef. – Spearmanův korelační koeficient; Výz. – statistická významnost; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

7.4.2.3 Vazba mezi učebními motivy a budoucí časovou perspektivou

Z tabulky je zřejmé, že až na velmi slabý vztah mezi souhrnným indexem a instrumentální motivací, nebyla nalezena žádná vazba.

Tabulka 30: Vazba mezi výkonovými motivy a MIM

		Učební motivace							
		UM_1	UM_2	UM_3	UM_4	UM_5	UM_6	UM_7	UM_8
FTPI	Kor. koef.	-0,03	0,076	0,082	0,017	0,052	0,006	0,007	-0,08
	Výz.								
Souhrnný I.	Kor. koef.	-0,04	0,039	0,05	0,067	0,08	0,006	0,142	-0,01
	Výz.							**	

Legenda: FTPI – časový index, Souhrnný I. – souhrnný index, UM_1 – sociální motivace - afiliace; UM_2 – sociální motivace - prestiž; UM_3 – poznávací motivace; UM_4 – morální motivace; UM_5 – výkonová motivace; UM_6 – obava z neúspěchu; UM_7 – instrumentální motivace; UM_8 – motivační tlak rodičů; Kor. koef. – Spearmanův korelační koeficient; Výz. – statistická významnost; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

7.5 Rozšíření diagnostických možností

V průběhu projektu a psaní této dizertační práce jsme se snažily redukovat negativní aspekty námi používaných dotazníků. Dotazník MIM považujeme za velmi užitečný diagnostický nástroj odhalující motivační strukturu zkoumaných osob. Z hlediska operacionalizace můžeme mluvit o kvalitní obsahové analýze. Otázkou zůstává, zda poodhalené objekty časové perspektivy mají nějakou návaznost na realitu – zda jsou promyšlené a naplánované nebo dotyčná osoba sděluje momentální nápady. Při diagnostice časové perspektivy totiž předpokládáme, že to, co subjekt vypoví, to také udělá (Pavelková, 1990). Tak to však být nemusí. Dalším problematickým aspektem je přesná lokalizace motivačního objektu, čímž narážíme na zařazení do časového kódu.

Zkonstruovaly jsme dotazník, ve kterém se snažíme tyto nedostatky napravit. Inspirovaly jsme se Nuttinovým INCAMem (Inventář motivačních kategorií, Nuttin, 1980), původně sloužící k doplnění MIMu. INCAM je specifický v tom, že probandi dostanou list papíru, na kterém jsou napsány motivační kategorie (tedy self, kontakt, aktivity, volnočasové aktivity atd.), jejich úkolem je napsat konkrétní přání, sny (případně obavy a strachy) patřící do motivační kategorie. Náš dotazník má 5 sloupců. První je motivační (obsahová kategorie), do druhého sloupce probandi píšou konkrétní cíle. Třetí sloupec je určen přiřazení časového kódu (krátkodobost, střednědobost, dlouhodobost). Do čtvrtého sloupce je úkolem vypsát možný problém na cestě k cíli a do posledního (pátého) sloupce pokusné osoby popisují první krok. My jsme zkoumaly následující oblasti: self, vzdělávací aktivity, kontakt, vlastnictví a volný čas. Probandi měli sepsat konkrétní cíle v každé z této oblastí. Tyto oblasti (motivační kategorie v MIM) jsme ještě specifikovaly, např. v oblasti self je úkolem vyplnit, čeho chtějí probandi dosáhnout v: 1. Předmětu, který je baví, 2. Co se chtějí naučit, 3. Jakou školu chtějí vystudovat, 4. Co jiného chtějí v rámci vzdělání. Abychom předešly problémům v časové analýze, chceme po probandech, aby sami určili, zda naplnění objektu časové perspektivy (přání, sen) je krátkodobého (do 1 roku od současného okamžiku), střednědobého (1-5 let) nebo dlouhodobého (více než 5 let) charakteru. Obtíž nebo problém v cestě (další sloupec) může vést k uvědomění si reálných požadavků. Identifikace prvního kroku (poslední sloupec) je poměrně důležitým momentem, kterým navazujeme na teoretický koncept Raynera a jeho (non)kontingentní cesty, ale dotýkáme se také kognitivní potřeby perspektivní orientace Pavelkové.

Tento dotazník jsme již třetím rokem administrovali u skupiny nadaných studentů v Talnetu ¹ v online kurzu osobního rozvoje. Tento kurz je specifický tím, že se do něj hlásí středoškolští studenti, jejichž cílem je poznat sebe sama a rozvíjet se. Dotazník je vyhodnocen, studentům je poslána zpětná vazba, poté následuje (ale také nemusí) diskuze.

Ohlas na dotazník byl pozitivní, např. *„Úkol se mi moc líbí, mám možnost se rozepsat a trochu diskutovat, to je něco, čeho si vážím“*. Studenti popisovali, že jim vyplnění pomohlo uvědomit si, co chtějí. Objevily se i ohlasy typu *„Na spoustu otázek bylo pro mě opravdu těžké odpovědět, jelikož zrovna jsem ve fázi kdy své konkrétní cíle teprve formuji. Taký ještě nevím čím bych chtěla konkrétně v životě být a nebo co bych chtěla studovat, baví mě spousta věcí a já se stále nedokážu rozhodnout pro nějakou konkrétní (to byl i jeden z důvodů proč jsem se přihlásila do tohoto kurzu)“*. Z negativních ohlasů můžeme zmínit např. *„Tento úkol byl pro mě obtížný, jelikož „z principu“ nerada plánuji a navíc jsem velmi nerozhodná ☺“*

S dotazníkem pracovali také studenti učitelství v kurzu Motivace k učení na PedF UK. Ze závěrečných prací studentů vyplynulo, že užitečnost dotazníků je závislé na věku. Mladší studenti uváděli problémy s pochopením zadání, někteří nechali kolonky volné, případně se hodně dotazovali. Pokud s dotazníkem měli problémy starší studenti, jednalo se většinou o to, že se nad tímto tématem nikdy nezamýšleli.

Zajímavá byla i zpětná vazba od našich studentů (v praxi učitelů, kteří administrovali dotazník u svých žáků). Někteří z nich byli překvapeni odpověďmi žáků, především tím, jakou si volí profesi a co chtějí dokázat. Někdy se ukázalo, že pohled na potřeby a motivy žáků je jiný, než jak vidí reálnou situaci žáci. V tomto hledu můžeme říci, že námi vytvořený dotazník lze využít i k autodiagnostice učitelů-

Z uvedených informací vyplývá, že tento typ dotazníku je vhodný pro individuální diagnostiku u starších žáků a studentů. Vhodnou formou je vyplnění dotazníků a následná konverzace. Pro budoucí použití je nutné zaměřit se na výběr motivačních kategorií a zlepšení instrukcí.

¹ Talnet je projekt pro nadanou mládež (doporučený věk 13-19 let) i jejich učitele, který nabízí vzdělávací, badatelské a sociální aktivity. Hlavním aktivitami jsou online kurzy z různých oborů a projektově vedené badatelské aktivity. Více na www.talnet.cz

7.6 Konkretizace vztahu k budoucnosti u žáků a studentů dle určených kritérií

Vztahování se k budoucnosti je velmi individuální záležitost, která může u každého probíhat jiným způsobem v závislosti na osobních charakteristikách i prostředí. V této kapitole se snažíme představit diagnostické možnosti našich nástrojů na konkrétních jedincích, ukázat variabilitu zkoumaných jevů a poodhalit nejen kvantifikovatelné výsledky dotazníků, ale i kvalitativní analýzu náplně časové perspektivy jednotlivými motivačními objekty. Na teoretické úrovni máme zpracovány rozdíly konceptů časové perspektivy a jejich diagnostických možností, na následujících řádcích bychom rády poodhalily souvislosti a případné odlišnosti u specifických jevů. Statistické zpracování výsledků našeho výzkumného vzorku ukázalo překryvy v teoriích, ale i specifčnosti. Domníváme se, že díky podrobnému nahlédnutí na jednotlivé studenty můžeme poodkrýt záležitosti, kterým jsme v kvantitativním zpracování nevěnovaly pozornost. Jsme si vědomy, že se nejedná o kazuistiku, jde spíše o „snímky“ sledovaných jevů, individuální postižení vztahu k budoucnosti na základě získaných údajů z jednotlivých diagnostických metod. Pro snažší čitelnost nicméně užíváme pojem „kazuistika“.

Kritérium výběru může být různé. My jsme vybraly 13 jedinců na základě výsledků v jednotlivých dotaznících ZTPI, PO-7, MIM a VM. U každé metody jsme zjistily pořadí nejúspěšnějších jedinců - první tři s nejvyšším skórem (u PO-7 nejvyšší hrubý skór, u MIM kombinaci nejvyššího FTPI a SI), u ZTPI balancovanou perspektivu jsme popsaly. Teoreticky by tedy kazuistická část měla obsahovat 12 případů. Respondent č. 73 byl však zařazen do skupiny s nejvyššími skóry u dotazníků ZTPI i PO-7. Následně představujeme dva jedince, jejichž odpovědi byly v dotazníku MIM v porovnání s ostatními zajímavé a/nebo něčím specifické. Tato jedinečnost pramení z konkrétnějšího a hlubšího popisu objektů časové perspektivy.

Kazuistiky jsou zařazeny do skupin podle úspěšnosti skóru u jednotlivých metod. U každého respondenta představujeme jeho/její základní údaje – věk, ročník studia, prospěch, vzdělání a zaměstnání rodičů, zájmy. U prospěchu udáváme informaci, zda se jedinec řadí do první skupiny (aritmetický prospěch do 1,5 včetně), nebo do skupiny druhé (1,51 a více). Dále prezentujeme výsledky z jednotlivých kvantifikovatelných dotazníků – ZTPI, PO-7, VM, následuje popis výsledků MIM. U

každé kazuistiky se na závěr zamýšlíme nad tím, zda spolu použité metody korespondují.

Pro lepší orientaci uvádíme přehled diagnostických metod. Používali jsme **ZTPI** zjišťující orientaci v jedné z pěti časových rámců – pozitivní minulost, negativní minulost, hédonistická přítomnost, fatalistická přítomnost a budoucnost. Ideálním stavem by měla být balancovaná časová perspektiva, která dovoluje střídání těchto časových rámců na základě konkrétní situace. V následující tabulce připomínáme limitní skóre pro balancovanou časovou perspektivu.

Tabulka 31: Parametry balancované časové perspektivy (Wiberg a kol. 2012)

Dimenze	Počet položek	Stupeň balance	Limitní skóre
Negativní minulost	10	nízká	1.00-2.50
Hédonistická přítomnost	15	střední	2.70-3.30
Budoucnost	13	středně vysoká	3.00-4.00
Pozitivní minulost	9	vysoká	3.50-5.00
Fatalistická přítomnost	9	nízká	1.00-2.50

Dalším používaným dotazníkem je **PO-7** skládající se z 25 uzavřených otázek, z kterého je možno získat maximálně 50 bodů (odpověď krátkodobá je hodnocena 0, odpověď dlouhodobého charakteru získá 2 body). Dotazník také zjišťuje 3 subfaktory: potřeba strukturace budoucnosti, realizace plánů a přání, seberozvoj. U strukturace a realizace je maximální možné skóre 16 bodů, u seberozvoje 10. Celkové výsledky výzkumného vzorku v dotazníku PO-7 je v následující tabulce.

Tabulka 32: Hodnoty časové perspektivy měřené dotazníkem PO-7

		PO-7	Strukturace	Realizace	Seberozvoj
Celý vzorek	Průměr	24,93	7,59	7,61	4,87
	Počet	433	434	435	434
	SD	8,9	4,59	4,06	2,87

Legenda: PO-7 – generalizovaný faktor perspektivní orientace SD – směrodatná odchylka

Kvalitativní analýza probíhala díky dotazníku **MIM**, který je konstruován z 30 induktorů, na něž musí probandi odpovídat. Tyto induktory mají pozitivní (např.

Snažím se..., Doufám... Usiluji...) nebo negativní ladění (Nechci..., Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby...). MIM umožňuje zabývat se časovou analýzou – diagnostikovat rozložení objektů v různé vzdálené budoucí časové perspektivě a obsahovou analýzu – zjistit typ predominujících objektů (motivů) časové perspektivy.

Z hlediska důležitosti statistického zpracování jsme kvůli porovnání s ostatními metodami použili Index budoucí časové perspektivy (FTPI), který označuje rozvinutost budoucí časové perspektivy (dlouhodobost motivačních objektů). Čím vyšší FTPI jedinec získá, tím jsou jeho/její objekty časové perspektivy dlouhodobější, přičemž platí, že minimální zisk je 0 a maximální 100. Obsahové zpracování odpovědí hodnotí souhrnný index (SI), jehož bodové rozpětí je 0-5 a který se dále skládá z původcovství, reality, strukturace a spektra (opět je možný bodový zisk 0-5). Pro přehlednost uvádíme celkové hodnoty kvantifikátorů MIM v tabulce.

Tabulka 33: Kvantifikátory MIM

	Total	ZŠ	G8	G4, SOŠ	Výz.
FTPI	78,38	76,69	75,92	70,21	-
SI	4,08	4,19	3,96	4,1	-

Legenda: FTPI – index budoucí časové perspektivy, SI – souhrnný index, Total – celý vzorek, ZŠ – základní škola, G8 – osmiletá gymnázia, G4, SOŠ – čtyřleté SŠ, Výz. – statistická významnost, $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Výkonová motivaci byla měřena **Dotazníkem výkonové motivace pro žáky**, který zjišťuje dominující potřebu úspěšného výkonu, potřebu vyhnoutí se neúspěchu. Na základě převažující potřeby je možno zařadit žáky do jednoho z pěti typů (Hrabal, Pavelková, 2011):

1. typ – vysoká potřeba úspěšného výkonu a zároveň nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu charakteristický adekvátním přístupem k úkolům, pracovitostí, vytrvalostí. Žáci nepocítují v úkolových situacích úzkost, jejich aspirační úroveň je adekvátní, zajímají se o soutěže, které berou jako zpětnou vazbu. Své úspěchy připisují schopnostem a úsilí.
2. typ – nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu – tito žáci se mohou vyhýbat výkonovým situacím, motivuje je strach, který ale může ztížit jejich školní situaci, z výkonových situací unikají, nepreferují soutěže. Může se jednat i o žáky s výbornými schopnostmi.

3. typ – vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu – rozpor ve výkonových potřebách se projevuje tendencí jít naplno do úkolu, jimiž bývají oslovováni, ale zároveň se výkonových situací obávají. Typ úkolů si mohou vybírat extrémně.

4. typ – nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnout se neúspěchu – školní výkonová motivace u těchto žáků a studentů abscentuje, úkolové situace je neoslovují, žáci nevyužívají svých schopností.

5. typ – nevyhraněný

Pro zařazení do konkrétního typu je nutné získat z hrubých skóre skóry standartní, k čemuž používáme manuál (a normy) vytvořený autory dotazníku (Hrabal, Pavelková, 2011).

Nyní přistoupíme ke kazuistickému zpracování dle určených kritérií. Těmito kritérii jsou balancovaná časová perspektiva, rozvinutá perspektivní orientace, rozvinutá budoucí časová perspektiva v kombinaci s vysokou kvalitou odpovědí a vysoké výkonové motivy studentů a žáků.

7.6.1 Kazuistiky studentů s balancovanou časovou perspektivou

Diagnostické uchopení časové perspektivy dle P. Zimbarda umožňuje získat 5 faktorů. Ke kazuistickému zpracování jsme vybrali studenty a žáky, kteří vykazují balancovanou časovou perspektivu, která dle Zimbarda (2010) umožňuje prožít šťastnější a úspěšnější život. Jedná se o ideální stav mysli, kdy se jedince v každé situaci může orientovat na jiný časový rámec a zvolit nejlepší možnou behaviorální strategii k dosažení cílů. Kritéria k posouzení balancované časové perspektivy jsme použily stejně jako Wiberg (2012). Zimbardo (2012) popisuje jedince s balancovanou časovou perspektivou jako někoho, kdo si je vědom svých rodinných kořenů, dokáže s příbuznými zavzpomínat na minulost, v přítomnosti blízkých si dokáže užít s nimi strávený čas naplno, užívat si života plnými doušky, ale přitom je ochoten nahlížet na budoucnost s optimismem, silou a svobodou.

Přistupujeme k prezentaci 3 respondentek, jež jsou tohoto střídání časových rámců schopny.

Studentka č. 72

Studentce je 18 let a navštěvuje septimu, ve které získala známky zařazující ji do druhé prospěchové kategorie. Z českého i anglického jazyka udává jedničky, z matematiky obdržela dvojku. Otec vystudoval učňovský obor a nyní pracuje jako automechanik. Matka má maturitní vzdělání, v současné době pracuje jako vedoucí školní jídelny.

Kvantifikovatelné metody

Studentka disponuje balancovanou časovou perspektivou, tedy ideálním výsledkem z hlediska dotazníku ZTPI.

Je také jednou ze tří, které prokazují nejrozvinutější perspektivní orientaci. Realizace i seberozvoj dosahují maximálně možných hodnot, strukturace je taktéž velmi vysoká. V praxi to znamená, že dívka je schopna tolerance ke vzdálenější odměně, dokáže si na základě svých hodnotových preferencí utvořit vzdálené cíle, jichž se snaží dosáhnout. Naplnění těchto cílů u ní má seberozvojový charakter.

Tabulka 34: Celkové hodnoty studentky č. 72

Student/ka	Pr	NM	HP	B	PM	FP	PO7	Str	Rea	SR	PUV	PVN
72	2	2,1	3,07	3,77	4	2,22	46	14	16	10	12	20

Legenda: Pr – prospěch, NM – negativní minulost, HP – hédonistická přítomnost, B – budoucnost, PM – pozitivní minulost, PO7 – generalizovaný faktor perspektivní orientace, Str – strukturace, Rea – realizace, SR – seberozvoj, PUV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu

MIM

FTPI je nad průměrem celého vzorku, ale i jednotlivých typů škol. Z hlediska časového se studentka zaměřuje na dlouhodobé cíle a můžeme tedy konstatovat prodlouženou budoucí časovou perspektivu. Problematický je aspekt obsahové analýzy, souhrnný index je průměrný. Studentčiny objekty časové perspektivy se v naprosté většině týkají její vlastní osoby, ale ve výpovědích je nekonkrétní – chce, aby se jí splnily sny a přání, případně vyjadřuje obavy o jejich neuskutečnění. Konkrétnější odpověď je pouze „mít stále dobrou náladu“.

Odpovědi jsou i sociálního charakteru, studentka si např. přeje „poznat nové přátele“, chce „pomáhat ostatním“. O škole se zmiňuje dvakrát, touží dokončit střední školu a mít dobrý prospěch. Dozvídáme se, že dívka chce „nové zážitky“, ale také

„dobré počasí“. Její cíle jsou rozprostřeny v mnoha oblastech a chybí mezi nimi návaznost. Dá se říci, že nás studentka moc nepouští ke svým niterným tužbám. Víme, že chce „být spokojená“, ale neudává, co ji spokojenost přinese; chce dělat věci, které ji baví a naopak nedělat ty, které ji nebaví. Nevíme však, o jaké činnosti se jedná. Studentka nám svoje motivy neprozrazuje, nenechává nás proniknout do své motivační struktury, nebo jednoduše opravdu neví, co chce (jaké má plány, jaké aktivity chce vykonávat atd.). Zde vidíme, jak citlivý dotazník MIM je.

Použité dotazníky se shodují na časové dlouhodobosti, ovšem z hlediska MIM můžeme poznat, že dlouhodobost cílů není podložena, jsou obecného vágního charakteru. Můžeme předložit hypotézu, že studentka spatřuje (díky rodinnému podhoubí?) důležitost cílů v budoucnosti, ale není výkonově orientovaná tyto cíle naplňovat.

V tomto případě nám MIM moc nepomohl k úspěšnější a podrobnější analýze cílů, ale může nás nasměrovat na další kroky. Jedním ze směrů přemýšlení může být faktor realizace – vysoký skóre může signalizovat reálné dosahování cílů, plánů a motivů, ale také tento faktor můžeme chápat ve smyslu nasazení. Také můžeme podotknout, že koncept balancované časové perspektivy je vytvořený na zajímavém a dle našeho názoru správném teoretickém a filosofickém podkladě, ale nemusí zachycovat reálnou situaci, což nám v tomto případě ukázal dotazník MIM.

Tabulka 35: Hodnoty studentky č. 72 zjištěné dotazníkem MIM

Student/ka	FTPI	SI	Pu	Rta	Sce	Spe
72	92,31	3	3	4	2	3

Legenda: FTPI – index budoucí časové perspektivy, SI – souhrnný index, Pu – původcovství, Rta – realita, Sce – struktura, Spe - spektrum

Studentka č. 323

Této studentce je 18 let, navštěvuje 3. ročník gymnázia. Průměrný prospěch na posledním vysvědčení ji zařazuje do druhé prospěchové skupiny, z češtiny udává výborný prospěch, z matematiky velmi dobrý. Její zájmy jsou sporty (tenis, cyklistika), práce na zahradě a péče o zvířata. Otec pracuje jako učitel, matka je zdravotní sestra.

Kvantifikovatelné metody

Generalizovaný faktor perspektivní orientace je vzhledem k vzorku průměrný, strukturace a seberozvoj jsou hodně pod průměrem. Zajímavé je, že realizace je nadprůměrná. Můžeme si představit studentku, jež si cíle nestrukturuje a nebere je rozvojově, nicméně poté, co si něco naplánuje, to naplní.

Z hlediska výkonové motivace patří do nevyhraněného typu.

Tabulka 36: Celkové hodnoty studentky č. 323

Student/ka	Pr	NM	HP	B	PM	FP	PO7	Str	Rea	SR	PUV	PVN
323	2	1,7	3,07	3,23	4	2,22	24	4	14	2	24	19

Legenda: Pr – prospěch, NM – negativní minulost, HP – hédonistická přítomnost, B – budoucnost, PM – pozitivní minulost, PO7 – generalizovaný faktor perspektivní orientace, Str – strukturace, Rea – realizace, SR – seberozvoj, PUV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu

MIM

Při kvalitativní analýze odpovědí zjišťujeme, že více než třetina odpovědí se zabývá studijními aktivitami. Studentka chce mít co možná nejlepší výsledky ve škole, usiluje o dobré vysvědčení. Chce zvládnout maturitní zkoušku, dostat se na medicínu a úspěšně ji vystudovat, nechce „být bez titulu“.

Z odpovědí je poznat, že rodina je pro tuto studentku významným elementem v jejím životě. Téměř všechny obavy se týkají zdravotního stavu některých příbuzných (obavy o hladký průběh těhotenství tety, strach z operace, která čeká bratra). Také by byla ráda, kdyby na ní byla rodina pyšná. Po absolvování vysoké školy plánuje založit rodinu. U studentky je patrné původcovství, chce se mnoho věcí naučit, bojovat za své sny.

Můžeme si všimnout kontingentních cílů - vidíme posloupnost cílů ve formě vysvědčení – maturita – vstup na VŠ – vystudování – nalezení práce – dobré vykonávání zvolené profese. Poté následuje přání ohledně manželství a budoucí rodiny a koupení bytu (domu), kde by se s rodinou mohla usadit. Cíle jsou reálné, jejich hustota je přiměřená. Z hlediska časového vidíme, že FTPI má hodnotu 61,61, což je pro náš vzorek podprůměrné.

Zde vidíme situaci, kdy jeden diagnostický nástroj uvádí nejlepší možné hodnoty (v našem případě výsledky ZTPI ukazují, že studentka disponuje balancovanou časovou perspektivou), ale jiné nástroje se s tímto tvrzením neztotožňují. Kvalita odpovědí v dotazníku MIM je z obsahového hlediska nejvyšší možná. U studentky převažují

dlouhodobé odpovědi (16), ale krátkodobost je patrná u 10 odpovědí. Považujeme za důležité zdůraznit, o jaké typy odpovědí se jedná. Studentka se zmiňuje o vzdělávacích aktivitách, které ji v následujících měsících a roce čekají (vysvědčení, maturita), má starost o bratra a tetu. Píše také o volnočasové aktivitě o prázdninách – těší se na vodu. Nejedná se tedy o žádné destruktivní hédonistické cíle, které by mohly život studentky ohrozit. Můžeme zdůraznit souvislost mezi pozitivní minulostí a sociálně zaměřenými odpověďmi v oblasti kontaktu v MIM. Z výše popsaného nám vyznívá, že se studentka věnuje škole, kariéře, rodině, ale i volnému času, balancovanou časovou perspektivu tedy můžeme v MIM potvrdit. Stále však nemáme vysvětlený nesoulad s PO-7. Můžeme vznést hypotézu, že cíle si studentka neurčuje sama, ale přijímá je zvnějšku, což by vysvětlovala krátkodobá orientace, nízký faktor seberealizace a strukturace. Bylo by zajímavé podívat se na konkrétní odpovědi na jednotlivé otázky v rámci dotazníku PO-7.

Tabulka 37: Hodnoty studentky č. 323 zjištěné dotazníkem MIM

Student/ka	FTPI	SI	Pu	Rta	Sce	Spe
323	61,54	5	5	5	5	5

Legenda: FTPI – index budoucí časové perspektivy, SI – souhrnný index, Pu – původcovství, Rta – realita, Sce – strukturace, Spe - spektrum

Studentka č. 92

Žačka je 13 let stará, navštěvuje osmou třídu základní školy. U průměrného prospěchu a zkoumaných předmětů (angličtina, čeština, matematika) udává samé jedničky. Rodiče mají vystudovanou vysokou školu, otec pracuje jako podnikatel, matka jako vychovatelka. Zájmy žačky jsou sportovního zaměření – volejbal, plavání, ping pong, fotbal, ale někdy ráda vyhledává společnost přátel nebo hraje počítačové hry.

Kvantifikovatelné metody

Z hlediska Zimbardova uchopení budoucnosti je tato žačka jako jedna ze tří schopná přepínat mezi časovými módy a její časová perspektiva je balancovaná. Generalizovaný faktor perspektivní orientace je průměrný, což indikuje ne úplně rozvinutou perspektivní orientace, spíše orientaci na krátkodobé cíle. Seberealizace je velmi nízká. Strukturace a realizace je o něco vyšší než průměr vzorku.

Dívka spadá do typu 2 v rámci výkonové motivace. Jedná se o skupinu s velmi nízkou potřebou dosažení úspěchu a současně velmi vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu.

Tabulka 38: Celkové hodnoty studentky č. 92

Student/ka	Pr	NM	HP	B	PM	FP	PO7	Str	Rea	SR	PUV	PVN
92	1	2,4	3,13	3,54	4,44	2,33	28	10	10	2	11	23

Legenda: Pr – prospěch, NM – negativní minulost, HP – hédonistická přítomnost, B – budoucnost, PM – pozitivní minulost, PO7 – generalizovaný faktor perspektivní orientace, Str – strukturace, Rea – realizace, SR – seberozvoj, PUV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu

MIM

Dívka bohužel některé inductory nedokončila a mnohé z nich jsou jednostranně zaměřeny, v okamžiku vyplňování se nejvíce (12 odpovědí) zajímala o vlastnictví – přála si nový iPod, iPad a také kaktus. Objevíme ale i výpovědi v oblasti studijních aktivit, všechny se týkají nadcházejícího vysvědčení. Silným motivem je také self, především charakterové vlastnosti („*abych v dospělosti byla dobrým člověkem, kterého budou mít ostatní rádi*“, „*být v poho*“, „*být chytrá*“) a autonomie od rodičů („*abych byla více volná, rodiče mě tolik nekomentovali*“). Dále zmiňuje nechuť tohoto typu dotazníku. Z dlouhodobých odpovědí se vyskytla práce, díky které bude „*dobře vydělávat*“.

Spatřujeme snížené původcovství, strukturaci i spektrum, souhrnný index tudíž dosahuje čtvrtého stupně v posouzení kvality výpovědí. Jelikož jsou tyto obsahy časově krátkodobé, FTPI žačky je poměrně nízké.

Opět se opakuje situace, kdy diagnostický nástroj ZTPI sleduje jiné aspekty než námi použité další dotazníky. Ačkoliv dívka disponuje balancovanou časovou perspektivou, což je ideální stav v pojetí budoucnosti dle P. Zimbarda, dotazníky PO-7 a MIM identifikují stav, kdy cílové objekty jsou u studentky spíše krátkodobého charakteru.

Tabulka 39: Hodnoty studentky č. 92 zjištěné dotazníkem MIM

Student/ka	FTPI	SI	Pu	Rta	Sce	Spe
92	29,17	4	4	5	3	3

Legenda: FTPI – index budoucí časové perspektivy, SI – souhrnný index, Pu – původcovství, Rta – realita, Sce – strukturace, Spe - spektrum

7.6.2 Kazuistiky studentů a žáků s rozvinutou perspektivní orientací

V této subkapitole prezentujeme kazuistiky dvou žaček, jež dosáhly nejvyššího generalizovaného faktoru perspektivní orientace. Do trojice nejvyšších výsledků v rámci PO-7 spadá i studentka č. 73, která disponuje balancovanou časovou perspektivou. Její případová studie je zařazena v předchozí subkapitole.

Perspektivně orientovaný jedinec si vytyčuje své vlastní cíle, je schopen si strukturovat a organizovat čas a vydávat úsilí spějící k naplnění těchto cílů. Nyní se podíváme na výsledky konkrétních jednotlivců, kteří dle výsledků disponují perspektivní orientací. Z diagnostického hlediska připomínáme, že generalizovaný faktor perspektivní orientace může dosahovat maxima 50 bodů, faktor strukturace i realizace 16 bodů a seberozvoj 10 bodů.

Studentka č. 130

Tato žačka je 13 let stará, navštěvuje osmou třídu a na posledním vysvědčení obdržela samé jedničky. Oba rodiče absolvovali učňovský obor, otec se živí jako instalatér, matka pracuje jako servírka. Studentka udala mnoho zájmů, mezi které patří např. kreslení a malování, sport (jízda na kole, tanec), procházky, čtení.

Kvantifikovatelné metody

Studentka vykazuje rozvinutou perspektivní orientaci, navíc dosahuje maxima v seberozvoji. V dalších dvou aspektech nedosahuje maximálního skóre, nicméně jak strukturace, tak realizace cílů je rozvinuta na vysoké úrovni.

Balancovaná časová perspektiva je na stupni 3. Ideální limitní skóre studentka prokazuje v hédonistické přítomnosti, pozitivní minulosti a fatalistické přítomnosti. Znamená to, že si dokáže užívat momentálního okamžiku a přítomných aktivit. Tyto aktivity však nejsou ohrožující. Také ctí rodinné tradice. Poněkud vyšší skóre spatřujeme v budoucnosti a negativní minulosti. Studentka může být pohlcena budoucími událostmi.

Potřeba úspěšného výkonu je na velmi nízké úrovni, potřeba vyhnout se neúspěchu je průměrná.

Tabulka 40: Celkové hodnoty studentky č. 130

Student/ka	Pr	NM	HP	B	PM	FP	PO7	Str	Rea	SR	PUV	PVN
130	1	2,7	3,13	4,62	3,89	2,22	46	14	14	10	10	19

Legenda: Pr – prospěch, NM – negativní minulost, HP – hédonistická přítomnost, B – budoucnost, PM – pozitivní minulost, PO7 – generalizovaný faktor perspektivní orientace, Str – strukturace, Rea – realizace, SR – seberozvoj, PUV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu

MIM

V dotazníku MIM je patrný drive, který ji vede k ustanovení cílů v oblastech studijních aktivit - „*dostat se na dobrou školu SŠ i VŠ*“, „*vystudovat práva*“ a self. Lze nalézt i jakési strachové zaměření. Žačka se bojí, že ji přemůžou obavy a zhroutí se, že se nedostane na dobrou školu. Toto zaměření není nijak markantní.

Nejvíce odpovědí lze zařadit do oblasti self. Některé jsou obecného charakteru („*jsem rozhodnuta jít si za svým cílem*“, „*mít bezproblémový život*“, „*mít dokonalý život*“), další jsou seberozvojové. Popisuje ideální charakter, kterého by chtěla dosáhnout – zkouší „*být svá*“, „*mít dobré jméno*“, „*být vytrvalá*“. Vidíme také přání autonomie od rodičů.

Zmiňuje se kontaktu se svými přáteli, přání po zdravé rodině a lepší atmosféře – aby ji ostatní přestali pomlouvat.

Nejvzdálenější bod v budoucnosti, o kterém se zmiňuje, je dospělost – ráda by se stala úspěšnou právníčkou, explicitní vyjádření profese není ve výzkumném vzorku až tak obvyklé. O dospělosti se zmiňuje také v kombinaci s vyděláváním peněz („*vydělávat slušné peníze nebo mít hodně peněz*“). Dvě ze tří krátkodobých odpovědí se týkají volného času - dovolené a „*abychom vyhráli soutěž, která nás zítra čeká*“. Třetí krátkodobá odpověď je z tematiky vzdělání, žačka chce pokračovat v naplánovaném dni tak, aby se mohla učit. Vidíme, že i krátkodobé odpovědi (až na dovolenou) mohou být krokem v kontingentní cestě.

FTPI je poměrně vysoké (86,96). Pokud však vezmeme v úvahu, že dívka uvádí jen 3 krátkodobé odpovědi, mohlo by být vyšší. Zde vidíme problematické aspekty konstrukce tohoto indexu. Do celkového počtu odpovědí se nezapočítávají časové znaky I, L, x a P (otevřená přítomnost, život, historická budoucnost a minulost). Do indexu můžeme započítat 23 odpovědí, přičemž 20 je dlouhodobých, 3 krátkodobé. Z hlediska obsahu se jedná o kvalitní odpovědi, ve kterých můžeme vidět touhu po seberealizačních aktivitách.

Z hlediska zkoumaných použitých dotazníků můžeme konstatovat shodu u souhrnného indexu a perspektivní orientace u PO-7, v kvalitativní úrovni vidíme cíle umístěné v budoucnosti. Faktor budoucnosti je u ZTPI překročen. ZTPI je s MIM v souladu.

Tabulka 41: Hodnoty studentky č. 130 zjištěné dotazníkem MIM

Student/ka	FTPI	SI	Pu	Rta	Scce	Spe
130	86,96	5	5	5	5	5

Legenda: FTPI – index budoucí časové perspektivy, SI – souhrnný index, Pu – původcovství, Rta – realita, Scce – strukturace, Spe - spektrum

Studentka č. 148

Této studentce je 13 let, navštěvuje základní školu. Při posledním vysvědčení měla téměř samé jedničky, z matematiky dvojku. Otec vystudoval vyšší odbornou školu, žíví se jako programátor. Matka je vysokoškolačka a pracuje jako učitelka. Zájmy studentky zahrnují sportovní a výtvarné aktivity.

Kvantifikovatelné metody

Z hlediska perspektivní orientace vykazuje maximální hodnoty strukturace a realizace. Dívka si nejen že umí stanovit dlouhodobé (perspektivní) cíle, ale dokáže najít také cesty (postupy), jak těchto cílů dosáhnout.

Z hlediska balancované časové perspektivy můžeme studentku zařadit do třetího stupně. Patří tedy mezi 26,7% vzorku. Limitní kritéria splňuje pro hédonistickou přítomnost, budoucnost a fatalistickou přítomnost.

Tabulka 42: Celkové hodnoty studentky č. 148

Student/ka	Pr	NM	HP	B	PM	FP	PO7	Str	Rea	SR	PUV	PVN
148	1	2,7	3,13	3,69	2,89	2,22	46	16	14	10	14	19

Legenda: Pr – prospěch, NM – negativní minulost, HP – hédonistická přítomnost, B – budoucnost, PM – pozitivní minulost, PO7 – generalizovaný faktor perspektivní orientace, Str – strukturace, Rea – realizace, SR – seberozvoj, PUV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu

MIM

Odpovědi v MIM ukazují vysokou obsahovou kvalitu, dosahují maximálních hodnot. Její objekty budoucí časové perspektivy jsou reálné, dobře strukturované,

vyznačují se kontingentní cestou. Studentka si stanovuje hlavní cíle, jsou ale znatelné i různé varianty budoucího života. Polovina objektů budoucí časové perspektivy se věnuje školním aktivitám, které jsou ať krátkodobého („*ukončit základku*“, „*dostat se na střední*“) či dlouhodobého časového charakteru („*abych měla VŠ*“, „*dostudovat*“). Sedmkrát se objevuje motiv self, přičemž většinou se jedná o seberozvojové, nicméně obecně míněné aktivity („*jít si za svým cílem*“, „*jsem ze života vytěžila co nejvíce*“), vidíme nabytí schopností („*jsem se naučila vařit*“). Obsahová analýza ukazuje, že žačka o své budoucnosti přemýšlí (nebo sní). Její odpovědi jsou poměrně jednotvárně zaměřené. Pokud se podíváme na FTPI, tak bychom mohli shledat, že dívka není orientovaná do budoucnosti. Index ukazuje poměrně nízkou hodnotu 45,83. Musíme si však uvědomit, že krátkodobé cíle, které žačka popisuje, jsou seberozvojového charakteru a plní funkci kontingentní cesty (např. „*ukončit základku*“, „*zlepšit se v učení*“). Nejvzdálenější okamžik je v dospělosti, kdy píše o procestování světa. Dle našeho názoru se jedná o typický příklad toho, že neplatí úměra čím vyšší hodnota FTPI, tím lepší budoucí časová perspektiva. Tato žačka je preokupována událostmi, které souvisejí s jejím budoucím životem.

Tabulka 43: Hodnoty studentky č. 148 zjištěné dotazníkem MIM

Student/ka	FTPI	SI	Pu	Rta	Sce	Spe
148	45,83	5	4	5	4	5

Legenda: FTPI – index budoucí časové perspektivy, SI – souhrnný index, Pu – původcovství, Rta – realita, Sce – strukturace, Spe - spektrum

7.6.3 Kazuistiky studentů a žáků na základě vybraných kritérií dotazníku MIM

V této části se zaměříme na studenty a žáky, jež disponují rozvinutou budoucí časovou perspektivou v kombinaci s nejvyšší kvalitou odpovědí. Diagnosticky jsme tedy hledali jedince, kteří získali co možná nejvyšší index budoucí časové perspektivy (FTPI, maximum je 100 bodů) s nejvyšším možným souhrnným indexem (SI, maximum je 5).

Do této subkapitoly jsme zařadily klasicky 3 studenty s nejvyššími FTPI a SI. Ale jelikož je dotazník MIM velmi specifický a umožňuje nám hlubší vhled do motivační struktury jedinců, zařadily jsme ke kazuistickému výkladu další dvě studentky, které jsou svými odpověďmi zajímavé. První studentka je velmi osobitá a

detailní v popisu svých problémů, vybočuje z klasické trajektorie odpovědí, které popisují sociální čas (ve smyslu vystudovat SŠ-VŠ-najít si práci-založit rodinu). Druhá prezentovaná kazuistika je specifická detailním popisem první poloviny dotazníku.

Studentka č. 44

Tato osmnáctiletá dívka navštěvuje třetí ročník čtyřletého gymnázia, kde na poslední vysvědčení získala známky patřící do druhé prospěchové skupiny, přičemž z matematiky obdržela trojku. Oba rodiče vystudovali střední školu, otec pracuje jako úředník, matka je nyní v domácnosti.

Kvantifikovatelné metody

Stupeň balancované časové perspektivy je 3, ideální kritéria jsou splněna v hédonistické přítomnosti, budoucnosti a fatalistické přítomnosti.

Rozvinutost perspektivní orientace je průměrná, ale strukturace je poměrně vysoká, oproti vzorku čtyřletých škol téměř dvojnásobná. Ačkoliv ve faktoru strukturalizace dosahuje studentka takto vysokého skóre, realizace je nízká. Je tedy možné, že dívka je schopná své cíle naplánovat a rozprostřít do budoucnosti, nicméně už je nemusí naplnit. Seberozvoj vlastní osoby je lehce průměrný.

Studentku můžeme zařadit do typu 4, který se vyznačuje nízkou potřebou úspěšného výkonu a zároveň nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu.

Tabulka 44: Celkové hodnoty studentky č. 132

Student/ka	Pr	NM	HP	B	PM	FP	PO7	Str	Rea	SR	PUV	PVN
132	2	4	4,8	3,15	3,56	4,33	20	4	10	6	16	14

Legenda: Pr – prospěch, NM – negativní minulost, HP – hédonistická přítomnost, B – budoucnost, PM – pozitivní minulost, PO7 – generalizovaný faktor perspektivní orientace, Str – strukturace, Rea – realizace, SR – seberozvoj, PUV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu

MIM

Hodnoty indexů FTPI a SI, i jejich částí jsou logicky nejvyšší možné. Bude nás však zajímat kvalitativní analýza.

Nejvíce výpovědí se týká kontaktu, studentka je sociálně zaměřená. Orientuje se na širší společnost z hlediska humanitního i politického („že ČR vstoupila do EU“, „je ČR v takové situaci (hospodářsky i politicky)“). Spatřujeme důležitost rodiny, ať už

primární „*moje rodina na mě byla pyšná*“, přání „*zdraví a štěstí*“ rodinným členům, tak i nové, budoucí. Studentka si přeje „*spokojenou rodinu*“, chtěla by být schopna „*vychovat své děti, které na mě pak budou pyšné a se kterými budu mít dobré vztahy i v dospělosti.*“, doufá, že si vybuduje velkou rodinu, která bude spokojená. Je poznat, že rodina je pro studentku velkým tématem. Totéž můžeme říci i o partnerském vztahu – velice by litovala, kdyby „*promarnila svoji velkou příležitost (např. osudovou lásku)*“, chce žít ve spokojeném vztahu. Všímací si i významnosti lidí v pracovní oblasti, dívka chce žít a pracovat v okruhu lidí, s nimiž bude sdílet podobné názory a které ji budou sympatičtí.

Druhý nejvyšší počet odpovědí se týkal self. Oproti běžným dotazníkům jsou odpovědi konkrétnější. Tři z nich se zabývají autonomie, což v tomto věku není až tak neobvyklé, ale tato studentka v odpovědích zachází dále – „*se rozhodovat samostatně a svobodně a to jak v oblasti svého soukromí, tak i ve společensko a i politického života*“. Když se zmiňuje o charakteru self, opět spatřujeme detailnější popis: „*být svá, rozhodně nejdu s davem, když vím, že by to byla velká chyba, raději na to doplatím, ale podle svého svědomí a vědomí se rozhodnu.*“ Seberealizační tendence jsou opět odlišné od ostatních, nenalézáme obecné a vágní konstatování o spokojeném životě, ale usilování o spokojený život, který bude stát za to a který si užije. Zde můžeme vidět paralelu s hédonistickou přítomností, která v případě studentky splňuje kritéria pro balancovanou časovou perspektivu.

Tematika školy se objevuje pětkrát, objevujeme přání po ukončení studia, které vede k získání zaměstnání „*vystudovat svou vysněnou VŠ a poté se uplatnit v daném oboru*“, „*svoje studium pak neuplatnila...*“, „*konečně vystuduji a budu mít zajištěnou práci*“.

Tříkrát (což je více, než je obvyklé) se objevuje poznání „*v budoucnu cestovat, poznávat nové lidi a snažit se být ostatním nápomocna*“, je zde přítomno i přání poznat ostatní a pochopit je.

Z hlediska souvislosti diagnostických metod si všímáme, že studentka zmiňuje dlouhodobé cíle v MIM, zároveň vykazuje ideální parametry pro balancovanou časovou perspektivu ve faktoru budoucnosti. FTPI a MIM nám ukazují, že studentka o budoucnosti přemýšlí. Výsledky dotazníku PO-7 ale naznačují, že perspektivní orientace je podprůměrná, převažují krátkodobé cíle. Jak jsme psaly výše, hédonistická přítomnost splňuje kritéria pro balancovanou časovou perspektivu. Z toho můžeme

soudit, že studentka má dostatek energie pro stanovování cílů, což ještě neznamená, že je bude plnit. To by naznačovaly i výsledky v PO-7, kde je strukturace velmi nízká a realizace snížena.

Tabulka 45: Hodnoty studentky č. 132 zjištěné dotazníkem MIM

Student/ka	FTPI	SI	Pu	Rta	Scce	Spe
132	100	5	5	5	5	5

Legenda: FTPI – index budoucí časové perspektivy, SI – souhrnný index, Pu – původcovství, Rta – realita, Scce – strukturace, Spe - spektrum

Studentka č. 80

Čtrnáctiletá žačka osmé třídy se řadí do první prospěchové skupiny, z námi zjišťovaných předmětů dostala dvojky. Vzdělání obou rodičů je učňovské s maturitou, otec se živí jako obchodní zástupce firmy, matka je vedoucí školní jídelny. Jediným uvedeným zájmem je cheerleading.

Kvantifikovatelné metody

Pohledem ZTPI zjišťujeme, že žačka patří do stupně 2 balancované časové perspektivy, přičemž balance se objevuje v budoucnosti a pozitivní minulosti (kterou má ze všech faktorů nejrozvinutější). Negativní minulost je zvýšená, stejně tak i hédonistická přítomnost a fatalistická přítomnost.

Generalizovaný faktor perspektivní orientace je z hlediska vzorku nadprůměrný. Opačné tvrzení však platí o strukturaci, která je nízká. Žačka může být orientovaná perspektivně, ale budoucí cíle nemusejí mít návaznou strukturu. Realizace je oproti vzorku nadprůměrná. Vzhledem k těmto dvěma hodnotám je zajímavý fakt, že hodnota seberozvoje je maximální možná.

Z hlediska výkonové motivace řadíme žačku do nevyhraněného typu.

Tabulka 46: Celkové hodnoty studentky č. 80

Student/ka	Pr	NM	HP	B	PM	FP	PO7	Str	Rea	SR	PUV	PVN
80	1	3,2	3,47	3,46	4,33	2,89	34	4	12	10	17	21

Legenda: Pr – prospěch, NM – negativní minulost, HP – hédonistická přítomnost, B – budoucnost, PM – pozitivní minulost, PO7 – generalizovaný faktor perspektivní orientace, Str – strukturace, Rea – realizace, SR – seberozvoj, PUV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu

Nejvíce odpovědí se řadí do oblasti studijních aktivit. Dvakrát je explicitně zmíněno ukončení studia („že úspěšně vystuduju VŠ“), tentýž počet odpovědí se týká přijetí („jít na VŠ“). Vidíme, že se žačka orientuje do budoucna, píše o vystudování a přijetí na vysokou školu a obává se, že by skončila jen se střední školou. Pro svoje cíle „studovat SŠ i VŠ“ chápe důležitost práce – hodlá se „pilně učit“. Otázkou zůstávají motivy, proč chce vysokou školu studovat – „...abych nemusela tak dlouho pracovat“. Vystudování vysoké školy spojuje s nástupem „...na vybrané povolání“. O tomto povolání se dozvídáme jen to, že by mělo být dobré.

Druhý nejvyšší počet odpovědí jsme zařadily do skupiny self, přičemž převažovala ochrana self. Tato subkategorie se dále dělí na obavy ze smrti („kdybych se nedožila důchodu“), obavy o ekonomické možnosti („uživit sebe i svou rodinu“) i psychické obavy (dívka se snaží vyhnout stresu). Ostatní výpovědi ohledně vlastní osoby jsou obecného charakteru.

Pětkrát se vyskytuje kontakt, z toho třikrát jde o humanistické tendence. Dále se dozvídáme, že se dívka chce „někdy vdát“ a „mít děti“.

Jako jedna z mála se zmiňuje o důchodu, čímž tato dívka vybočuje z běžných odpovědí.

O cheerliedingu se dívka nezmiňuje, ale vidíme zájem z oblasti historie (archeologie) – chtěla by vidět pozůstatky staré Tróji a trápilo by ji, kdyby zjistila, že „hrdinové z Homérových básní byly jen vymyšlené postavy“.

Tabulka 47: Hodnoty studentky č. 80 zjištěné dotazníkem MIM

Student/ka	FTPI	SI	Pu	Rta	Scs	Spe
80	100	5	5	5	5	5

Legenda: FTPI – index budoucí časové perspektivy, SI – souhrnný index, Pu – původcovství, Rta – realita, Scs – struktura, Spe - spektrum

Studentka č. 13

Studentka druhého ročníku gymnázia je 17 let stará, svým průměrným prospěchem se řadí do druhé průměrové skupina, z českého jazyka a matematiky udává trojky, z anglického jazyka dostala dvojku. Otec získal maturitní vzdělání, pracuje jako výpravčí, matka vystudovala učňovský obor a pracuje jako pokladní. Jejími zájmy jsou jízda na koni, poslech hudby, kino.

Kvantifikovatelné metody

Nejrozvinutějším časovým rámcem je pozitivní minulost, která je dokonce tak navýšena, že přesahuje kritéria pro balancovanou časovou perspektivu. Z tohoto hlediska dívka spadá do typu 3, kritéria splňuje ve faktoru budoucnosti, pozitivní minulosti a fatalistické přítomnosti. Negativní minulost je oproti kritériím pro balancovanou časovou perspektivu zvýšena, hédonistická přítomnost naopak snížena.

Generalizovaný faktor perspektivní orientace je oproti vzorku v nadprůměru, strukturace je vysoká. Realizace i seberozvoj je oproti celému vzorku i studentům z gymnázií vyšší.

V oblasti výkonové motivace studentku zařazujeme do typu 4 s nízkou potřebou úspěšného výkonu a současně nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu.

Tabulka 48: Celkové hodnoty studentky č. 13

Student/ka	Pr	NM	HP	B	PM	FP	PO7	Str	Rea	SR	PUV	PVN
13	2	3,3	2,67	3,23	4,56	2,22	34	14	10	4	16	14

Legenda: Pr – prospěch, NM – negativní minulost, HP – hédonistická přítomnost, B – budoucnost, PM – pozitivní minulost, PO7 – generalizovaný faktor perspektivní orientace, Str – strukturace, Rea – realizace, SR – seberozvoj, PUV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu

MIM

FTPI i SI jsou nejvyšší možné, přesto je dotazník tradiční. Odpovědi jsou v šesti motivačních kategoriích, nejčastější je self. Studentka se chce stát slušným a dobrým člověkem, touží po autonomii od rodičů a chce dosáhnout cíle. Třikrát je přítomna ochrana self (byla by proti, kdyby ji nebo někomu blízkému ubližoval, přeje si zdraví pro sebe i rodinu).

Šest odpovědí se věnuje studijním aktivitám, studentka chce lepší známky, zvládnout maturitu a dostat se na vysněnou VŠ. Půlka těchto odpovědí explicitně zmiňuje dokončení školy, ať už gymnázia nebo i vysoké školy. Netušíme však, zda má studentka vysokou školu vybranou. Na vystudování školy navazuje práce a zároveň obava, že si žádnou nenajde.

Šestkrát jsme kódovaly také kontakt. Dívka lituje, že ublížila kamarádce a nechce to již nikdy opakovat, také nechce zklamat své blízké. Přeje si „zdravou rodinu a nemít starosti“, zmiňuje ale i obavu, že zůstane sama.

Vidíme touhu v budoucnu cestovat a bydlet v zahraničí a přání mít více volného času.

Z běžné figury sociálního času (škola-práce-rodina) studentka vybočuje minimálně. Pravděpodobně ji mrzí ublížení kamarádce, která o tom dodnes neví, pravděpodobně proto nechce nic podobného opakovat. Vůči kvalitě výpovědí nelze nic namítat, vidíme v nich dlouhodobost i strukturovanost, což je v souladu s PO-7. Nejsou přítomny žádné detailní, rozpracované odpovědi, z MIMu není cítit jakási „energie“, což můžeme dát do kontextu s nízkými výkonovými potřebami.

Tabulka 49: Hodnoty studentky č. 13 zjištěné dotazníkem MIM

Student/ka	FTPI	SI	Pu	Rta	Scs	Spe
13	100	5	5	5	5	5

Legenda: FTPI – index budoucí časové perspektivy, SI – souhrnný index, Pu – původcovství, Rta – realita, Scs – struktura, Spe - spektrum

Následuje představení dvou studentek, které nedosáhly nejvyššího FTPI a SI, ale jejich odpovědi byly natolik jedinečné (osobité), že jsme pokládaly za zajímavé zhodnotit výsledky získané i jinými metodami.

Studentka č. 243

Šestnáctiletá studentka gymnázia udává prospěch 2,4, nejhorší známku (čtyřku) má z matematiky, z českého jazyka dostala dvojku. Matka získala vzdělání na střední škole, pracuje jako zdravotní sestra. Otec vystudoval vysokou školu a je inženýrem v ekonomické oblasti. Jejimi koníčky je házená, hudba, kytara, zvířata, internet, focení a plavání.

Kvantifikovatelné metody

Balancovaná časová perspektiva je na stupni 2, balance se projevuje v hédonistické přítomnosti a budoucnosti. Studentka nejvíce skóruje v negativní minulosti, která je od limitní hranice pro balancovanou časovou perspektivu vzdálena o 2,1 bodu. Zvýšena je i fatalistická přítomnost. Naopak snížena je pozitivní minulost.

Díky dotazníku PO-7 vidíme spíše krátkodobou orientaci. Generalizovaný faktor je pod průměrem vzorku. Totéž platí o realizaci a seberozvoji. Máme obraz dívky, která

myslí krátkodobě, nebere své cíle seberozvojově a ačkoliv umí plánovat, nemusí své přání a touhy realizovat.

Dotazník školní výkonové motivace nám prozrazuje, že dívka disponuje nízkou potřebou úspěšného výkonu a vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu, čímž ji řadíme do typu 2.

Tabulka 50: Celkové hodnoty studentky č. 243

Student/ka	Pr	NM	HP	B	PM	FP	PO7	Str	Rea	SR	PUV	PVN
243	2	4,6	3,27	3,08	2,33	3,44	20	12	4	2	18	22

Legenda: Pr – prospěch, NM – negativní minulost, HP – hédonistická přítomnost, B – budoucnost, PM – pozitivní minulost, PO7 – generalizovaný faktor perspektivní orientace, Str – strukturace, Rea – realizace, SR – seberozvoj, PUV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu

MIM

FTPI je poměrně vysoké, odpovědi studentky jsou spíše dlouhodobého charakteru. Souhrnný index je na stupni 4.

Už při běžném shlednutí je jasné, že odpovědi vybočují z linie maturita-VŠ-práce-rodina. Tento dotazník je mnohem osobnější a dovoluje nám představit si život, jaký studentka vede.

Největší skupina odpovědí je u kontaktu. Tři odpovědi se vyznačují sociální reciprocitou, studentka něco požaduje od ostatních, vnímáme však strachovou tendenci (tyto odpovědi jsme byly schopné zařadit pod subkategorii C2Spre, např. „*aby si lidé mysleli, že jsem nepřístupná a divná*“, „*mě někdo vnitřně zabíjel, jako doted*“). Objevuje se i strach o ostatní „*...kdybych zjistila, že si moji blízcí/přátelé fyzicky ubližují/sebepoškozují se*“, *vidíme i přání „moji přátelé byli šťastní*“. Přátelé jsou pro dívku důležití, nechce si mezi nimi vybírat a zároveň nechce nikoho zranit. Velice by ji trápilo, kdyby zjistila, že „*všichni přátelé jsou falešní*.“ Je jí líto, že v minulosti díky své povaze ztratila přátele. Spatřujeme nešťastnou lásku, dívka touží „*po někom, s kým nemůžu být*...“, je pro ní důležité, co si o ní dotyčný myslí. Zajímavá odpověď je na induktor č. 24 – *Byla bych moc ráda, kdybych mohla... „být mouchou a pozorovat lidi, co říkají a zjistit jejich city a pak je dát s protějškem dohromady*“

V rámci self se nejvíce objevuje ochrana. Studentka se snaží vyléčit se z deprese, ale obává se, že se znovu bude sebepoškozovat, moc by chtěla „*nemít city*“. Hodně důvěry vkládá ve změnu v budoucnosti: „*od VŠ změnit svůj život od počátku*“.

Studentka je jednou z mála, která udává oblast zájmu budoucích studií. Ráda by vystudovala humanitní obor (psychologie nebo sociologie), který ji pomůže porozumět lidem. Chce se zlepšit v matematice, protože to je jediný předmět, kde se jí to ještě nepovedlo a obává se, že nesloží maturitu. Také objevujeme motiv opuštění školy.

Koníčků se týká pouze jedna odpověď, jedná se o návštěvu koncertu.

Pokud si budeme všimnout souvislosti dotazníků, můžeme vidět tendenci pro dlouhodobé cíle v MIM a ideální kritéria pro balancovanou časovou perspektivu v ZTPI. Můžeme si však dovolit vznést ideu, že dlouhodobější cíle mohou být únikem před ne příliš šťastnou přítomností. Několik odpovědí bylo zmíněno tímto směrem. Tím bychom mohly trochu objasnit i nízký stupeň rozvinutosti perspektivní orientace a i to, že cíle studentka nebere seberozvojově. Strukturace je poměrně vysoká, takže cíle studentku mohou napadat (např. zlepšení v matematice, doděláním maturity, vystudování VŠ). Negativní minulost je v ZTPI nejvyšší ze všech časových rámců a díky MIM si můžeme odušit proč – dívka popisuje deprese, chyby v minulosti, konfliktní situace s ostatními. Vyšší skóre ve fatalistické přítomnosti může být způsoben dozníváním neblahé minulosti a nadále pokračujícími problémy.

Tabulka 51: Hodnoty studentky č. 243 zjištěné dotazníkem MIM

Student/ka	FTPI	SI	Pu	Rta	Sc	Spe
243	88,24	4	4	4	4	4

Legenda: FTPI – index budoucí časové perspektivy, SI – souhrnný index, Pu – původcovství, Rta – realita, Sc – strukturace, Spe - spektrum

Studentka č. 313

Studentce č. 313 je 17 let, studuje druhý ročník gymnázia. Její průměrný prospěch na posledním vysvědčení je 1,75, známky z českého, anglického jazyka a matematiky udává dvojky. Oba rodiče studovali vysokou školu, matka je nyní podnikatelka. Mezi její koníčky patří sporty, kamarádi a trochu škola.

Kvantifikovatelné metody

Studentka patří do stupně 3 balancované časové perspektivy, limitní kritéria splňuje v časovém rámci budoucnosti, pozitivní minulosti a fatalistické přítomnosti. Dívka může klást důraz na rodinné tradice, kontinuitu osobní historie, je poctivá k plnění svých budoucích cílů a zároveň pociťuje kontrolu nad svým životem. Časový

faktor negativní minulosti a hédonistické přítomnosti identifikujeme jako zvýšený. Díky ZTPI získáváme obraz dívky, u které predominuje hédonistická přítomnost charakteristická vysokou mírou životní energie, vyšší komunikace s rodinou, ale na druhou stranu i podléhání impulsivitě spojené s preferencí krátkodobých úkolů. Oproti kritériím pro balancovanou časovou perspektivu spatřujeme zvýšené skóre negativní minulosti, což může mít za následek zaobírání se patologickými nebo negativními aspekty vlastní minulosti.

Ačkoliv spatřujeme ideálně rozvinutou budoucnost u ZTPI, dívka se nám jeví jako krátkodobě orientovaná. Generalizovaný faktor perspektivní orientace i všechny sledované subkategorie u dotazníku PO-7 dosahují velmi podprůměrných hodnot. Studentka si nestanovuje dlouhodobé cíle, nestrukturuje cestu a možnosti jejich dosažení.

Potřeba dosažení úspěšného výkonu je na vysoké úrovni, stejně tak jako potřeba vyhnout se neúspěchu, což studentku zařazuje do typu 3.

Tabulka 52: Celkové hodnoty studentky č. 313

Student/ka	Pr	NM	HP	B	PM	FP	PO7	Str	Rea	SR	PUV	PVN
313	2	3,7	4,13	3,15	3,56	1,78	18	2	6	4	23	21

Legenda: Pr – prospěch, NM – negativní minulost, HP – hédonistická přítomnost, B – budoucnost, PM – pozitivní minulost, PO7 – generalizovaný faktor perspektivní orientace, Str – strukturace, Rea – realizace, SR – seberozvoj, PUV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu

MIM

Odpovědi v dotazníku jsou na první pohled odlišné, induktory vyvolaly ve studentce mnoho odpovědí. Typicky studenti neodpovídali v rozvitých větách. Tato studentka ano. Je ale zajímavé, že toto platí jen na první stránce dotazníku, druhá stránka je již klasická. Abychom ilustrovali tuto situaci, můžeme uvést příklad odpovědi na induktor č. 1. – Doufám... *„že všechno v mém životě bude alespoň trochu jak chci, doufám, že přestanu mít smůlu, doufám, že nikdy neublížím těm, které mám ráda, že se naučím učit.“* a č. 11 – Snažím se... *„být stále veselou a smát se, snažím se dokončit střední, snažím se hrát volejbal, snažím se každý den a budu i celý život všechno co budu dělat bude se snahou.“* Zdá se, že dívka napsala všechny myšlenky, které jí v daný moment napadly.

Z hlediska časového jsou všechny zařaditelné odpovědi dlouhodobé, FTPI je průměrný (77,78). Souhrnný index je taktéž průměrný, nejnižší bodové skóre je v oblasti struktury. Dívka prozrazuje cíle, přání, obavy, ale nenacházíme v nich žádnou cestu, postup. Spektrum cílů je na střední úrovni.

Největší počet odpovědí se zabývá vlastní osobou, kromě nekonkrétních odpovědí spatřujeme potřebu autonomie, přání „*dělat vše správně*“. Vyskytuje se mnoho odpovědí týkající se kontaktu s ostatními, převažuje obava o zranění od ostatních (např. „*mi kdokoliv řekl nějakou hovadinu s kterou bych nesouhlasila*“, „*mě někdo urážel*“), ale také touha po lásce, rodině a ukázání rodičům, že je dívka po nich. Motiv školy se objevuje sedmkrát. Studentka se snaží vyhnout učení, bojí se nesložení maturitní zkoušky, ale těší se na dokončení střední školy a výběr vysoké školy.

Ačkoliv se odpovědi jeví jako dlouhodobé, nemusí být kvalitní z hlediska obsahového – není znatelná kontingentní cesta, plán k dosažení cíle. V posouzení obsahové kvality SI potvrzuje výsledky získané z dotazníku PO-7, v obou případech dívka získala nízké skóre u struktury. V dotazníku nacházíme strachové tendence, což potvrzuje i vysoká obava z neúspěchu. Je poměrně zvláštní, že studentka uvádí mezi svými koníčky „*tak trochu školu*“, ale škole se chce vyhnout. Má v plánu studium na vysoké škole, ale nezdá se, že by ji škola bavila, vidíme jen snahu zlepšit se v angličtině. Překvapující se detailnost odpovědí na první stránce dotazníku MIM, nikoliv však na druhé. Můžeme vznést hypotézu, že studentka byla akční a energická, když začala vyplňovat dotazník, ale nadšení ji opustilo. V tom bychom mohly nalézt paralelu s rozvinutou hédonistickou přítomností.

V tomto případě vidíme specifičnost indexu FTPI, jehož vyšší skóre automaticky neznamená kvalitní cíle. Také se zde ukazuje důležitost MIM – vidíme jistou energičnost prezentovanou v hédonistické přítomnosti, lze si povšimnout obav a strachu, což může být v souvislosti s potřebou vyhnout se neúspěchu. Dívka si může nějaké cíle představovat, ale obavy ji mohou inhibovat. Obojí je v odpovědích patrné.

Tabulka 53: Hodnoty studentky č. 313 zjištěné dotazníkem MIM

Student/ka	FTPI	SI	Pu	Rta	Sce	Spe
313	77,78	3	3	4	1	3

Legenda: FTPI – index budoucí časové perspektivy, SI – souhrnný index, Pu – původcovství, Rta – realita, Sce – struktura, Spe - spektrum

7.6.4 Kazuistiky studentů a žáků na základě vysokých výkonových potřeb

V této části si představíme jedince, jež jsou dle našeho dotazníků výkonově orientováni.

Výběr těchto kazuistických příkladů probíhal primárně na základě nejvyššího skóre v potřebě dosažení úspěšného výkonu, neboť se nám jevilo zajímavé porovnat tuto potřebu s výsledky ostatních dotazníků. Maximální skóre je 30, ale nejvyšší skóre v tomto vzorku získal jeden student s 28 body. Dále jsme objevily 4 studenty se ziskem 27 bodů. Vybírali jsme tedy z těchto studentů. V prvním případě prezentujeme studenta, který vykazuje nejvyšší výsledek v potřebě dosažení úspěšného výkonu. Druhý případ ukazuje studentku, jež získala 27 bodů v potřebě dosažení úspěšného výkonu, ale zároveň je nadprůměrná v potřebě vyhnout se neúspěchu. Třetí kazuistika předkládá výsledky studentky, která měla velmi vysokou potřebu úspěšného výkonu a zároveň nízkou obavu v potřebě vyhnout se neúspěchu.

Student č. 409

Tento student navštěvuje střední odbornou školu, je poněkud starší, udává věk 20 let, dále se vzdělává, tudíž můžeme typovat, že svoje cíle má jasné. Průměrný prospěch je horší, známka z matematiky je 4, z českého jazyka 3 a angličtiny 4. Nejvyšší vzdělání rodičů je učňovské, otec se živí jako zemědělec, povolání matky jsme nebyly schopny přečíst. Mezi koníčky patří především různé druhy sportu (fotbal, tenis), ale i motorky a auta.

Kvantifikovatelné metody

Tento student má nejvyšší skór v potřebě dosažení úspěšného výkonu z celého výzkumného vzorku. Jeho potřeba vyhnout se neúspěchu je průměrná.

Z hlediska konceptu balancované časové perspektivy můžeme studenta zařadit do stupně tři. Ideální hodnoty splňuje v budoucnosti, pozitivní minulosti a fatalistické přítomnosti. Faktor negativní minulosti je poněkud zvýšený, což může naznačovat ne příliš šťastné události v jeho dětství nebo jejich nešťastnou reprezentaci v mysli jedince. Nicméně vzhledem k ideálním parametrům pozitivní minulosti se nejedná o až tak problematický aspekt. Díky ZTPI máme představu mladého muže, jehož hodnoty jsou poměrně v pořádku. Je zodpovědný vůči své budoucnosti, vytrvalý v plnění cílů, není

fatalistický – dokáže si uvědomit svoje zdroje a možnosti, ve svém životě je schopen najít minulé události, z kterých i nadále čerpá.

Pokud využijeme dalšího diagnostického nástroje – PO-7, zjistíme, že perspektivní orientace je ve vzorku poměrně vysoká – nejvyšší jsme zaznamenali 46, popisovaný student získal 44. Nejvyšší možný skór vidíme ve faktoru strukturace. Z tohoto dotazníku je patrné, že student je perspektivně orientován, nejen, že o své budoucnosti přemýšlí, ale umí si své cíle naplánovat, najít k nim možné strategie zvládnutí. Navíc spatřujeme rozvinuté seberealizační tendence.

Tabulka 54: Celkové hodnoty studentky č. 409

Student/ka	Pr	NM	HP	B	PM	FP	PO7	Str	Rea	SR	PUV	PVN
409	2	2,9	3,33	3,85	4,67	2	44	16	14	8	28	17

Legenda: Pr – prospěch, NM – negativní minulost, HP – hédonistická přítomnost, B – budoucnost, PM – pozitivní minulost, PO7 – generalizovaný faktor perspektivní orientace, Str – strukturace, Rea – realizace, SR – seberozvoj, PUV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu

MIM

Do tohoto momentu nám použité dotazníky indikují zaměřenost na budoucnost, rozvinuté výkonové potřeby, seberealizační tendence i práci s cíli. Dotazník MIM udává FTPI 95, což značí značnou převahu dlouhodobých cílů. Při bližším pohledu je v dotazníku jen jedna odpověď, kterou lze označit za krátkodobou – „*se co nejdřív odstěhovat*“. Vidíme, že i když je cíl krátkodobý, student explicitně zmiňuje časové období „*co nejdříve*“, jedná se o cíl vedoucí k autonomii vlastní osobnosti, nejedná se o žádný hédonický cíl. Nejvíce motivů spatřujeme v kategorii kontakt, je ale zajímavé, že polovina těchto odpovědí se zabývá ostatními lidmi – ať už celou společností („*aby byl ve světě pořádek*“), či nějakou skupinou („*někdo ze známých zemře*“), vyskytuje se i snaha pomoci druhým. Určitým paradoxem je, že vedle sociální citlivosti („*být ke všem spravedlivý*“) můžeme spatřit jisté xenofóbní tendence („*nebyl bych rád, kdyby v ČR převažovali cizinci*“, „*nechci v naší zemi romské spoluobčany*“). Devětkrát se zmiňuje o self, přičemž pětkrát je to seberealizační tendence, např. „*docilit toho, čeho chci*“, „*něco dokázat*“, zajímavá (vzhledem k oněm odpovědím vůči lidem jiné národnosti nebo kultury) je odpověď „*abych byl ke všem stejně spravedlivý*“. V odpovědích jsou vidět cílové objekty, není však jasná struktura. Není patrná struktura v cílech, jde o obecnější obsah – víme, že student chce pomáhat, ale nevíme, jakým způsobem.

V tomto případě však všechny použité metody ukazují na přítomnost budoucích cílů. Jedná se o případ, kdy diagnostické metody spolu souvisí, vystihují jedince. Ale až díky MIMu vidíme vágnost, obecnost cílů a paradox v odpovědích.

Tabulka 55: Hodnoty studentky č. 409 zjištěné dotazníkem MIM

Student/ka	FTPI	SI	Pu	Rta	Scce	Spe
409	95	5	3	5	3	5

Legenda: FTPI – index budoucí časové perspektivy, SI – souhrnný index, Pu – původcovství, Rta – realita, Scce – strukturace, Spe - spektrum

Studentka č. 393

Šestnáctiletá studentka navštěvuje střední odbornou školu, z cizího jazyku a matematiky se zmiňuje o trojkách. O jejich rodičích víme, že otec vystudoval učňovský stupeň vzdělání a nyní je v invalidním důchodu, matka dosáhla pouze základního stupně vzdělání, pracuje ve fabrice u strojů. Mezi její zájmy patří plavání, procházky se psy, kamarádi, přítel.

Kvantifikovatelné metody

Jak již bylo napsáno, získané skóre u potřeby dosažení úspěšného výkonu je druhé nejvyšší, které jsme ve výzkumném vzorku získali. Z pohledu diagnostického nástroje a přepočtu z hrubého skóru na standartní skór jsme získali výsledek, že studentka u obou potřeb dosahuje stupně 5, což je velmi vysoký standartní skór. Studentku tak můžeme zařadit do typu 3, což je dle manuálu jedinec s vnitřně rozporuplnými prožitky.

Balancovaná časová perspektiva je na nízké úrovni 1. Negativní minulost je od limitní hranice vzdálena o 1,5 bodu, můžeme říci, že je velmi vysoká. Podobně (o 1,2 bodu) je vyšší i hédonistická přítomnost. Budoucnost je naopak snížena. Vyšší je i fatalistická přítomnost. Pouze faktor pozitivní minulosti patří do limitního skóre pro balancovanou časovou perspektivu. U popisované studentky převládá fatalistická a hédonistická přítomnost. Tento výsledek nespátřujeme v souladu s vysokou potřebou dosažení úspěchu. Její obavy (a tím i potřeba vyhnout se neúspěchu) může být způsobena negativní minulostí.

V rámci konceptu perspektivní orientace vidíme spíše její nerozvinutost. Zisk hrubého skóre 22 je poměrně nízký. Překvapuje nás ale především nulové skóre u

strukturace. Naopak seberealizace je maximální možná. I v tomto dotazníku je vidět jakási nejasnost.

Tabulka 56: Celkové hodnoty studentky č. 393

Student/ka	Pr	NM	HP	B	PM	FP	PO7	Str	Rea	SR	PUV	PVN
393	-	4	4,2	2,69	3,89	4,22	22	0	6	10	27	27

Legenda: Pr – prospěch, NM – negativní minulost, HP – hédonistická přítomnost, B – budoucnost, PM – pozitivní minulost, PO7 – generalizovaný faktor perspektivní orientace, Str – strukturace, Rea – realizace, SR – seberozvoj, PUV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu

MIM

Odpovědi v dotazníku MIM jsou na první pohled odlišné od ostatních. Objevují se pravopisné chyby, zdobněliny („doma nemůžu mýt zvířátko...“, „pořídít si v budoucnu rodinný baráček...“, „domů pejska nebo čínčilu“). Po přečtení je zřejmá jakási nešťastnost, obavy. Celkem třináctkrát se dívka zabývá kontaktem, ale i v něm se ukazuje strachová tendence (Nechci...abych přišla o lidi co mám ráda a Miluju“, „mě přítel opustil“, „se se mnou přítel rozešel“). Je znát důležitost přijetí do některé skupiny, studentka chce někam patřit a je důležité, aby ji někdo měl rád – Dělam vše proto...“aby mě lidé měli rádi“, „poznat nějaké nové přátele“, „si mě budoucí tchýně oblíbila“. Tušíme problémy s ostatními lidmi, např. „aby se lidé neuráželi mě už šťve když mě někdo uráží“, „aby mě lidé přestali urážet pro nic jen protože nejsem štíhlá jako modelka neznamena že mě snad mohou urážet ne?“ V oblasti self spatřujeme potřebu autonomie, což je v tomto věku obvyklé, nicméně se objevují i výpovědi konkrétnějšího ražení „řict mé mamince můj názor o ní do očí a nebála jsem se“, někdy je patrný náznak naštvání „kdyby mi někdo vyvracel můj vlastní názor každém na něj máme právo“.

Výpovědi týkající se školy jsou nejistého charakteru, studentka spíše doufá, že se jí podaří projít do dalšího ročníku, hodlá „dodělat školu v klidu“, bude ráda, když projde do dalšího ročníku. Jsou to výroky, které v souvislosti s celkovým laděním odpovědí v MIM chápeme jako úzkostlivé. Zároveň je patrná snaha – usiluji o „jedničku z matematiky, ale bohužel jen usiluji vím že se mi to nikdy nepodaří“. Vidíme cíl, který je následován obavou z jeho nedosažení.

Potřeba úspěšného výkonu koresponduje s vysokým seberozvojem u PO-7. Tato kombinace se neprojevuje, studentka je inhibována strachem, možná se připojují další

osobní charakteristiky (např. nedostatek vůle). V MIM je poznat, že dívka urputně něco chce, ale nemusí si za tím jít. Zde zjišťujeme, jak důležité je vidět celistvější kontext. Pokud bychom získali informace pouze z kvantitativních dotazníků, neviděli bychom dívčino celkové naladění. V tomto případě MIM přinesl bližší specifikaci strachu.

Tabulka 57: Hodnoty studentky č. 393 zjištěné dotazníkem MIM

Student/ka	FTPI	SI	Pu	Rta	Scs	Spe
393	75,86	3	4	5	4	5

Legenda: FTPI – index budoucí časové perspektivy, SI – souhrnný index, Pu – původcovství, Rta – realita, Scs – struktura, Spe - spektrum

Student č. 402

I další studentka je ze stejné školy – z druhého ročníku střední odborné, je 17 let stará, z českého i anglického jazyky obdržela na posledním vysvědčení dvojku, z matematiky trojku. Otec pracuje jako recepční na vojenské ubytovně, je vyučen. Matka získala nejvyšší vzdělání na střední odborné škole, v současné době pracuje jako skladnice. Záliby – pokec s přáteli, práce na PC, čtení knih, trávení času s přítelem a rodinou.

Kvantifikovatelné metody

Z hlediska výkonových potřeb můžeme studentku zařadit do typu 1, který se vyznačuje vysokou potřebou úspěšného výkonu a zároveň nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu.

Faktor budoucnosti je u studentky rozvinut nejméně ze všech. Kritéria pro balancovanou perspektivu splňuje pouze v pozitivní minulosti. Kritéria pro negativní minulost studentka převyšuje o 1,3 bodu, fatalistickou přítomnost dokonce o 1,5 bodu. Hédonistická přítomnost je taktéž zvýšena. Z tohoto dotazníku bychom na první pohled nezískali představu o výkonově zaměřené (na budoucnost orientované) studentce.

Obdobným způsobem se vyjadřují i výsledky získané pomocí dotazníku PO-7. Generalizovaný faktor perspektivní orientace je pod průměrem výsledků pro celý vzorek (24,93) i studentů čtyřletých škol. Totéž můžeme říci o struktura. Faktor seberozvoje v rámci perspektivní orientaci je dokonce nulový. Pouze realizace je průměrná.

Tabulka 58: Celkové hodnoty studentky č. 402

Student/ka	Pr	NM	HP	B	PM	FP	PO7	Str	Rea	SR	PUV	PVN
402		3,7	4,13	2,69	4	4	16	4	8	0	27	16

Legenda: Pr – prospěch, NM – negativní minulost, HP – hédonistická přítomnost, B – budoucnost, PM – pozitivní minulost, PO7 – generalizovaný faktor perspektivní orientace, Str – strukturace, Rea – realizace, SR – seberozvoj, PUV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu

MIM

Dotazník MIM je již z pouhého prvního pohledu jiný – chybí v něm odpovědi na 14 induktorů. Dalším zajímavým úkazem je, že nás studentka nepouští do svého soukromého života – 10 odpovědí se týká studijních aktivit, čtyřikrát se zmiňuje o doděláním školy („si dodělat vzdělání“, „dokončím střední školu“), třikrát se explicitně zmiňuje o maturitě (přičemž jednou je obava o její nesložení) a dvakrát se zajímá o svoje známky. Nejdále v budoucnosti jsou umístěné pracovní aktivity „najít si dobře placenou práci, do které bych chodila ráda“. Jen ve dvou odpovědích nás přibližuje do svých vztahů (kontaktů) – dívka chce pomoci někomu, na kom jí záleží a také nechce přijít o někoho, koho má ráda. Vidíme tedy cíle v oblasti vzdělání, které mají strukturaci – lepší výsledky na vysvědčení – maturita, na kterou navazuje dobrá práce. Je otázka, zda studentka jiné cíle nemá, nebo nás do své motivační struktury jednoduše nepouští.

Tabulka 59: Hodnoty studentky č. 402 zjištěné dotazníkem MIM

Student/ka	FTPI	SI	Pu	Rta	Scs	Spe
402	78,57	4	4	5	4	3

Legenda: FTPI – index budoucí časové perspektivy, SI – souhrnný index, Pu – původcovství, Rta – realita, Scs – strukturace, Spe - spektrum

8 Shrnutí a diskuze výsledků

V dizertační práci jsme se zabývaly postihnutím důležitým a diagnosticky velmi náročným tématem – vztahem k budoucnosti u žáků a studentů. Na teoretické úrovni jsme popsaly první filosofické úvahy o času v souvislosti s lidským životem, největší pozornost byla věnovaná psychologickému pojmání vztahu k budoucnosti. Představily jsme nejvlivnější teorie a představitele jednotlivých směrů a zaměřily se na diagnostické možnosti, na jejichž problematické aspekty jsme upozornily již v předchozích pracích.

Při vypracování dizertační práce jsme si stanovily tři výzkumné cíle. První z nich se týká **operacionalizace časové perspektivy**. Naším cílem **byla detailní analýza kódovacího systému Metody motivační indukce (MIM)**, která **vyústila v korekci** tohoto systému. Nuttin (1980) nejdříve používal MIM kazuisticky a k popisu pouze dospělé populace. Později se zaměřil i na mladší skupiny, ale kódovací systém nijak neupravoval. Dle našeho názoru je ale populace mladistvých specifická svou pozicí ve společnosti i vývojovými úkoly, které ji očekávají a motivační struktura může být touto situací ovlivněna, což kódovací systém MIM nereflektuje. Při kódování časových kategorií jsme udělaly sedm změn, mezi které patří např. definování rozdílu mezi kategorií studijní aktivity (E) a subkategoriemi E2 (E1, E3), vymezení sociálních kategorií studia E2. a E3, distinkce krátkodobých kalendářních znaků a sociálního období, rozšíření kódu otevřené přítomnosti. V obsahové analýze jsme provedly sedm změn. Za nejvýznamnější považujeme ty, které se týkají školního prostředí, tedy vytvoření nových subkategorií týkající se studijních aktivit. Jmenovitě se jedná motivy o začátku studia, zkoušky, známek, ukončení studia a studia v kombinaci s kontaktem. Tyto nové subkategorie považujeme pro studenty za velmi důležité, což je v souladu s výzkumnými zjištěními autorů Lense, Paixaa, Herrera, Groblera (2012), jejichž výzkumný vzorek se o těchto motivech explicitně zmiňoval. Dále jsme zavedly subkategorii kontaktu týkající se politických aktivit a subkategorii self změna. Detailněji jsme se zabývaly vymezením kategorií, které se nám zdály problematické. Kategorii seberozvoj jsme transformovaly na subkategorii self, neboť si myslíme, že seberozvoj se bez self neobejde. Celou kategorii práce (R) jsme vynechaly, neboť práce (ve smyslu aktivity, jak ji Nuttin chápe) se vyskytuje ve všech motivačních objektech. Některé kódovací prvky (např. modality, negativní motivy) jsme vynechaly, čímž se

kódovací systém stal jednodušší a jasnější. Nuttin (1980) tvrdí, že reliabilita kódovačů je 0,8, my se domníváme, že po zavedení změn by přesnost mohla narůst. Tímto směrem by se mohly zabývat další studie.

V průběhu dokončování projektu nám vyvstal jeden problematický aspekt. Poměrně hodně odpovědí jsme zakódovaly do sociálního období EA, tedy kombinace studium a dospělost. Nuttin (1980) radí, aby se kombinované období používalo spíše méně často. Po revizi takto zakódovaných odpovědí jsme dospěly k názoru, že obecnější odpovědi (např. „abych byla šťastná“, „se měla jednou dobře“) by měly být označeny kódem I (otevřená přítomnost) z důvodu, že tyto odpovědi pravděpodobně nemají v mysli jedinců časový kód. Tím by se změnil i FTP index (rozložení dlouhodobých vs. krátkodobých objektů), čímž by mohl vzrůst i sledovaných vztah mezi budoucí časovou perspektivou v pojetí Nuttina s ostatními koncepty časové perspektivy. Toto je úkol pro další projekty.

Druhý výzkumný cíl tematizuje **vztah k budoucnosti u studentů a žáků**. Tento diagnosticky velmi náročný úkol jsme se rozhodly splnit za pomoci představených teoretických východisek a metod z nich vycházejících. Subcíl 2a se tedy zaměřuje na deskripci vztahu budoucnosti na základě budoucí časové perspektivy, časové perspektivy a perspektivní orientace. Za pomoci dotazníku MIM (a námi upravenému kódovacímu systému) jsme zjistily, že studenti se zabývají dlouhodobými časovými jednotkami. Přes 60% odpovědí bylo možné zařadit do této kategorie. Podobný výsledek ve své bakalářské práci potvrzuje i Škvařil, který do dlouhodobých motivů zařadil 66% odpovědí. Přes 4000 odpovědí (z celkového počtu 11150) se týkalo období studia. Dle Nuttina se toto období dále rozděluje do několika subkategorii. Studenti objekty časové perspektivy nejvíce zařazovali do období, ve kterém se nacházejí – do období studia střední školy. Z hlediska vývojové psychologie se nám tento výsledek zdá poměrně logický – studenti čelí vývojovým úkolům, se kterými se musí vyrovnat, vyrovnávají se s novými situacemi, utvářejí si identitu. Naše zjištění podporuje i předchozí diplomová práce (Havlíčková, 2012). Druhým nejobsazovanějším časovým úsekem je dospělost studentů. Krátkodobých motivů (které mají časový znak v rozmezí od současného okamžiku do maximálně roku až dvou stávajícího momentu) jsme zakódovaly celkem 16%.

Obsahová analýza dotazníku MIM nám ukázala, že studenti se nejvíce zabývají svým self. Terminologií vývojové psychologie můžeme říci, že nejdůležitějším

motivem je identita. Naši studenti jsou v situaci, kdy se jejich identita formuje, osvojují si nové role, tvoří si nové postoje. Odpoutávají se od současné rodiny (i v MIM spatřujeme otázky týkající se autonomie), začleňují se do nových skupin. Kategorie self má více subkategorií, nejobsazovanější se stala seberealizace a ochrana self. I v diplomové práci (Havlíčková, 2012) studenti nejvíce tematizovali kategorii self, přičemž nejvíce skórovala subkategorie ochrana self. Vidíme tedy, že studenti se starají o obávají o svůj život. To je zajímavý moment, který si žádá větší porozumění. Ačkoliv mladí lidé mají mnoho možností týkající se v podstatě všech oblastí života (vzdělání, práce, koníčky), přesto se obávají neúspěchu. Přestože se komunikace zlepšuje, máme mnoho možností, jak být s ostatními v kontaktu, studenti se obávají zrady a lži. Zůstává otázkou, co je ke strachu o svoji osobu vede. Vidíme však, že je to situace opakující se v několika studiích (Havlíčková, 2012, Stehlíková, 2012, Škvařil 2016). Druhou nejobsazovanější kategorií u celého vzorku je kontakt. Žáci základních škol se na druhém místě nejvíce vyjadřují o studijních aktivitách, což je kategorie, která je u celého vzorku až na třetím místě. Obě pohlaví se nejvíce zabývali svým self, ale nastal rozdíl na druhém a třetím místě. Dívky více tematizovali kontakt, což bylo předpokládané i z předchozí práce (Havlíčková, 2012, Pavelková, 2002). Výsledky MIMu v bakalářské práci Škvařila (2016) a Zrnové (2016) vedené autorkou ukazují stejné pořadí frekvence motivačních objektů jako v této dizertační práci. Pokud tyto výsledky porovnáme s předchozími výzkumy Pavelkové (v letech 1984 až 1988), vidíme posun. Pavelková (2002) poukazuje na to, že její vzorek se opakovaně nejvíce zabývá sociální oblastí – touhou po partnerovi, touhou po lásce a porozumění, také se objevují zmínky o současné rodině). Na druhém místě se objevuje motivační objekty spojené se školou a až na třetím místě se objevují odpovědi související s vlastním self. Ke stejným výsledkům došly i studentky VŠCHT (v letech 1994, 1995 a 2000) pod vedením Pavelkové, v jejichž závěrečných bakalářských pracích byl využit dotazník MIM (Pavelková, 2002). Pavelková dále zmiňuje vysokou frekvenci kategorie práce a seberealizace. U našich studentů byly pracovní aktivity až na pátém místě. Pouze výzkum z r. 1985 (in Pavelková, 1990) ukazuje výsledky podobné těm našim - nejfrekventovanějšími kategoriemi byly incentive vztahující se k vlastní osobě, na druhém místě k seberealizaci, na třetím místě ke škole a čtvrté místo obsadila sociální oblast. Pavelková (2002) se také zmiňuje o longitudinálním výzkumu z let 1987/88 až 1990/91, ve kterém se nejčtenější kategorií staly studijní aktivity, self, pracovní aktivity

a na čtvrtém místě sebezvoje. Opět se potvrzuje, že v posledních dvou dekadách nastává u studentů změna – studenti se více zabývají svoji osobou, méně seberealizací a pracovními aktivitami. Také spatřujeme nárůst obav.

Při prověření vztahu k budoucnosti na základě budoucí časové perspektivy v uchopení P. Zimbarda jsme zkoumaly rozvinutost balancované perspektivy a převažující využívané časové dimenze. V posledních letech proběhlo 5 pokusů, jak operacionalizovat úroveň balancované časové perspektivy (Wiberg, Sircova, Wiberg, Carelli, 2012), my jsme použili nejnovější, šestou operacionalizaci umožňující stanovit úroveň balance. Zjistily jsme, že balancovanou časovou perspektivou disponují pouze 3 studenti. Nejvíce zastoupeným je stupeň balancované perspektivy 2, což znamená, že studenti splňují limitní kritéria pro balancovanou časovou perspektivu ve 2 časových rámcích. Zhruba čtvrtina vzorku disponuje pouhým prvním stupněm. Tyto výsledky nepodporují názor Wiberg (2012) tvrdící, že balancovaná časová perspektiva je v populaci zastoupena s normálním rozdělením. Naše výsledky jsou ve shodě s Urbanovou, v jejíž vzorku (N=102) taktéž nefiguruje normální rozložení balancované časové perspektivy, dokonce nebyl identifikován ani jeden respondent s balancovanou časovou perspektivou. Výzkum prezentovaný v této práci i výzkum Urbanové však na rozdíl od Wiberg nedisponuje normálním rozložením výzkumného vzorku. Navíc obě autorky využily S-ZTPI, který je (na rozdíl od ZTPI) obohacen o časový faktor negativní budoucnosti. Roli mohlo v našem případě (i u Urbanové) sehrát zkoumané období u studentů a žáků, kteří čelí vývojovým krizím a jejich identita se formuje.

Pokud se zaměříme na využití jednotlivých časových faktorů, zjišťujeme, že náš výzkumný vzorek se budoucností příliš nezaobírá. Nejrozvinutější je hédonistická přítomnost. Na druhém místě skóruje pozitivní minulost následovaná negativní minulostí. Tento fakt koresponduje se zjištěním Vitoškové (2014), ale i bakalářskými pracemi Škvařila (2016) a Zrnové (2016). Za zajímavé pokládáme srovnání s výzkumem Lukavské, Klicper-Baker, Lukavského, Zimbardo (2011), kde nejvíce skórovala pozitivní minulost následovaná budoucností a hédonistickou přítomností. To se neshoduje s našimi pracemi, což může být způsobeno právě věkem našich probandů. Dle Zimbarda (2011) může být převládající hédonistická přítomnost problematická pro vzdělávání a školní práci. Lidé s rozvinutou hédonistickou přítomností se zaměřují na momentální okamžik, snaží se maximalizovat potěšení a radosti života. Nejsou motivováni vzdálenějšími cíli, ve školním prostředí to může znamenat neochotu

pracovat na domácích úkolech a systematické přípravě. My se však domníváme, že není třeba hédonistickou přítomnost interpretovat pouze negativně. Umožňuje totiž také načerpat jistou energii (motivační sílu) z přítomnosti a přítomné aktivity. Tento názor s námi sdílí i Wiberg (Wiberg, Sircova, Wiberg, Carelli, 2012), která do limitních kritérií balancované časové perspektivy zahrnuje střední rozmezí hédonistické přítomnosti. V poslední době výzkumníci pracují na kros-kulturním srovnání výsledků dosažených dotazníkem ZTPI, máme k dispozici výsledky z 23 zemí. Na rozdíl od našeho výzkumu se však používala zkrácená 36-položková verze inventáře ZTPI (Sirova, Košťál, Carmi, Wiberg, 2015). V České republice (N=293) převažuje pozitivní minulost a budoucnost (oba faktory dosáhly shodného skóre 3,51), dále skóruje hédonistická přítomnost, fatalistická přítomnost a na posledním místě negativní minulost (Sirova, Košťál, Carmi, Wiberg, 2015). Velmi podobné výsledky byly získány v Chorvatsku, Německu, Litvě, Portugalsku a Švédsku (Sirova, Košťál, Carmi, Wiberg, 2015). U žádného státu není hédonistická přítomnost na prvním místě. Budoucnost je u 23 sledovaných států na prvním nebo druhém místě, výjimku tvoří Nový Zéland, kde faktor budoucnosti je až třetí.

Zůstává tedy otázkou, z jakého důvodu v pracích vzniklých na Univerzitě Karlově vychází na prvních místech hédonistická přítomnost. Bez dalších výzkumů se můžeme zatím jen domnívat, zda jsou tyto výsledky způsobeny specifickým věkem nebo výběrem vzorku. Vzhledem k výsledkům z dotazníku PO-7 se můžeme domnívat, že v našich výzkumných vzorcích jsou stále studenti a žáci, kteří nejsou orientováni do budoucna.

Ukazatel perspektivní orientace je mírně podprůměrný, ale směrodatná odchylka je poměrně vysoká (8,9), z čehož můžeme odůvodnit, že ve výzkumném vzorku jsou velké rozdíly v perspektivní orientaci žáků a studentů. Tento výsledek byl očekáván, navazuje na původní zjištění Pavelkové (1984, 1990). Generalizovaný faktor ukazující rozvinutost perspektivní orientace se v závěrečných pracích vzniklých na naší univerzitě pohybují v rozmezí 23,59-31,6. Nejvyšší výsledek (31,6) byl evidován v bakalářské práci autorky. Můžeme tvrdit, že výsledky jsou konzistentní.

Zaměřily jsme se také na **srovnání vztahu k budoucnosti u jednotlivých typů škol**. Hypotéza H1a: „Studenti osmiletých gymnázií prokazují delší budoucí časovou perspektivu měřenou dotazníkem MIM než studenti čtyřletých středních škol a základních škol.“ zamítáme. Nejvyšších hodnot u FTPI (Index budoucí časové

perspektivy) i souhrnného indexu dosahují žáci základních škol, tento rozdíl však není statisticky významný.

Hypotézu H1b: „Studenti osmiletých gymnázií prokazují vyšší užívání dimenze budoucnosti měřené inventářem ZTPI než studenti čtyřletých středních škol a základních škol.“ taktéž zamítáme. Studenti osmiletých gymnázií dosahují stejných výsledků jako žáci a žákyně základních škol, ostatní studenti dosahují skóre nižších, ale rozdíl není statisticky významný. Statisticky vysoce významný rozdíl se objevil u faktoru fatalistické přítomnosti, ve kterém nejvíce skórují žáci základní školy. Statisticky významný je rozdíl také u negativní minulosti, která je opět zvýšená u žáků základních škol. Stejně výsledky potvrzuje i Vitošková (2014). Zdá se, že žáci na základních školách vnímají svoji přítomnost jako předem naplánovanou a předurčenou, s kterou nemohou svou vlastní aktivitou nic změnit. Tato strachová tendence může být způsobena (nebo způsobuje) pesimistický pohled na svoji minulost. Nevíme, zda je to situace specifická pro žáky tohoto věku, nebo se jedná o specifický výsledek konkrétního vzorku. Vzhledem k tomu, že se situace opakuje v našem výzkumném šetření i u Vitoškové, můžeme tento výsledek zkusit interpretovat jako obavu o vlastní budoucí situaci a uplatnění. Strach může být důležitou hnací silou, ale i inhibitorem ve vzdělávání, proto se domníváme, že by tímto směrem měly pokračovat budoucí výzkumná šetření.

Ani v rámci perspektivní orientace jsme mezi jednotlivými typy škol nenalezly žádné statisticky významné rozdíly. Budoucnost je u studentů osmiletých tříd a žáků základních škol stejně rozvinutá. Hypotézu H1c: „Studenti osmiletých gymnázií prokazují vyšší generalizovaný faktor perspektivní orientace měřené dotazníkem PO-7 než studenti čtyřletých středních škol a základních škol.“ rovněž zamítáme.

Souhrnně můžeme říci, že nehledě na různé diagnostické nástroje nespátřujeme v rozvinutosti časové perspektivy rozdíly na různých školách.

Jedním ze subcílů bylo **zmapování rozdílů v pojmání budoucnosti na základě genderu**. Na základě teoretických pramenů a proběhlých studií jsme stanovily 2 hypotézy. První z nich H2a: „Dívky prokazují vyšší užívání dimenze budoucnosti měřené inventářem ZTPI než chlapci“ potvrzujeme. Průměrné skóre je u dívek 3,16, kdežto u chlapců 3,01. Tento rozdíl je statisticky významný. Z hlediska genderu se ukázal jeden velmi statisticky významný rozdíl a to u časového faktoru pozitivní minulosti, který je u dívek rozvinutější. Druhou hypotézu H2b: „Dívky prokazují

rozvinutější perspektivní orientaci měřenou dotazníkem PO-7 než chlapci“ zamítáme. Rozdíl v generalizovaném faktoru perspektivní orientace u pohlaví není v rámci pohlaví statisticky významný. Toto tvrzení neplatí, pokud se podíváme na jednotlivé subfaktory. Statisticky významný rozdíl spatřujeme ve strukturaci a seberozvoji, v obou těchto subfaktorech dívky skórují více. Naopak statisticky významný rozdíl lze spatřit u realizace, kde chlapci dosahují vyššího výsledku. Dá se tedy říci, že dívky (oproti chlapcům) berou budoucí cíle více seberozvojově a svoje kroky od přítomného okamžiku k momentu naplnění dokáží lépe naplánovat a strukturovat, ale chlapci své cíle více realizují.

Dalším z výzkumných subcílů byla **deskripce vztahu k budoucnosti na základě metod zachycující výkonové potřeby a motivační strukturu žáků a studentů**. Prostřednictvím dotazníku školní výkonové motivace jsme se dozvěděly, že žáci základních škol prokazují vyšší potřebu úspěšného výkonu, ale i vyšší potřebu vyhnutí se neúspěchu. Rozdíl je dokonce statisticky vysoce významný. Toto zjištění podporuje i Pavelková (2011), nicméně u již zmíněné Vitoškové (2014) tento rozdíl nevidíme. Žáci základních škol jsou motivováni potřebou úspěšného výkonu, výkony spojují s příjemným pocitem, jsou ochotni vynaložit úsilí. Zároveň však u nich nacházíme i rozvinutou potřebu vyhnutí se neúspěchu, což má pro jednotlivce za následek to, že výkonové situace pociťuje nepříjemně a snaží se jim vyhýbat. Můžeme připomenout fakt, že žáci základní školy se oproti ostatním více zaobírají negativní minulostí a fatalistickou přítomností. Opět si můžeme všimnout strachové tendence. Statisticky vysoce významný rozdíl byl objeven u dívek, u kterých je situace podobná žákům ZŠ – dokládají více rozvinutou potřebu úspěšného výkonu, ale zároveň také potřebu vyhnutí se neúspěchu.

Z hlediska motivačních zdrojů učební činnosti je pro žáky a studenty nejvíce motivující instrumentální motivace – přesněji řečeno představy o budoucím povolání. Silným zdrojem je také výkonová motivace a dobrý pocit z vykonané činnosti. Žáci a studenti jsou také silně motivováni tlakem rodičů. I tento dotazník potvrzuje statisticky významný rozdíl u výkonové motivace u dívek. Chlapci jsou více motivováni sociálně a tlakem rodičů.

V rámci prvního cíle vztahujícího se k operacionalizaci časové perspektivy jsme stanovily cíl c zabývající se **prověření vztahu MIM s ostatními metodami zachycující časovou perspektivu**. Stanovily jsme několik hypotéz. Dvě se týkají

budoucí časové perspektivy měřené dotazníkem MIM. První z nich H3a: „Čím vyšší FTPI index měřený dotazníkem MIM, tím vyšší je i generalizovaný faktor perspektivní orientace měřený dotazníkem PO-7.“ potvrzujeme. Index budoucí časové perspektivy MIM (FTPI Index) vysoce významně koreluje s faktorem perspektivní orientace, nicméně vztah je velmi slabý ($r = 0,202$). Zároveň nacházíme nízký, ale statisticky vysoce významný vztah mezi obsahovým indexem a generalizovaným faktorem perspektivní orientace. Spatřujeme tedy, že oba koncepty – budoucí časové perspektivy i perspektivní orientace popisují společné jevy. Druhá hypotéza týkající se budoucí časové perspektivy a dotazníku MIM zní H3b: „Čím vyšší FTPI index měřený dotazníkem MIM, tím vyšší je i dimenze budoucnosti měřené inventářem ZTPI.“ Ačkoliv vztah je poměrně slabý, je statisticky vysoce významný. Z teoretického hlediska je souvislost jasná. Nicméně při bližším srovnání konceptů budoucí časové perspektivy nacházíme rozdílnosti. Budoucí časová perspektiva v konceptu Nuttina odráží kognitivně motivační teoretický rámec, který pracuje s potřeby jedince. Nuttin zdůrazňuje důležitost vyšších kognitivních procesů. Zimbardo je především sociální psycholog, proto do své teorie budoucí časové perspektivy nezapomíná zdůrazňovat sociální hledisko. Nutno podotknout, že Nuttin se sociálním okolím taktéž pracuje, ale na rozdíl od Zimbarda poukazuje na vědomé hledisko. Zimbardo o časové perspektivě přímo píše, že často je chápána jako nevědomý proces, který rozděluje tok zážitků do časových rámců (Zimbardo, 1999). Tyto rozdílnosti v teorii se dle našeho názoru projevují i v diagnostických nástrojích. Zimbardo se ve svém inventáři ZTPI zaměřuje na postoj k budoucnosti a ignoruje oddálenost, Nuttinovi jde o přesné zařazení motivačního objektu do budoucí časové perspektivy.

Z teoretického hlediska by však mohla být korelace mezi FTPI a generalizovaným faktorem perspektivní orientace vyšší, neb obě teoretické koncepce řadíme do kognitivně motivačního rámce. Možným problematickým aspektem může být využití FTPI indexu pro kvantifikovatelné posouzení výsledků MIM. Nuttin (1980) stanovuje 3 možné způsoby, kterými lze popsat časovou analýzu. Jedná se o námi použitý Index budoucí časové perspektivy (FTPI), Profil budoucí časové perspektivy, Index průměrného prodloužení FTP a Medián FTP. Do budoucna můžeme uvažovat o prověření použitelnosti těchto indexů.

Snažily jsme se také identifikovat souvislost perspektivní orientace Pavelkové a konceptu časové perspektivy v pojetí Zimbarda. Na základě teoretických východisek

jsme stanovily hypotézu H4: Čím vyšší je dimenze budoucnosti měřená inventářem ZTPI, tím vyšší je i generalizovaný faktor perspektivní orientace měřený dotazníkem PO-7.“ Nalezly jsme středně silný ($r = 0,488$) statisticky vysoce významný vztah mezi rozvinutostí perspektivní orientace a faktorem budoucnosti. Potvrzen byl vysoce významný vztah mezi strukturací a faktorem budoucnosti. Jelikož rozvinutá perspektivní orientace umožňuje zaměřit se na vzdálenější cíle a být původcem svých cílů a jednání, je logický i vysoce významný negativní vztah s faktorem fatalistické přítomnosti.

Můžeme konstatovat, že napříč různými teoretickými koncepcemi časové perspektivy existují statisticky vysoce významné vazby mezi elementy indikujícími rozvinutou budoucí časovou perspektivu. Nejsilnější ($r=0,488$) a statisticky vysoce významný vztah nalzáme mezi generalizovaným faktorem PO-7 značící rozvinutou perspektivní orientaci a faktorem budoucnosti u inventáře ZTPI. Statisticky vysoce významný vztah mají i jednotlivé subfaktory dotazníku PO-7 s faktorem budoucnosti. Naopak negativní statisticky vysoce významný vztah nalzáme u generalizovaného faktoru perspektivní orientace i všech subfaktorů dotazníku PO-7 a faktorem fatalistické přítomnosti inventáře ZTPI. Můžeme tedy říci, že v těchto ohledech spolu teoretické koncepce časové perspektivy v pojetí Zimbarda a perspektivní orientace Pavelkové souhlasí. Naše výsledky navíc kopírují předešlý výzkum Vitoškové (2014). V našem výzkumu oproti Vitoškové (2014) vidíme sice slabou, ale statisticky vysoce významnou negativní vazbu generalizovaného faktoru a negativní minulosti. Opět se v tomto směru potvrzují teoretická východiska. Rozvinutá perspektivní orientace se váže ke kladnému postoji k budoucnosti, schopnosti uvažovat nad svoji přítomností jako nad něčím, co se dá změnit a formovat.

Třetí výzkumný cíl se zabýval **prověřením vztahu časové perspektivy a výkonové motivace**. Vztah vychází z teoretického konceptu časové perspektivy i výkonové motivace a v minulosti byl několikrát prokázán (Pavelková, 1990, 2000; Vitošková, 2014, Stehlíková, 2012 atd.). Stanovily jsme tedy několik hypotéz. Hypotézu H5a: „Potřeba úspěšného výkonu měřená dotazníkem MV-6 je u žáků tím vyšší, čím vyšší je generalizovaný faktor perspektivní orientace měřená dotazníkem PO-7.“ potvrzujeme. Vztah mezi generalizovaným faktorem PO-7 a potřebou úspěšného výkonu se potvrzuje i v naší výzkumné studii, byl prokázán statisticky vysoce významný středně silný vztah.

Další hypotézu H5b: „Potřeba úspěšného výkonu měřená dotazníkem MV-6 je u žáků tím vyšší, čím vyšší je užívání dimenze budoucnosti měřené inventářem ZTPI.“ můžeme potvrdit. Vztah dimenze budoucnosti a potřeby úspěšného výkonu je středně silný a statisticky vysoce významný. Znamená to, že ti, kteří usilují o dobrý výkon, stanovují si adekvátní cíle, jsou také orientováni do budoucna. Nemůžeme nic tvrdit o kauzalitě, ale vidíme, že tyto dva jevy spolu souvisejí. Velmi podobné hodnoty korelačního koeficientu získala Vitošková (2014), vidíme, že trend se nemění. Statisticky vysoce významná vazba byla objevena mezi potřebou úspěšného výkonu a stupněm balance.

Další hypotéza H5c: Potřeba úspěšného výkonu měřená dotazníkem MV-6 je u žáků tím vyšší, čím delší je budoucí časovou perspektiva měřená dotazníkem MIM.“ Ověřuje vztah mezi teoretickým konceptem budoucí časové perspektivy v podání Nuttina a výkonové motivace. V naší výzkumné studii jsme našly statisticky vysoce významný vztah mezi potřebou úspěšného výkonu a FTPI Indexem i souhrnným indexem, oba vztahy jsou ale slabšího rázu, což může být způsobeno problematickým uchopením obou indexů.

Souvislosti faktorů inventáře ZTPI a výkonové potřeby vyhnutí se neúspěchu se týkají dvě poslední hypotézy H6a: „Potřeba vyhnutí se neúspěchu měřená dotazníkem MV-6 je tím vyšší, čím vyšší je dimenze negativní minulosti měřená inventářem ZTPI.“ A H6b: Potřeba vyhnutí se neúspěchu měřená dotazníkem MV-6 je tím vyšší, čím vyšší je fatalistická přítomnost měřená inventářem ZTPI. Obě hypotézy přijímáme a navazujeme tím na Vitoškovou, jejíž výsledky byly velmi podobné.

Na základě našich zjištění můžeme konstatovat, že mezi teoretickým konceptem budoucí časové perspektivy i perspektivní orientace nacházíme souvislost s výkonovými motivy.

Ve výzkumném vzorku jsme díky rotované faktorové analýze objevily dva faktory, které dohromady vyčerpávají 44,6% variace. První z nich můžeme nazvat faktorem budoucí časové perspektivy, protože sdružuje žáky vykazující elementy rozvinuté budoucí časové perspektivy – jsou to studenti, kteří si stanovují kvalitní perspektivní cíle v budoucnosti, cestu k jejich naplnění si umí naplánovat a následně plány realizovat, mají pozitivní postoj k budoucnosti a ve svém životě se nenechají ovládat fatalistickým nastavením.

Na vybraných kazuistikách se snažíme představit diagnostické možnosti našich nástrojů na konkrétních jedincích, ukázat variabilitu zkoumaných jevů a poodhalit nejen kvantifikovatelné výsledky dotazníků, ale i kvalitativní analýzu náplně časové perspektivy jednotlivými motivačními objekty. Z prezentovaných kazuistik vyplývá, že MIM je důležitý diagnostický nástroj, který nám umožňuje odkrýt něco, co není v testech zřetelné. V některých případech potvrzuje aspekty kvantitativních metod, ale ve většině případů nám poskytuje detailní informace. Jako příklad můžeme uvést studentku, která disponuje balancovanou časovou perspektivou a jedním z nejvyšších skóre v dotazníku perspektivní orientace. Tyto výsledky nám prozrazují, že dívka je orientovaná do budoucnosti. To nám ale dotazník MIM neukazuje. V MIM vidíme vágnost a obecnost. Dívka nás nepouští do svého soukromí, nebo spatřuje důležitost budoucích cílů, ale sama si je neklade. Tato nesourodost výsledků v dotaznících nás vede k dalšímu uvažování, proč v různých metodách získáváme různé výsledky. Můžeme se zamýšlet dvěma směry. Prvním jsou teoretická východiska a jejich hlavní axiomy, což se v praxi ukazuje v tom, co dotazníky měří. Druhý směr úvah nás zavádí přímo k diagnostickým nástrojům – testům, inventářům a dotazníkům. V prvním směru se zabýváme balancovanou časovou perspektivou, což je bez pochyby velmi zajímavý psychologický i filosofický koncept, který se ale velmi těžko sleduje (a možná i uplatňuje) v praxi. V konceptu perspektivní orientace vidíme důležitost v oddálení budoucího cíle a rozplánování cesty k němu vedoucí.

Závěr

V dizertační práci jsme se zaměřily na popsání vztahu k budoucnosti u studentů středních a základních škol. V teoretické části jsme představily pohled na čas z hlediska filozofie a více se zaměřily na psychologické zkoumání času. Největší prostor jsme věnovaly teoretickým konceptům časové perspektivy.

Stanovily jsme si tři výzkumné cíle, které se nám podařilo naplnit. V rámci operacionalizace časové perspektivy jsme provedly analýzu a korekci kódovacího systému metody MIM. Za nejcennější považujeme zjednodušení obsahových i časových kódů, ale i konstrukci nových kódů. Vzhledem k zaměření naší katedry a věku výzkumného vzorku, jsme považovaly za důležité více se zaobírat školou, která mnohdy představuje nutný předpoklad ke kvalitnější budoucnosti. Rozšířily jsme tedy kategorii vzdělávacích aktivit tak, aby detailněji zachycoval reálnou situaci studentů a žáků.

Díky dotazníku MIM jsme zjistily, že studenti preferují dlouhodobé motivy a nejvíce se zabývají vlastní osobou, sociálním kontaktem a školou. Dlouhodobost motivů však nepotvrzují další metody. Inventář ZTPI prozradil, že studenti se nejvíce orientují na hédonistickou přítomnost. V celém vzorku jsou jen tři studenti disponující balancovanou časovou perspektivou. Zjistily jsme, že v perspektivní orientaci studentů existují velké rozdíly. Někteří studenti a žáci jsou perspektivně orientováni, jiní jsou orientováni krátkodobě. Tato situace může být náročná nejen pro studenty samotné, kteří nemusí vidět důležitost budoucích cílů, ale také pro jejich učitele. Zajímavý je fakt, že nespátřujeme rozdíl mezi různými typy škol. Rozdíly jsou tedy mezi jednotlivými studenty, nikoliv mezi skupinami studentů studujících stejný typ školy.

Důležitým momentem je zjištění, že se studenti poměrně hodně obávají o svůj život, vidíme u nich silnou strachovou tendenci. Do budoucna by bylo zajímavé ověřit, jak/zda se tento strach mění. Domníváme se, že strach studentů a žáků nepramení z nedostatku volných míst na školách nebo ze známek jako v minulosti, ale že jejich strach a obavy jsou existenciálního rázu. Uvědomují si různé možnosti a svobodu volby a možná se obávají, že se nestihnou vše, špatně si zvolí nebo se nepřinutí pro svoje cíle pracovat. Musíme také brát v potaz, že se nejvíce zaobírají hédonistickou přítomností. Kombinace strachu a hédonismu může pro vzdělávání studentů poměrně náročná a považujeme za nutné se tímto tématem zabývat více. Obav se týká i fakt, že žáci

základní školy mají více než ostatní studenti rozvinutou potřebu dosažení úspěchu, ale i potřebu vyhnout se neúspěchu.

Rozdíl se ukazuje v rámci pohlaví. Dívky se dle inventáře ZTPI více orientují do budoucnosti. Dotazník PO-6 nám ale nepotvrzuje rozvinutější perspektivní orientaci, nicméně ukazuje, že u dívek je vyšší faktor strukturace a realizace. Z hlediska motivace spatřujeme, že dívky mají více rozvinuty obě výkonové potřeby. Motivační zdroje učební činnosti ukazují, že dívky jsou více výkonově orientovány, chlapce pro změnu více motivuje prestiž a tlakem rodičů. Je však otázka, zda rozdíl je v časové perspektivě nebo pouze v umění se o svých cílech vyjádřit více výkonově nebo strukturovaně.

U jednotlivých konceptů časové perspektivy jsme našly překryvy i rozdílnosti. Nejsilnější vztah se ukázal u faktoru budoucnosti v pojetí Zimbarda s perspektivní orientací Pavelkové. Našly jsme také vztah mezi potřebou úspěšného výkonu a časovou perspektivou.

Pokud uvažujeme o budoucím zkoumání, máme několik směrů, kam se můžeme vydat. Považujeme za důležité pokračovat v kvalitativních možnostech diagnostiky časové perspektivy. Dotazník MIM můžeme považovat za „kontrolora“, který umožňuje objasnit výsledky kvantitativních dotazníků a vysvětlit nejasnosti, které nám ostatní metody přinášejí. V dalších pracích bychom chtěly prozkoumat účinnost kódovacího systému a zaměřit se na lepší uchopení časového indexu. Můžeme také přemýšlet o standardizaci, která by mohla přinést pozitivní výsledky především v pedagogicko-psychologickém poradenství. Z hlediska individuální diagnostiky se nám jeví jako zajímavý upravený dotazník INCAM, na kterém chceme pracovat. Z výzkumného hlediska je výhodou především přesná lokalizace časového kódu a možnost sebereflexe v uvědomění si důležitých motivů. Tento inventář nemusí být používán pouze diagnosticky, ale také v oblasti rozvoje osobnosti/poradenství/autodiagnostiky pedagogů.

Jako podstatné se nám jeví také hledání vývojových specifíků v rozvoji časové perspektivy. Lze se také zaměřit na identifikaci rizikových momentů, díky kterým se časová perspektiva zužuje jen do nejbližší budoucnosti a její prodlužování se vychyluje z běžné trajektorie.

Závěrem můžeme říci, že diagnostika časové perspektivy je velmi náročným počinem. Vidíme důležitost používání kvalitativních metod (např. MIM, námi upravený INCAM apod.), které umožňují zachytit konkrétní objekty časové perspektivy a jejich

časový znak, ale také reálnost cílů, jejich strukturu, provázanost. Jelikož se ale opakovaně ukazuje vztah mezi časovou perspektivou, výkonovou motivací a akademickým úspěchem, považujeme za důležité se diagnostickými možnostmi časové perspektivy i nadále zabývat. Nově nám vyvstávají již zmíněné obavy především u mladších žáků a studentů, které je nutné dále prověřit.

Seznam použitých pramenů a literatury

- ARNETT, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- CARELLI, M. G., WIBERG, B., WIBERG, M. (2011). Development and Construct Validation of the Swedish Zimbardi Time Perspective Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, doi: 10.1027/1015-5759/a000076
- CARELLI, M. G., WIBERG, B. (2012). Time out of mind: Temporal perspective in adults with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 16(6), s. 460-466.
- COTTLE, T. (1976). *Perceiving Time: A Psychological Investigation with Men and Women*. New York: John Wiley and Sons, s. 196
- ELIADE, M. (1993). *Mýtus věčného návratu*. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-7298-037-8.
- GJESME, T. (1979). *Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex*. J. Psychol. 101: 173–188
- GJESME, T. (1975). Slope of Gradinet for Performance as a Function of Achievement Motive, Goal Distance in Time, and Future Time Orientation. *The Journal of Psychology*, 91
- GJESME, T. (1983) Introduction: An Inquiry Into The Concept Of Future Orientation. *International Journal of Psychology*
- GREENE, B. A., DeBACKER, T. K. (2004). Gender Orientation Towards the Future: Links to Motivation. *Educational Psychology Review*, Vol. 16., No. 2
- HAVLÍČKOVÁ, R. (2012). *Využití MIM při diagnostice časové perspektivy*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, fakulta pedagogická, diplomová práce
- HECKHAUSEN (1980). *Motivation and Action*, Springer-Verlag, New York, 0387542043
- HRABAL, MAN, PAVELKOVÁ, I. (1984). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- HUSMAN, J., LENS, W. (1999). The Role of the Future in Student Motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), str. 113-125

- KASTENBAUM, R. (1982). *Time Course and Time Perspective in Later Life*. Springer Publishing Company
- LENS, W. (1982). Future Time Perspective: A Cognitive-motivational Concept. In D.R. Brown, J. Veroff. *Frontiers of Motivational Psychology*. New York, Springer.
- LEVINE, R. (2006). *A Geography of Time*. Oxford: Oneworld Publication. ISBN 1-86168-465-4.
- LEWIN, K. (1942). Time Perspective and Morale. In WATSON, G. (Ed.) *Civilian Morale*. Boston: Houghton Rifflein. ISBN neuvedeno.
- LUKAVSKÁ, K., KLICPEROVÁ-BAKER, M., LUKAVSKÝ, J., ZIMBARDO, P. (2011). ZTPI – Zimbardův dotazník časové perspektivy. *Československá psychologie*, ročník LV, č. 4.
- MACEK, P. (1999). Adolescence. Praha: Portál. ISBN 80-7178-348-X.
- MAN, F., MAREŠ, J. (2005). Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika*, s. 151-171, ISSN 2336-2189
- MAREŠ, J., MAN, F., PROKEŠOVÁ, L. (1996). Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, roč. XLVI
- MAREŠ, J. (2010). Člověk a subjektivní čas. In *Studia Peadogica*, roč. 15, č. 1.
- NAKONEČNÝ, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha, Academia
- NURMI, J. (1995). Thinking About and Acting Upon the Future: Development of Future Orientation Across the Life Span. V A. Strathman, & J. Joireman, *Understanding Behavior in the Context of Time* (stránky 31-57). New York: Routlege.
- NUTTIN, J. (1962). *Psychoanalysis and Personality*. Sheed and Ward, New York
- NUTTIN, J. (1980). *Future Time Perspective and Motivation*. Presses Universitaires de Louvain, Louvain, ISBN 90 6186 1721
- NUTTIN, J. (1980). *Motivation, Planning, and Action*. Leuven University Press ISBN 90 6186 154 3
- ORTUÑO, V.E., GOMES, C., VÁSQUEZ,A., BELO, P., IMAGINÁRIO, S., PAIXAO, M., JANEIRO, I. (2013). Satisfaction with Life and College Social Integration: A Time Perspective Multiple Regression Model. In *International Studies In Time Perspective*. Coimbra University Press. ISBN 978-989--26-0668-2

- PATOČKA, J. (1995). *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha: Oikoymenh, 80-85241-90-0
- PAVELKOVÁ, I. (2002). *Motivace žáků k učení – Perspektivní motivace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha, PedF UK
- PAVELKOVÁ, I. (1990). *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje*. Praha: Academia
- PAVELKOVÁ, I., DVOŘÁKOVÁ, I. (2015) Motivace v úkolové situaci. *Pedagogika*, roč. 65., č. 1, s. 34-51.
- PAVELKOVÁ, I., PURKOVÁ, V., MENŠÍKOVÁ, V. (2010). Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a žákovské motivaci. In *Pedagogická orientace*
- PAVELKOVÁ, I., ŠKALOUDOVÁ, A. (2008). Školní výkonové potřeby. Sborník z konference XXVI. *Psychologické dny: 2008 „Já&my a oni“*. (Ad. Daniel Heller, Michal Charvát, Irena Sobotková). Brno, MU a ČMPS CD ROM, 15 stran. ISBN 978-80-210-4938-3.
- PELCOVÁ, (2001). *Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV, 80-85866-64-1
- PLHÁKOVÁ, A. (2007). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 8020014993
- PROCHASKA, M., SCHULER, H. (2003). *Dotazník motivace k výkonu – LMI*.
- PELCOVÁ, N. 2001. *Vzorce lidství*. Praha, ISV, ISBN 80-85866-64-1
- RHEINBERG, F. (1989). *Zweg ind Tätigkeit*. Göttingen, Hogrege
- ROECKELEIN, J. (2000). *The Concept of Time in Psychology*. Greenwood Press. ISBN 0-313-31100-5
- RYAN, R.M., DECI, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. Vol. 55, No. 1.
- ŘÍČAN, P. (2004). *Cesta životem*. Praha, Portál. ISBN 80-7178-829-5
- SEIJTS (1998). *The Importance of Future Time Perspective in Theories of Work Motivation*. *The Journal of Psychology*, p. 154-168
- SIMONS, J., VANSTEENKISTE, M., LENS, W. (2004). Placing Motivation and Future Time Perspective in a Temporal Perspective. *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 2., Plenum Publishing Corporation, 1040-726X/04/0600-0121/0 C

- SIROVA, A., KOŠTÁL, J., CARMI, N., WIBERG, B. M. (2015). Time Perspective Profiles of Cultures. *In Time Perspective Theory: Review, Research and Application: Essay in Honor of Philip G. Zimbardo*. Springer International Publishing, Switzerland
- SMETÁČKOVÁ, I. (2010). Běžný den v životě žen a mužů – představy dívek a chlapců o vlastní budoucnosti. *Studia pedagogica*, roč. 15, č. 1
- SOKOL, J. (2004). *Čas a rytmus*. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-7298-123-4.
- STÖRIG, H.J. (2007). *Malé dějiny filosofie*. Praha, Karmelitánské nakladatelství, ISBN 978-80-7195-206-0
- STUHLÍKOVÁ, I. (2010). Motivace a osobnost. In BLATNÝ, M et al. *Psychologie osobnosti – hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, s. 137 – 166. ISBN 978-80-247-3434-7.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. 978-80-262-0899-0
- ŠKVAŘIL, V. (2016). *Diagnostika časové perspektivy u studentů gymnázia*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, fakulta pedagogická, bakalářská práce.
- URBANOVÁ, D. (2016). *Časová perspektiva a nuda*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, fakulta pedagogická, bakalářská práce.
- VÁGNEROVÁ, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha, Portál. ISBN 80-7178-308-0
- VITOŠKOVÁ, V. (2014). *Vztah mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, fakulta pedagogická, dizertační práce
- WIBERG, M., SIRCOVA, A., WIBERG, B.M., CARELLI, M.G. (2012). Operationalizing Balanced Time Perspective in a Swedish Sample. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*. Vol 12(1).
- ZIMBARDO, P., BONIWELL, I. (2004). *Balancing One's Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning* in LINLEY, P.A., JOSEPH, S. *Positive Psychology in Practise*
- ZIMBARDO, P., BOYD, J. (1999). *Putting Time in Perspective: a Valid, Reliable Individual-Differences Metric*. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 77, no 6, s. 1271-1288
- ZIMBARDO, P., BOYD, J. (1999). *Time Paradox*. Rider, ISBN 9781846041556

- ZIMBARDO, P., BOYD, J., KEOUGH, K. (1999). *Who's Smoking, Drinking, and Using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use*. *Basic and Applied Social Psychology*, 21(2). s. 149-164
- ZIMBARDO, P. (1996). *The Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) Psychometric and Scoring Key.*, Stanford Preselection

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Sebedeterminační kontinuum (Ryan, Deci, 2000, str. 72).....	47
Tabulka č. 2 Počty žáků a studentů ve výzkumném šetření.....	68
Tabulka č. 3 Věk a prospěch výzkumného vzorku dívek a chlapců.....	69
Tabulka č. 4 Relativní počet odpovědí v závislosti na typu školy.....	105
Tabulka č. 5 Pořadí časových kódů u jednotlivých typů škol.....	106
Tabulka č. 6 Pořadí obsahových kódů u jednotlivých typů škol.....	116
Tabulka č. 7 Pořadí obsahových kódů u chlapců a dívek.....	117
Tabulka č. 8 Kvantifikátory MIM.....	119
Tabulka č. 9 Parametry balancované časové perspektivy (Wiberg a kol. 2012).....	125
Tabulka č. 10 Srovnání hodnoty časové perspektivy měřené inventářem ZTPI/S-ZTPI u vybraných výzkumů.....	127
Tabulka č. 11 Hodnoty časové perspektivy měřené inventářem ZTPI.....	128
Tabulka č. 12 Celkové hodnoty časové perspektivy dívek a chlapců měřené dotazníkem ZTPI šetření.....	129
Tabulka č. 13 Hodnoty časové perspektivy měřené dotazníkem PO-7.....	131
Tabulka č. 14 Celkové hodnoty časové perspektivy dívek a chlapců měřené dotazníkem PO-7.....	132
Tabulka č. 15 Celkové hodnoty výkonové motivace.....	133
Tabulka č. 16 Celkové hodnoty výkonové motivace u jednotlivých typů škol.....	134
Tabulka č. 17 Celkové hodnoty výkonové motivace u chlapců a dívek.....	134
Tabulka č. 18 Celkové hodnoty motivačních zdrojů učební činnosti.....	135
Tabulka č. 19 Celkové hodnoty motivačních zdrojů učební činnosti u jednotlivých typů škol.....	137
Tabulka č. 20 Celkové hodnoty motivačních zdrojů učební činnosti u chlapců a dívek.....	138
Tabulka č. 21 Vazba mezi MIM a PO-7.....	140
Tabulka č. 22 Vazba mezi MIM a ZTPI.....	141
Tabulka č. 23 Vazba mezi PO-7 a ZTPI.....	143
Tabulka č. 24 Faktorová analýza časové perspektivy.....	144

Tabulka č. 25 Vazba mezi výkonovými motivy a perspektivní orientací.....	146
Tabulka č. 26 Vazba mezi výkonovými motivy a ZTPI	147
Tabulka č. 27 Vazba mezi výkonovými motivy a MIM	148
Tabulka č. 28 Vazba mezi učební motivací a PO-7	149
Tabulka č. 29 Vazba mezi učební motivací a ZTPI	151
Tabulka č. 30 Vazba mezi výkonovými motivy a MIM	151
Tabulka č. 31 Parametry balancované časové perspektivy	155
Tabulka č. 32 Hodnoty časové perspektivy měřené dotazníkem PO-7	155
Tabulka č. 33 Kvantifikátory MIM.....	156
Tabulka č. 34 Celkové hodnoty studentky č. 73	158
Tabulka č. 35 Hodnoty studentky č. 73 zjištěné dotazníkem MIM	159
Tabulka č. 36 Celkové hodnoty studentky č. 323	160
Tabulka č. 37 Hodnoty studentky č. 323 zjištěné dotazníkem MIM	161
Tabulka č. 38 Celkové hodnoty studentky č. 92	162
Tabulka č. 39 Hodnoty studentky č. 92 zjištěné dotazníkem MIM.....	162
Tabulka č. 40 Celkové hodnoty studentky č. 130	164
Tabulka č. 41 Hodnoty studentky č. 130 zjištěné dotazníkem MIM	165
Tabulka č. 42 Celkové hodnoty studentky č. 148	165
Tabulka č. 43 Hodnoty studentky č. 148 zjištěné dotazníkem MIM	166
Tabulka č. 44 Celkové hodnoty studentky č. 132	167
Tabulka č. 45 Hodnoty studentky č. 44 zjištěné dotazníkem MIM	169
Tabulka č. 46 Celkové hodnoty studentky č. 80	169
Tabulka č. 47 Hodnoty studentky č. 80 zjištěné dotazníkem MIM	170
Tabulka č. 48 Celkové hodnoty studentky č. 13	171
Tabulka č. 49 Hodnoty studentky č. 13 zjištěné dotazníkem MIM	172
Tabulka č. 50 Celkové hodnoty studentky č. 243	173
Tabulka č. 51 Hodnoty studentky č. 243 zjištěné dotazníkem MIM	174
Tabulka č. 52 Celkové hodnoty studentky č. 313	175
Tabulka č. 53 Hodnoty studenta č. 313 zjištěné dotazníkem MIM	176
Tabulka č. 54 Celkové hodnoty studenta č. 409	178
Tabulka č. 55 Hodnoty studentky č. 409 zjištěné dotazníkem MIM	179
Tabulka č. 56 Celkové hodnoty studentky č. 393	180
Tabulka č. 57 Hodnoty studenta č. 393 zjištěné dotazníkem MIM	181

Tabulka č. 58 Celkové hodnoty studenta č. 402	182
Tabulka č. 59 Hodnoty studenta č. 402 zjištěné dotazníkem MIM	183

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Model perspektivní orientace (Pavelková, 1990).....	30
Obrázek č. 2: Chování jedince ve výkonové situaci (Pavelková, 2002).....	40
Obrázek č. 3: Druhy incentív v rozšířené modelu výkonové motivace (Rheinberg, 1989, str. 104).....	42
Obrázek č. 4: Rubicon model dle Heckhausena, 1991, s. 183.....	43

Seznam grafů

Graf č. 1 Krátkodobost vs. dlouhodobost odpovědí.....	96
Graf č. 2 Časová analýza celého vzorku	97
Graf č. 3 Časová analýza období studia (E).....	100
Graf č. 4 Typy odpovědí z hlediska genderu	107
Graf č. 5 Obsahová analýza celého vzorku.....	108
Graf č. 6 Četnost odpovědí kategorie Self.....	111
Graf č. 7 Četnost odpovědí kategorie Kontakt.....	112
Graf č. 8 Četnost odpovědí kategorie Studijní aktivity.....	114
Graf č. 9 Úroveň rozvinutosti balamcované časové perspektivy.....	129

Seznam zkratek

DDP	Doktorská dizertační práce
ČP	Časová perspektiva
ČA	Časová analýza
FTO	časová orientace na budoucnost (Gjesme)
FTP	budoucí časová perspektiva (Nuttin)
FTPI	Index budoucí časové perspektivy (Future Time Perspective Index)
INCAM	Inventář motivačních kategorií
MIM	Metoda motivační indukce (Motivational Induction Method)
MV-6	Dotazník výkonové motivace
TAT	Tematický apercepční test (Murray)
OA	obsahová analýza
PO7	Dotazník Perspektivní orientace (Pavelková)
SI	Souhrnný index
SOU	střední odborné učiliště
SŠ	střední škola
VŠ	vysoká škola
VŠCHT	Vysoká škola chemicko-technologická
ZŠ	základní škola
ZTPI	Zimbardův inventář časové perspektivy (Zimbardo Time Perspective Inventory)

Seznam příloh

Příloha č. 1.....	Časová analýza (všechny kategorie)
Příloha č. 2.....	Dotazník MIM – č. 73
Příloha č. 3.....	Dotazník MIM – č. 323
Příloha č. 4.....	Dotazník MIM – č. 92
Příloha č. 5.....	Dotazník MIM – č. 130
Příloha č. 6.....	Dotazník MIM – č. 148
Příloha č. 7.....	Dotazník MIM – č. 44
Příloha č. 8.....	Dotazník MIM – č. 80
Příloha č. 9.....	Dotazník MIM – č. 13
Příloha č. 10.....	Dotazník MIM – č. 243
Příloha č. 11.....	Dotazník MIM – č. 409
Příloha č. 12.....	Dotazník MIM – č. 393
Příloha č. 13.....	Dotazník MIM – č. 402

