

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE



VYUŽITÍ MIM PŘI DIAGNOSTICE ČASOVÉ PERSPEKTIVY

Diplomová práce

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

Vypracovala: Bc. Radka Havlíčková

Obor: Psychologie

Prezenční studium

PRAHA

2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Doc. PhDr. Isabelly Pavelkové, CSc. a v seznamu literatury jsem uvedla všechny informační zdroje.

V Praze, dne 20.6. 2012

.....

Děkuji především Doc. PhDr. Isabelle Pavelkové, CSc. za poskytnutí cenných rad a také vstřícnému přístupu, zájmu a času věnovaného konzultacím.

Dále děkuji vedení čáslavského gymnázia, na kterém jsem mohla realizovat svůj výzkum, konkrétně PhDr. Marii Frajerové a Mgr. Josefu Anderlovi, bez jejichž pomoci by nemohla vzniknout tato práce.

OBSAH

	ÚVOD	9
I	TEORETICKÁ ČÁST	10
1	LIDSKÝ ŽIVOT A ČASOVÁ DIMENZE (TEORETICKÁ KONSTRUKCE)	10
	1.1 Historie zkoumání času.....	10
	1.2 Percepce času.....	11
	1.2.1 Ekonomie času.....	13
	1.3 Časová perspektiva.....	13
	1.3.1 Vliv času na chování.....	13
	1.3.2 Budoucí orientace a motivace výkonu.....	14
	1.3.3 Orientace na budoucnost.....	17
	1.3.3.1 Gender a orientace na budoucnost.....	19
	1.3.4 Nuttinova osobnostně-motivační koncepce časové perspektivy.....	19
	1.3.4.1 Časové znaky a jejich původ.....	20
	1.3.4.2 Přítomnost objektů v časové perspektivě.....	20
	1.3.5 Perspektivní orientace	21
	1.3.5.1 Vývoj perspektivní orientace.....	22
	1.3.5.2 Perspektivní orientace a škola.....	23
	1.3.6 Možnosti diagnostika časové perspektivy.....	23
	1.3.6.1 MIM.....	25
	1.3.6.2 PO7.....	26
II	EMPIRICKÁ ČÁST	27
2	CÍL VÝZKUMU	27
3	PASPORTIZACE VZORKU	27
	3.1 Škola.....	27
	3.3 Studenti.....	28
4	VÝZKUMNÉ METODY	30
	4.1 Charakteristika výzkumné metody.....	30
	4.1.1 MIM – Představení kódovacího systému	30
	4.1.1.1 Časová analýza.....	30
	4.1.1.2 Obsahová analýza.....	32
	4.2 Okolnosti zadávání testových metod.....	39
	4.3 Možné ovlivnění výpovědí studentů.....	39

5	VLASTNÍ	
	VÝZKUM.....	39
5.1	Zpracování výsledků.....	39
5.1.1	První část - Obsahová analýza.....	40
5.1.1.1	Cíl obsahové analýzy.....	40
5.1.1.2	Zpracování obsahové analýzy podle základních kategorií....	40
5.1.1.3	Shrnutí.....	63
5.1.2	Druhá část – Časová analýza.....	64
5.1.2.1	Cíl časové analýzy.....	64
5.1.2.2	Zpracování obsahové analýzy podle základních kategorií....	64
5.1.2.3	Shrnutí.....	96
5.1.3	Porovnání MIM a PO7.....	97
6	DISKUZE.....	98
7	ZÁVĚR.....	100
8	SEZNAM LITERATURY.....	101
9	SEZNAM TABULEK.....	104
10	SEZNAM PŘÍLOH.....	104

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá problematikou tematizace časové perspektivy a její diagnostikou u studentů gymnázia. Text je rozdělen do dvou částí – teoretické a praktické, přičemž důraz je kladen na část praktickou.

Teoretická část popisuje jednotlivé koncepce časové perspektivy, dále jsou prezentovány poznatky o percepci času, vlivu na chování a vztahu časové perspektivy a motivace výkonu. Podrobněji popisují teorii osobnostně motivační koncepce časové perspektivy J. Nuttina a koncept perspektivní orientace I. Pavelkové. Shrnují informace získané z prací Raynera, Gjesmeho a Fraisse. Důležitá je také prezentace diagnostických postupů a metod na konci kapitoly.

Meritem empirické části je výzkum realizovaný v dubnu roku 2011, kterého se zúčastnili studenti pěti tříd čáslavského gymnázia a šesté třídy základní školy. Pomocí dvou dotazníkových metod (Metoda motivační indukce a Dotazník perspektivní orientace) bylo zjišťováno, jak studenti tematizují svoji budoucnost. Metoda motivační indukce umožnila získat informace o obsazích časové perspektivy, ale i o zařazení těchto objektů do určitého časového rámce. Dotazník perspektivní orientace zjišťoval souběžnou validitu.

Klíčová slova: časová perspektiva, perspektivní orientace, diagnostika budoucí časové perspektivy, metoda motivační indukce, dotazník perspektivní orientace

ANNOTATION

This Diploma thesis thematizes the problem of students' time perspective and its diagnostics. The whole text is divided into two parts – theoretical and practical with emphasis on the theoretical part.

The theoretical part will look upon the conceptions of time perspective. Ideas of time perception, the influence of time on human behavior and a connection of time perspective with an achievement motivation are presented. The personality-motivational concept of time perspective by European expert of motivational psychology Joseph Nuttin are analyzed. From the domestic authors I describe the concept of perspective orientation by Isabella Pavelkova. These theories are completed with information gained by Rayner, Gjesme and Fraisse. The important section is a chapter where diagnostics and specific methods are presented.

The empirical section contains the results of research provided by 5 classes of high school students with an eight year (or four year) study plan in April 2012 in Caslav. Using two questionnaires (Motivational Induction Method and Perspective Orientation Questionnaire). Motivational Induction Method investigates objects of students' time perspective and summarized these themes into exact time frames. The Perspective Orientation Questionnaire helps investigate external validity.

Key words: time perspective, perspective orientation, future time perspective diagnostics, Motivational Induction Method, Perspective Orientation Questionnaire

1 ÚVOD

Život jednotlivce, ale i celé společnosti probíhá v čase. Vyrovnání se s plynutím času patří k základním charakteristikám lidského bytí, čehož si všimli odborníci z mnoha vědních oborů. Čas je proto zkoumán např. ve filosofii, biologii, sociologii a psychologii.

Percepce času hraje fundamentální roli ve výběru a plnění sociálních cílů s významným důsledkem pro emoce, kognici a motivaci. Ze svého života víme, že jsme schopni anticipovat budoucí události, utvořit si plány budoucího jednání a zvážit budoucí příležitosti.

Tato schopnost se vyvinula v průběhu evoluce, slouží k lepší adaptaci na svět a je zakořeněná u všech lidí. Existují však relativně velké individuální rozdíly v tom, jak jedinci předjímají svou budoucnost. Někteří jsou velice ovlivněny cíli ležícími v daleké budoucnosti. Tito lidé rádi přemýšlejí o svém budoucím životě, jsou schopni tvořit si kognitivní mapy postupu k danému cíli a jejich splnění věnovat nemalé úsilí. Jiní se upřednostňují aktivity zaměřené na přítomnost nebo jen blízkou budoucnost. Tito jedinci vyhledávají krátkodobé cíle, u kterých nemusejí oddalovat své uspokojení. Diplomová práce je zaměřená na zjištění těchto rozdílů.

První část práce je věnována teoretickému vymezení časové dimenze v lidském životě, důraz je kladen na koncepcí časové perspektivy, jejího vztahu k motivaci výkonu a školnímu vzdělávání.

Empirická část práce si klade za cíl zmapovat obsahové dominanty časové perspektivy a její časovou analýzu u studentského pojmání budoucnosti. Výzkum byl realizován u studentů na počátku studia (v primě), v prostředku studia (kvarta) a ke konci (septima). Pro získání kompletnějšího obrazu tematizace budoucnosti byl výzkum proveden u žáků šesté třídy základní školy, prvního a třetího ročníku čtyřletého gymnázia. Pozorovány byly také rozdíly mezi studenty a studentkami a mezi studenty s lepším a horším prospěchem.

I TEORETICKÁ ČÁST

2 LIDSKÝ ŽIVOT A ČASOVÁ DIMENZE

(Teoretická konstrukce)

Text úvodní kapitoly se zabývá základními poznatky časového faktoru v lidském životě, přičemž pozornost je věnována především regulační roli času v pojetí psychologie motivace. Pro potřeby této práce jsou představeny jednotlivé psychologické a pedagogicko-psychologické koncepce, které se zabývají vztahem percepce časové dimenze a vlivu na motivační dynamiku osobnosti.

Čas a jeho vliv na lidské bytí byl středem zájmu již ve starověkých civilizacích a ponejvíce byl řešen v rámci filosofie. Jako samostatné téma se objevuje v psychologii od čtyřicátých let dvacátého století. Koncept byl rozpracován z více psychologických hledisek, mezi které patří např. kognitivní, kognitivně-motivační a biodromální, z čehož pramení někdy nesourodá terminologie a diagnostické potíže.

2.1 Historie zkoumání času

Největší přerod ve vnímání času nastal před zhruba dvěma miliony lety, kdy tehdejší australopitékus začal vyrábět nástroje. Začal si uvědomovat, že pro lepší budoucnost (uložení zvířat, přípravu masa), musí vytvořit něco v přítomnosti. Tím začala nekončící cesta kognitivního plánování a oddalování uspokojení.

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 opakujícího se homogenního času. Pohyb měříme časem a čas je mírou pohybu – definují se navzájem (Pelcová, 2001).

Čas Hebrejců (kairos) není spjat a svázán s pohybem v prostoru, ale jedná se o lidský čas naplněný významnými událostmi – je vždy 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).

Svatý Augustinus byl prvním, který vyřkl myšlenku, že čas 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). Sv. Augustin tvrdí, že čas může být pouze tam, kde je změna. Tím navazuje na antické filosofy.

Immanuel Kant proklamoval, že čas a prostor jsou nám dány a priori. Čas je podle něj „čistá forma našeho vnitřního smyslu, čistá forma nazírání nás samých a našich vnitřních stavů. Čas je podmínkou, bez níž nemůžeme mít vůbec žádnou zkušenost.“ (Störig, 2000, str. 302). Jako všechno vnitřní, je nám dáno pouze ve formě představ v nás.

Guyau si myslel, že čas neexistuje ve vesmíru, ale považoval ho za čistě mentální konstrukci, do které umísťujeme události. Oproti Kantovi ale považuje čas za důsledek naší zkušenosti se světem, tudíž ne jako a priori formu, nýbrž formu a posteriori (získanou). Čas je pro něj produktem lidské vůle, imaginace a paměti (Roeckelein, 2000).

Ve dvacátém století otevřel Piaget velké téma poté, co navrhnul model vývoje adaptace dětí na čas. Inspiroval se modelem inteligence, kde rozlišil fáze, ve kterých se dítě setkává s posloupností a dobou trvání jednotlivých kroků v každém úkolu. Tyto stádia vývoje nazval senzomotorické, předoperační, konkrétních operací a formálních operací.

V dnešní psychologii existují 4 pojetí výzkumů času (Mareš, 2010):

1.) jako sled událostí, určitou posloupností podnětů či dějů a proband má za úkol odhadnout, kdy se co stalo, co tomu předcházelo, co probíhalo současně, co následovalo. V rámci tohoto bodu existují dvě pojetí času jako sledu událostí:

a.) diskrétní pojetí, kdy čas je chápán jako posloupnost jednotlivých událostí, které jsou časově ohraničené a tedy navzájem od sebe oddělitelné. Tento čas je tudíž „rozkouskovaný“ do řetězce různě dlouhých a závažných událostí, mezi nimiž jsou pauzy.

b.) spojitě pojetí času, kde čas je chápán jako plynulé trvání, v průběhu něhož si jedinec uvědomuje, prožívá a zapamatovává

2.) trvání času - výzkumy jsou zaměřené na odhadu probanda, který odhaduje, jestli se podnět vyskytl v určité sekvenci (zkoumá se sensorická hranice postihnutelnosti).

3.) časová perspektiva, jež je tématem práce

4.) model kontextový

2.2 Percepce času

Vnímání sebe a světa kolem nás je zprostředkováno tím, jak si představujeme, vysvětlujeme a používáme čas (Rifkin in Levine, 2006).

Každá osoba má unikátní prožitek času, protože se objevila v jiném okamžiku historie světa, což ovlivňuje individuální vnímání minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Odlišné je také vnímání času světa a času, který chápou já jako osoba v souvislosti s vlastním prožitým a prožívaným životem. Pojetí času vzniká díky osobní zkušenosti se světem. Z tohoto prismatu vychází pojem subjektivní čas (Mareš, 2010) vysvětlovaný jako čas vnímaný, prožívaný a hodnocený konkrétním jedincem nebo skupinou, je determinován osobnostními charakteristikami, zvláštností situace a širším kontextem. Opakem je objektivní měřitelný čas.

Fraisse rozlišuje tři módy adaptace na čas (in Lens, 1981). Prvním z nich je biologický systém manifestovaný periodickými změnami, dále se jedná o dva kognitivní systémy – percepční systém určený pro rozpoznání jevů, které trvají krátkou dobu a symbolický systém umožňující ovládnutí času. Tato reprezentace umožňuje konstruovat časové horizonty rozpínající se od minulosti až do budoucnosti. Individuum pak může odhadovat dobu trvání podle změn ve vnímání a paměti.

James (in Fraisse, 1981) rozlišil dva módy poznání času. Jedná se o vnímání času, díky kterému považujeme jeden nebo více stimulů jako specifické entity. V této sféře výzkumů se badatelé ptou, jak dlouho musí podnět trvat, aby byl zaregistrován. Serviere (in Fraisse, 1981) se přiklání k 100 milisekundám. Když se objeví skupina podnětů rychle za sebou (např. telefonní číslo, věta), vnímáme je jako současné, pokud se vyskytují zhruba v rozmezí 5 sekund v maximálním počtu 25 podnětů. Druhým módem je reprezentace času, prakticky se jedná o Fraissův symbolický systém.

Čas a jeho dimenze si člověk konstruuje a v průběhu života i rekonstruuje (Block in Mareš, 2010). Reprezentace času je úzce spojena s pamětí. V tomto módu je trvání spojeno se změnou událostí, které si pamatujeme. Informace v tomto způsobu poznání pocházejí ze tří zdrojů:

1. Biologické informace - jedná se o rozpoznání času v souvislosti s příjmem potravy, spánkem a jinými biologickými pochody, které fungují na bázi opakování 24 hodinového cyklu. Také vývojové procesy jsou zdrojem našich informací (čím vyšší dítě, tím je pravděpodobně starší).

2. Informace vycházející z kosmického prostředí - Fraisse (1981) má na mysli periodické střídání dne a noci, každoroční střídání ročních období.

3. Výdobytky civilizace – první hodiny byly vynalezeny před 5 500 lety v Řecku (sluneční hodiny zvané gnomon), vývoj šel dále přes vodní hodiny, které umožňovaly měřit čas i v noci a za nepříznivého počasí, přes měření doby díky vyhasnutí svíček a olejů. „Moderní“ mechanické hodiny se poprvé objevily v Evropě ve čtrnáctém století a jejich hlavním úkolem bylo poukázat na správný čas určený k modlitbě.

2.2.1 Ekonomie času

Ekonomie času by se dala nejjednodušeji popsat citátem „Pamatuj, že čas jsou peníze.“ (B. Franklin in Levine, 2006, str. 90).

V psychologii času se nově objevuje ekonomický princip nazývaný cena ušlé příležitosti. V podstatě jde o to, že při nějaké činnosti vynakládáme vzácné a omezené prostředky (naš strávený čas), abychom dosáhli určitého cíle. Zároveň však ztrácíme příležitost dosáhnout odlišného cíle. Zimbardo (2008) nabádá, abychom si tohoto principu byli vědomi a investovali svůj čas s rozvahou.

Toto neplatí v kulturách, které nejsou založené na měření času, ale na prožívání událostí. Levine (2006) dokládá, že ve střední a východní Africe neexistuje koncept „plýtvání času zbytečnými záležitostmi“, protože lidé zde nepřemýšlejí o principu ušlé příležitosti a tudíž časem neplýtvají.

Čas je naším nejcennějším majetkem, který nemůžeme prodat ani ušetřit. Jakmile čas odplyne, je pryč. Dalo by se tedy říci, že se Franklin mýlil.

2.3 Časová perspektiva

V následující části popisuji časovou perspektivu jako faktor ovlivňující lidský potenciál. Největší prostor je věnován časové reprezentaci budoucnosti, která je pro tuto práci nejpodstatnější. Je popsán vliv času na chování, budoucí orientace, vztah s motivací výkonu.

Nadále se zabývám Nuttinovým osobnostně-motivačním konceptem časové perspektivy, jehož poznatky zásadním způsobem ovlivnily pojmání budoucnosti v psychologii motivace. Z českých autorů se zaměřuji na koncept perspektivní orientace I. Pavelkové. Dotazníky obou autorů jsou použité v empirické části této práce.

2.3.1 Vliv času na chování

Behaviorální akt se vždy děje v přítomnosti. Minulost a budoucnost determinuje současné chování jedince, protože v kognitivním stupni fungování jsou tyto časové rámce zakotveny v přítomnosti (Nuttin in Zimbardo, 1999).

Pokud se lidé pokoušejí odlišit sami sebe od současných stimulů, které na ně působí v určitý současný moment, musejí před sebou mít reprezentaci času. Tato reprezentace se nazývá časová perspektiva a skládá se ze všech objektů nebo událostí existující na reprezentačním nebo kognitivním stupni behaviorálního fungování. Tyto objekty leží v psychologické přítomnosti jedince, ale jejich časová lokalizace může být různá. Máme reprezentaci minulosti založenou na vzpomínkách a znalostech, ale stejně tak máme reprezentaci budoucnosti, která je tvořená mentálními konstrukcemi a produkty imaginace (Fraisse, 1981).

Časovou dimenzí ve vztahu k chování se zabýval Lewin ve třicátých letech dvacátého století. Tvrdil, že dítě postupně rozšiřuje svůj úzký obzor přítomnosti do sociálního a časového rozměru budoucnosti. Poprvé použil termínu časová perspektiva Frank v roce 1939, o tři roky později tento pojem začlenil do své teoretické základny Lewin, který jím chápal „souhrn pohledů na psychologickou budoucnost a minulost v daný moment“ (Lewin in Nuttin, 1980, str. 15). Aktuální chování je podle něj (in Pavelková, 1990) vytvářeno aktuální anticipací cíle v budoucnosti, nikoliv cílem samotným. Součástí časové perspektivy je psychologická budoucnost jedince plná cílů, snů a očekávání.

Nuttin (Havlíčková, 2010) rozlišuje aspekty psychologicky vnímaného času, které se často shodně označují jako časová perspektiva. První z nich můžeme chápat jako časovou perspektivu, respektive souhrn vlastností charakteristických vzdáleností, hloubkou, stupněm strukturace a realismu. Nadále se jako perspektivní orientace označuje postoj k času odkazující ke stupni pozitivního nebo negativního přístupu ke své minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Jako třetí se za časovou perspektivu považuje časová orientace, která označuje směr v chování typický pro jedince (orientuje na události v minulosti, přítomnosti nebo budoucnosti). Tato diplomová práce se zabývá prvním pojetím.

2.3.2 Budoucí orientace a motivace výkonu

Člověk se musí vyrovnat se svým prostředím. K tomu využívá strategií a akcí, které směřují do budoucna. Zdá se však, že existují velké individuální rozdíly mezi jednotlivci. Někteří jsou ovlivněni cíli ležícími ve vzdálené budoucnosti, jiní jim nepřikládají žádný význam. Jedním z faktorů ovlivňujících tento individuální

vzorec jednání je odlišná orientace na budoucnost. Nuttin (in Gjesme, 1983) říká, že psychologická budoucnost není založená pouze na efektu učení se z minulosti, ale je v podstatě závislá na motivaci toho či onoho jednotlivce.

Jak již bylo řečeno výše, časová perspektiva (především výběr cílů) úzce souvisí s motivací. Tento vztah byl řešen v kognitivně motivačních teoriích výkonové motivace zhruba od padesátých let dvacátého století. Mezi významné zahraniční autory patří např. Vroom, McClelland, Atkinson, Raynor a Heckhausen.

Významným modelem výkonové motivace je Atkinsonova teorie motivace výkonu (in Hrabal, Man, Pavelková, 1989), která je založená na potřebě úspěšného výkonu a potřebě vyhnout se neúspěchu. Tyto dvě potřeby se dále skládají z hodnoty anticipovaného úspěchu, který pro jedince bude mít jeho vyplnění a také pravděpodobností úspěšného splnění. Výsledná orientace jedince je závislá na převaze jednoho nebo druhého motivu (potřeby). Atkinson tedy počítá pouze s úspěchem v samotném úkolu (Pavelková, 2002).

Pro studenty s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu je charakteristická volba velice jednoduchých nebo naopak velmi složitých úkolů. Tento výběr cílů není náhodný – při plnění jednoduchých úkolů nehrozí selhání (a tudíž i neúspěch) a v těžkých úkolech je selhání „omluveno“ tím, že by selhal téměř každý. Jelikož se bojí selhání a demonstrace vlastní slabosti, vyhýbají se plnění cílů, u kterých by museli napnout všechny své síly (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Tato potřeba vzniká v dětství přetěžováním dítěte, které úroveň nároků není schopno naplnit a neustálé selhávání vede ke stanovení příliš jednoduchých cílů. Vlastní úspěch často vysvětluje jako náhodu nebo štěstí, kdežto selhání jako nedostatek vnitřních zdrojů.

Potřeba úspěšného výkonu se u jednotlivce projevuje ve výběru cílů, které nepřesahují schopnosti, vyhledávání uznání za odvedenou práci, kterou se snaží vykonávat na dobré úrovni. Nevěnují se příliš jednoduchým úkolům a případný neúspěch berou jako informaci a zkušenost do budoucna. Také mají tendenci vrátit se k přerušené aktivitě.

Prvopočátky tohoto motivu vznikají díky časným a přiměřeným požadavkům na dítě, povzbuzováním k samostatnosti a přesnosti. Při zvládnutí cíle a dosažení úspěchu přičítá úspěch svým vnitřním zdrojům, neúspěch nedostatečnému snažení. Oboje vede k realistickému nastavení cílů a pozitivnímu sebehodnocení.

Atkinsonovu teorii rozpracoval Raynor, který rozlišuje aktivity z důvodu (Raynor in Lens 1981):

a.) důsledek činnosti je konečný cíl sám o sobě

b.) současná činnost slouží jako prostředek ke krokům v budoucnu

Tím se dostáváme k Raynorovu rozlišení kontigentní a nonkontigentní cesty:

a.) nonkontigentní cesta se skládá ze série kroků (úkolů), kde anticipace současného úspěchu (nebo neúspěchu) nemá žádný vliv na možnost pokračování v cestě. Tím ale také nemá žádný efekt na motivaci ke splnění prvotního (a každého dalšího) úkolu.

b.) kontigentní 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.

Kontigentní cesta může být otevřená nebo uzavřená. V uzavřené cestě zůstává cíl s postupem a zvládnutím jednotlivých kroků neměnný, kdežto v cestě otevřené se finální anticipované cíle mění, čímž chápeme nahrazení starého cíle novým.

Dalšími znaky kontigentní cesty jsou podle Raynera (in Pavelková, 2002) hierarchie úkolů (týkající se počtu kroků v cestě) a hierarchie času, která souvisí s trváním cesty.

Každá přítomná aktivita jedince je podle Raynera (in Pavelková, 1990) instrumentální tehdy, když má důsledky pro budoucí cíle. Pouze tato aktivita se může stát prvotním krokem v kontigentní cestě. Každý krok v této cestě je definován jako subcíl, který přispívá svou motivační složkou k výsledné výkonové motivaci. Z toho vyplývá, že „výsledná výkonová motivace podnícena konečným cílem je sumou výkonových motivací vyvolaných každým jednotlivým podcílem.“ (Pavelková, 1990 str. 14).

Pokud je cesta konstantní, výsledná motivace k výkonu by vždy měla být větší pro první krok v kontigentní cestě, než pro první krok v nekontigentní cestě (Raynor in Lens, 1981). Nejvíce povzbuzujícím faktorem v dlouhé kontigentní cestě je série jednoduchých úkolů. S tím souvisí zjištění Pearlsona (in Nuttin, 1980), který tvrdil, že jedinci s potřebou úspěšného výkonu byli více motivováni v kratším časovém období, ti s potřebou vyhnout se neúspěchu byli více negativně motivováni v kratším časovém úseku než v delším.

Psychologická vzdálenost v kontigentní cestě byla pojata jako množství anticipovaných úkolů mezi individuem jako takovým a nějakým budoucím úspěchem ležícím na cestě, případně konečným krokem na jedincově cestě (Raynor in Lens, 1981). V uzavřené kontigentní cestě bude výkonová motivace klesat s pokračováním v cestě.

Přijatelnost a nepřijatelnost jednotlivých cílů jsou kromě jedince samotného hodnoceny také společnostmi, ve které žijeme. I zde existuje kulturní kontext, který nás minimálně implicitně ovlivňuje.

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, který rozlišuje čtyři druhy očekávání:

1.) očekávání „situace-výsledek“ - jedinec pociťuje subjektivní pravděpodobnost, že situace povede k výsledku bez jakékoliv akce jedince

2.) očekávání „aktivita-výsledek“ - subjekt věří, že díky určité akci dosáhne kýženého výsledku

3.) očekávání „situace-aktivita-výsledek“ - vlastní akce vedoucí k výsledku je ovlivněna obtížemi nebo úspěchy pod vlivem vnějších událostí

4.) očekávání „výsledek-následek“ - prožívání situace jako anticipací událostí pro různé následky

2.3.3 Orientace na budoucnost

Na Raynora v kritickém duchu navazuje Gjesme a rozpracovává koncept psychologické distance a očekávání. Kritika se týká především Raynerova vynechání fyzické vzdálenosti cíle v čase. Gjesme mluví o dvou faktorech, které přímo ovlivňují psychologickou distanci – jedná se o situační faktor, což je vzdálenost v čase mezi individuem a budoucím cílem a osobním faktorem, kterým můžeme chápat budoucí orientace jednotlivce (Gjesme in Pavelková, 1985).

Budoucí časová orientace se rozvíjí s věkem a 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).

Budoucí časová orientace se jeví jako osobnostní charakteristika ovlivňující vnímání a instrumentalitu. Ukazuje se ve stupni zapojení v budoucnosti.

De Volder a Lens (in Husman, Lens, 1990) rozlišili dynamický a kognitivní aspekt. Kognitivní aspekt může být chápán jako dispozice k anticipování dlouhodobějších důsledků momentálních akcí. Dynamický aspekt je popsán jako

dispozice připisovat vysokou hodnotu cílům, které mohou být dosaženy ve vzdálené budoucnosti.

Gjesme (1979) rozlišuje tři základní faktory ovlivňující vývoj budoucí časové orientace:

1.) výkonové motivy: síla motivů pozitivně koreluje se rozsahem budoucí časové orientace. Vzhledem k teorii motivace výkonu všichni mají motiv úspěchu a motiv vyhnutí se neúspěchu, ovšem síla těchto motivů se u různých osob liší. U osoby s více rozvinutým motivem dosažení úspěchu předpokládáme delší budoucí časovou orientaci než u osob s motivem vyhnutí se neúspěchu, protože tyto lidé předem anticipují spíše negativní předpoklady týkající se vlastní budoucnosti.

2.) oddálení odměny: již od útlého dětství se všichni učíme odolávat frustraci, která vyvěrá ze situací vyžadující oddálení našeho uspokojení. Není proto překvapením, že byl nalezen pozitivní vztah mezi prodlouženou budoucí časovou orientací a schopností oddálit uspokojení. Tato schopnost roste s individuálním rozvojem abstrakce a věku jednotlivce.

3.) schopnost používat symboly ke konceptualizaci budoucnosti

Všeobecně platí, že čím je budoucí orientace silnější, tím rozsáhlejší je časový horizont a o to větší vliv budou mít budoucí události na přítomné chování (Pavelková, 1985). Vzdálenost mezi současným momentem a cílem ležícím v budoucnosti klesá s narůstající budoucí časovou orientací.

V rozsahu budoucí časové perspektivy jsou individuální rozdíly. Zaleski (in Husman a Lens, 1999) objevil, že lidé s rozsáhlejší budoucí časovou perspektivou na svých cílech pracují vytrvaleji a pociťují od dokončené práce vyšší uspokojení. Nejsou motivováni pouze pro vzdálené cíle, ale i pro bližší subcíle vedoucí k finálnímu cíli ve vzdálené budoucnosti.

Na toto téma byly dělány studie s různými skupinami obyvatel. Mangiello (in Seijts, 1998) zadal Future Event Test skupině závislé na opiátech a kontrolní skupině. Závislí měli signifikantně zkrácenou časovou perspektivu - okolo 70% se zabývalo svou budoucností v rozmezí 0-1 roku, kontrolní skupina měla anticipace spadající mezi 6 a 10 lety.

Budoucí časová orientace souvisí s vysokou orientací na úspěch a tím i se školním výkonem. Volder a Lens (in Seijts, 1998) prokázali, že prodloužená budoucí časová perspektiva je vlivným faktorem v akademickém úspěchu. Vztah je následující - 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 s nižší orientací na úspěch.

Výzkumníci (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.

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.

2.3.3.1 Gender a orientace na budoucnost

Výzkumy vztahující se k genderovým rozdílům a orientací na budoucnost ukazují velmi nestabilní výsledky, což je pravděpodobně zapříčiněno tím, že budoucí časová orientace je multidimenzionální konstrukt, z čehož vyplývají problémy v terminologii i psychometrii.

Postoj k budoucnosti a hloubky budoucí časové perspektivy neprokazují významné genderové rozdíly, vztah byl ovšem nalezen mezi délkou budoucí časové perspektivy a mužským pohlavím. Chlapci si vytyčovali cíle ve vzdálenější budoucnosti, což podle Brandenburga (in Gjesme, 1979) může být zapříčiněno sociální teorií učení, která nabádá chlapce, aby si tvořili cíle v delším časovém horizontu než děvčata. To může souviset s tvrzením některých výzkumníků, že chlapci se začínají orientovat na budoucnost dříve než dívky (Macek, in Smetáčková, 2010).

Jiné výzkumy, např. Gjesme (1979), nověji i Zimbardo (1997) prokazují, že ženy jsou více orientovány do budoucna než muži. Ženy mají detailněji naplánovanou budoucnost především co se týče vztahů a rodiny (Sakkali-Ugurlu, 2003).

Získaná instrumentalita aktivity je jako motivační faktor významnější pro ženy než pro muže (Gjesme, 1983).

2.3.4. Nuttinova osobnostně-motivační koncepce časové perspektivy

Naše chování se odehrává v přítomnosti, ale může být kodeterminováno minulostí nebo budoucností. To se děje díky kognitivním procesům, především učení

a paměti, na základě které jsme schopni díky minulé dobré zkušenosti (úspěchu) anticipovat tento úspěch i do budoucnosti.

V Nuttinově koncepci je budoucí časová perspektiva (FTP – Future Time Perspective) pojímána jako „dynamické řízení cílových objektů, které jsou kladeny do budoucnosti jako konkretizace aktuálních potřeb“ (Pavelková, 2002, str. 171), navazuje tím na vztahovou teorii specificky lidských potřeb, kde jsou potřeby chápány dynamicky jako hierarchicky uspořádané vzorce spojující subjekt s jeho okolním světem.

Časová perspektiva je vyplněna cíli s různě krátkodobou či dlouhodobou časovou lokalizací, které jsou mentálně reprezentovány jako objekty v mysli jedince. Cíle jsou determinovány časovou dimenzí – především rozsahem, strukturou a hloubkou. Jsou začleněny a lokalizovány v perspektivě, přičemž tato perspektiva je vybudována na základě motivačních objektů (a časových znaků těchto objektů).

2.3.4.1 Časové znaky a jejich původ

V mentální reprezentaci jsou události charakteristické časově-prostorovou lokalizací. Pokud jsou situovány v minulosti nebo budoucnosti, koexistují v psychice s ostatními objekty současného vnímání. Každý takovýto objekt obsahuje časový znak. Na základě těchto znaků vzniká časová perspektiva.

Časový znak budoucích událostí se skládá ze dvou komponentů (Nuttin, 1980):

- 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.

2.3.4.2 Přítomnost předmětů v časové perspektivě

Jedinec se může zabývat jednou situací nebo skupinou situací v jednom momentu, časová perspektiva je však latentně složena z více takových lokalizací. Taktéž platí, že některé osoby (nebo skupiny osob) rozkládají cíle do širšího časového rozpětí než jiní. Objekty časové perspektivy se virtuálně manifestují právě tehdy, když to situace vyžaduje.

V některých náročných životních situacích se časová perspektiva limituje pouze na plnění krátkodobých cílů vedoucích ke zvládnutí stresující situace, ale v klidnějším období po překonání krize se může opět rozvinout do své původní podoby.

Podle Nuttina (in Husman, Lens, 1999) hraje důležitou roli především kognitivní elaborace a konkretizace potřeb a motivů do specifických motivačních cílů, means-end struktur nebo motivačních plánů a projektů. Studenti například specifikují svou všeobecnou potřebu úspěchu nebo potřebu self-realizace jako plán: projít zkouškami – jít na VŠ – stát se lékařem nebo farmářem atd. Tyto plány mohou dokonce přesahovat život jedince.

Tvorba vzdálených cílů, volba strategií a behaviorálních projektů k jejich dosažení vytváří prodlouženou budoucí časovou perspektivu. Nuttin a Lens definují rozsah budoucí časové perspektivy jako individuální rozmezí v čase, které jedinec obvykle bere v úvahu při svém rozhodování. Cíle v tomto časovém rozmezí se zdají být bližší, jasnější a důležitější.

2.3.5 Perspektivní orientace

Následující kapitola se bude zabývat konceptem časové perspektivy vypracovaným I. Pavelkovou.

Perspektivní orientace je chápána jako „komplexní, relativně autonomní psychický předpoklad k aktivní strukturaci budoucnosti.“ (Pavelková, 2002, str. 39). Opírá se o osobnostní charakteristiky jedince vyjadřující zájem o participaci na své budoucnosti, které pramení nejen z vnějších požadavků, ale také z vnitřních zdrojů jedince, které jsou limitovány rozvinutím dispozic ke kvalitní strukturaci budoucnosti. Jedinec s rozvinutou perspektivní orientací se zajímá o budoucnost, klade si vzdálené cíle, počítá s jejich splněním, proto činí akce potřebné k dosažení svých cílů, zabývá se svou životní cestou a aktivně ji utváří. Stává se „důležitým autoregulačním činitelem koordinujícím a motivujícím bezprostřední aktivity a činnosti jedince (Pavelková, 1990).

Perspektivní orientace je vývojově vyšší stadium, kterému předchází krátkodobá orientace projevující se orientací na přítomnost nebo jen velmi krátkou budoucnost. Jedinci s touto orientací nejsou schopni překlenout vzdálenost mezi nynějším momentem a vzdáleným cílem, jejich činnost je formována popudy a přáními nacházející se převážně „ted' a tady“.

Přechod od krátkodobé orientace k perspektivní se stává důležitým autoregulačním předpokladem pro novou kvalitu rozvoje osobnosti. Od této chvíle jsou děti schopny pojímat své přítomné jednání jako aktivitu směřující k dosažení cíle v budoucnosti. Budoucnost je pak vnímaná jako sled navazujících podmíněných cílů (Pavelková, 1990).

Motivačním základem perspektivní orientace je potřeba strukturace budoucnosti (Pavelková, 2002) projevující se tendencí plánovat svou budoucnost, zaobírat se vzdálenějšími cíli, časově strukturovat svůj život a vytvářet si tak náhled na svou vlastní životní cestu.

Představy o budoucnosti mají podobu přání, cílů a úkolů, jejichž časové zařazení pomáhá strukturovat budoucnost, jde tedy o časové hledisko, psychologickou vzdálenost. Konkrétní obsah cílů je závislý na individuální struktuře ostatních potřeb.

Kognitivní aspekt perspektivní orientace se projevuje ve vytváření kognitivních map postupu, který pomáhá v orientaci mezi vztahy prostředků a cílů a jejich alternativami, jejichž součástí je vyhledávání vhodných prostředků k dosažení konkrétních cílů. Za určitých okolností se může stát potřebou (Pavelková, 2002).

Perspektivní orientace má vliv také na představy a sny jednotlivců, může je aktivizovat, což se zpětně projevuje v osobnosti jedince bez toho, aby se to projevilo manifestačně v rovině chování. Musíme si být vědomi, že některé cíle se neprojevují v behaviorální aktivitě, ale nezůstávají bez vlivu.

Lidé se různí v tom, jak plánují svou budoucnost, někteří mají obsedantně lineární plán, jiní berou v potaz různé alternativy. Toto rozpoložení je důležité v krizových situacích, jako je např. selhání.

2.3.5.1 Vývoj perspektivní orientace

Lze rozlišit tři stupně rozvoje perspektivní orientace (Pavelková, 2002):

1. bezprostřední orientace v časových znacích – v rytmech, režimech, termínech
2. jedinec je schopen plánovat své postupy, konstruuje postup vedoucí k cíli
3. současné úkoly jsou chápány jako příprava na budoucí cíle

Předpoklady k utvoření perspektivní orientace se vytváří od nejranějšího věku. V kognitivní oblasti jde o celkový rozvoj kognitivních procesů, v motivační oblasti se musí vytvořit např. tolerance k oddálení odměny (schopnost odolat okamžitému uspokojení na úkor efektu preference vzdálenějšího efektu), vytrvalost v cestě za odměnou atd. Vývoj je spjat s rozvojem potřeb a jejich hierarchií, což je

celkem stabilní zaměření osobnosti, díky němuž se perspektivní orientace realizuje.

Předpokladem pro vznik perspektivní orientace je v kognitivní oblasti nutný rozvoj vnímání času a orientace v něm (od percepce k záměrnému plánování do budoucna), v motivační oblasti rozvoj sfér potřeb (tolerance k oddálení odměny a zvýšení perzistence). Vývoj je spjat s rozvojem potřeb a jejich hierarchií, což je celkem stabilní zaměření osobnosti, díky němuž se perspektivní orientace realizuje.

2.3.5.2 Perspektivní orientace a škola

Přesun od krátkodobé k perspektivní orientaci se děje v průběhu školní docházky, z čehož vyplývá, že kromě rodiny by měla mít i škola zásadní význam na tom, jak dítě projde tímto kritickým obdobím. Škola má k dispozici nástroje k tomu, aby napomohla vytvoření kvalitního vztahu dětí k budoucnosti.

Perspektivní orientace ovlivňuje to, jak je žák angažován v učení a jestli chápe propojení školní práce s vlastním rozvojem.

Na základní škole budou převažovat žáci, kteří jsou krátkodobě orientováni. Tato skupina ale není homogenní. U některých dětí přetrvává krátkodobá orientace z důvodu absence vnitřních předpokladů pro vytvoření perspektivní orientace a o svou budoucnost tudíž nejeví zájem. Často bývají z rodin, ve kterých rodiče nejsou schopni nabídnout žádoucí inspirativní cíle. Druhou skupinu tvoří děti, které vnímají svou perspektivu z různých důvodů (špatný prospěch, zdraví, snížení schopností) jako uzavřenou (Pavelková, 2002). Toto rozpoložení může vyústit ve strach z budoucnosti.

Na konci školní docházky mohou být někteří žáci perspektivně orientováni. I tato část školní populace se liší. Někteří z nich chápou školu a její požadavky v souvislosti s budoucími plány, jsou schopni vytvářet alternativní plány budoucnosti, zabývat se blízkými i vzdálenými cíli. Další skupinou jsou ti, kteří mají vytvořen základ pro perspektivní orientaci, ale nespojují osobní rozvoj se školou, která je vnímaná jako ztráta času.

2.3.6 Možnosti diagnostiky časové perspektivy

Již 120 let se psychologové pokoušejí zachytit subjektivní vnímání času. Zájem vzrostl po roce 1990 (Mareš, 2010) především u nás, v zahraničí se tuto problematikou zabývali mnohem dříve. Pozornost je zaměřena především na dotazníky. Nadále však přetrvávají jisté psychometrické problémy, které podle Gjesmeho (in Seijts, 1998) pramení z variability definic konstruktů časové

perspektivy. Z tohoto důvodu je třeba rozlišit budoucí časovou perspektivu s jejími vlastnostmi a osobní dispozicí jako je strukturace budoucnosti (Pavelková, 1985).

Nuttin (in Pavelková, 1990) rozlišuje dva přístupy při klasifikaci metod:

První přístup se zaměřuje na volné projevy probandů, mezi které můžeme počítat např. kresby, povídky a jiné narativní struktury. Nevýhodou těchto metod může být to, že obsažené motivy mohou mít pouze fantazijní charakter bez jakékoliv subjektivní hodnoty.

Druhý přístup využívá událostí, kterými se proband po nějaký čas zabývá, a které jsou tedy pro něj významné.

Podobné klasifikace užíval i Kastenbaum, který první přístup pojmenovával jako kognitivní futuritu, druhý jako osobní futuritu. De Volder k těmto dvěma klasifikacím (které sám nazývá osobní a neosobní obsahy) přidal druhé kritérium týkající se znalosti nebo neznalosti záměru experimentátora (přímé vs. nepřímé). Vzniklo tak rozlišení 4 druhů metod (in Pavelková, 1985):

1. Nepřímé „neosobní“ metody: Nejpoužívanější je TAT (Tematicko apercipční test), ve kterém jsou probandi vyzváni, aby dokončili příběh, který vidí na obrázku. Je jim předložen obrázek s instrukcemi: „„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. Neexistuje něco jako dobrý nebo špatný příběh, prostě vytvořte příběh se začátkem, prostředkem a koncem.“ (Svoboda, 2010). Výsledky se však dají jen těžko porovnávat kvůli rozdílům ve výběrů karet, analýz odpovědí i poučení u probandů v různých výzkumech.

Podobně funguje i Technika doplňování příběhů (SCT).

V Testu neukončených myšlenek (ITT) mají pokusné osoby doplnit 24 nedokončených vět.

Poněkud odlišný je Postup volné fantazie – proband se nachází v málo osvětlené místnosti naproti prázdné stěně a jeho úkolem je vyprávět to, co ho zrovna napadá, přičemž se zaznamenávají odkazy na jednotlivé časové období.

2. Přímé „neosobní“ metody: Cottleův Test kruhů – pokusné osoby mají za úkol si představit minulost, přítomnost a budoucnost ve tvarů kruhů a poté je nakreslit, přičemž se předpokládá, že velikost kruhů přímo souvisí s orientací na časovou zónu. Dále do této skupiny patří Dotazník orientace na budoucnost a Stupnice orientace na budoucnost.

3. Přímé „osobní“ metody: Nejdůležitější události života (Cottle) – probandi jsou

požádání, aby sepsali 10 nejdůležitějších událostí ve svém životě, které se staly, dějí nebo teprve nastanou a následně je lokalizovali do časových zón vzdálené minulosti, blízké minulosti, přítomnosti, blízké budoucnosti a daleké budoucnosti.

Podobným způsobem Kastenbaum žádal probandy o to, aby předpověděly co možná nejvíce událostí ve svém životě, o kterých předpokládají, že nastanou.

Eon nabádal probandy, aby vytvořili seznam 25 událostí, jimiž se zabývali v průběhu minulých dvou týdnů. Ukazateli orientace na minulost, přítomnost nebo budoucnost sloužily frekvence referencí výpovědí.

4. Nepřímé „osobní“ metody: Metoda rozhovorů – proband je vyzván, aby vyprávěl sám o sobě a poté vyprávění komentoval.

Do této skupiny patří také Metoda motivační indukce, o které bude psáno v empirické části.

2.3.6.1 Metoda motivační indukce

Metoda motivační indukce (Motivational Induction Method, dále jen MIM) je typově inspirovaná instrumentem doplňování vět, nejedná se však o projektivní metodu.

Začátky vět, které jsou označovány jako induktory, jsou formulovány v první osobě jednotného čísla (např. Snažím se..., Mým cílem je... atd.) a jejich úkolem je indukovat subjekt k napsání konkrétních objektů, jež virtuálně existují v mysli jedince a tudíž mohou ovlivňovat i jeho chování. Induktory jsou typické svým vyjádřením tendence, snahy, touhy, strachy apod. Proband tyto věty doplňuje a tím i odhalí předměty své osobní motivace.

Induktory se dělí na pozitivní a negativní. Pozitivní induktory indukují 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, kterých je však méně než pozitivních, vyvolávají odpovědi na to, čeho se pokusné odpovědi chtějí vyhnout nebo čeho se obávají. 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

Cílem metody je spontánní zapsání motivačních cílů bez jakéhokoliv cenzurování a bez ohledu na sociální žádostivost.

Původní metoda obsahuje 40 pozitivních a 20 negativních induktorů, v této práci byla však z časových důvodů použita kratší forma obsahující celkem 30 induktorů (20 pozitivních a 10 negativních). Tato verze MIM je k dispozici v příloze (Příloha č. 1)

2.3.6.2 Dotazník Perspektivní orientace

Dotazník Perspektivní orientace (dále jen PO-7) použitý v empirické části vychází z dotazníkové metody PO-2 jejímž úkolem je zjišťovat převažující perspektivní orientaci studentů. Důraz byl kladen na postupné prověřování a také psychometrické ověřování (Pavelková, 2002).

Skládá se z 25 uzavřených otázek, které jsou rozděleny do 4 bloků (Pavelková, 1985 in Pavelková, 2002):

- a.) Potřeba strukturace budoucnosti
- b.) Realizace plánů a přání
- c.) Tolerance k oddálení odměny
- d.) 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).

Dotazník je k dispozici v příloze (Příloha č. 2)

II EMPIRICKÁ ČÁST

2 CÍL VÝZKUMU

Diplomová práce se zaměřuje na dva hlavní úkoly.

Prvním cílem výzkumu bylo zmapování vztahu k budoucnosti u studentů na počátku, uprostřed a ke konci studia osmiletého a čtyřletého gymnázia a šesté třídy základní školy.

Výzkum sleduje dvě linie – obsahovou a časovou analýzu. Obsahová analýza zjišťuje objekty časové perspektivy studentů, jejich kategorizací dle Nuttinova stávajícího systému.

Úkolem časové analýzy je mapovat, jakými časovými rámci se studenti zabývají, zda pomýšlí na budoucnost a jak vzdálené tato budoucnost je. Zároveň se pokouším zjistit, jakými konkrétními motivy tematizují dominantní okamžiky své budoucnosti.

Druhým cílem je podrobnější seznámení se s Metodou motivační indukce, zachycení jejích silných a slabých stránek, případně promyšlení případných změn.

Za pomoci PO7 si kladu za cíl zjistit souběžnou validitu dotazníku MIM.

3 PASPORTIZACE VZORKU

V této kapitole je věnována pozornost popisu vzorku studentů ze dvou různých škol použitých pro empirickou část práce. Informace pocházejí z výroční zprávy gymnázia a webových stránek ZŠ.

Sběr dat se uskutečnil 12.4.2011, zadávání jsem byla fyzicky přítomna.

3.1 Passport školy

Gymnázium a střední odborná škola pedagogická

Gymnázium a střední odborná škola pedagogická se nachází v desetitisícovém městě Čáslavi, které je vzdáleno 11 km od krajského města Kutné Hory a 87 km od Prahy. Zřizovatelem je Krajský úřad Středočeského kraje.

Na škole se studují čtyři obory: osmileté gymnázium, čtyřleté gymnázium, předškolní a mimoškolní pedagogika a pedagogické lyceum. Nejvyšší povolený počet studentů na gymnáziu je 650, ve školním roce 2010/2011 zde reálně studovalo 309 studentů, na Střední odborné škole pedagogické je maximum 332 studentů, skutečný počet ve stejném roce byl 166.

Individuální vzdělávací plán byl umožněn 3 studentům – sportovkyni, dívce

natáčející televizní seriál a účastníci soutěže Superstar. Na škole studoval jeden student se zrakovým postižením a tři studenti s vývojovými poruchami chování a učení. Z tohoto důvodu byla navázána spolupráce s PPP Středočeského kraje a SPC Praha. Dva nadaní žáci se učili podle IP. V třetím ročníku studuje dívka s poruchou řeči, díky své pily ale neshledává IP potřebným.

Z celkem 471 žáků uspělo s vyznamenáním 70 z nich, 384 prospělo, 17 neprospěli a dva žáci opakují ročník. Průměrný prospěch byl 1,99. Chování pěti žáků se hodnotilo jako uspokojivé, třech jako neuspokojivé. Co se týče uplatnění studentů, tak všichni studenti osmiletého i čtyřletého gymnázia byli přijati na VŠ. Stejně tak i studenti odborné školy pedagogické. Z lycea bylo na VŠ přijato 60% přihlášených studentů.

Na gymnáziu se vyučuje anglický, německý, francouzský a ruský jazyk. Studenti mohou využít zahraničních studentských výměn nebo výletů do příslušných zemí.

Gymnázium bylo založeno roku 1880. Od tohoto data zůstala budova s přístavbami stejná. Nedílnou součástí je tělocvična s posilovnou, hřiště a dvůr sloužící pro relaxaci studentů. Škola má k dispozici tři učebny s výpočetní technikou s 55 počítači, studentům slouží také kabinety s exponáty, interaktivní tabule s příslušenstvím (ve dvou učebnách), v dalších samostatné diaprojektory. Využívají se odborné učebny fyziky, chemie, biologie, cizích jazyků, dramatické výchovy. Součástí jednoho kabinetu je i keramická pec.

Základní škola Masarykova

Základní škola Masarykova se nachází ve stejném městě a ulici jako gymnázium. Studuje na ní 428 žáků.

Od šesté třídy se zvyšuje dotace přírodovědných předmětů (např. Matematika a přírodopis). Po absolvování prvního stupně je možné složit přijímací zkoušky do třídy s rozšířeným vyučováním matematiky. Žáci se mohou zapojit do zájmových kroužků probíhajících na škole, mezi které patří např. košíková, florbal, internet a informatika, angličtina, hra na flétnu apod.

Základní škola byla založena r. 1894.

3.2 Studenti

Data byla nasbírána 12.4.2011 v průběhu vyučovacích hodin. Žádná z tříd o mé přítomnost na hodině předem nevěděla.

Cílovou skupinu tvoří studenti primy, kvinty, septimy, prvního ročníku a třetího ročníku čtyřletého gymnázia a šesté třídy základní školy. Tyto ročníky byly vybrány zcela záměrně z následujících důvodů:

Žáci staršího školního období se nacházejí v kritické fázi pro rozvoj perspektivní orientace. Primáni jsou na nové škole, na které se implicitně předpokládá, že vydrží až do maturity, jejíž důležitost je jim již od začátku zdůrazňována. Jsou ale na počátku své studijní dráhy a na přestup ze základní školy na gymnázium nemusejí být adaptováni tolik jako starší ročníky, což se může projevit v jejich odpovědích. Tito žáci mohou být stále orientováni na krátkodobé cíle. Žáci šesté třídy základní školy zažili přestup z prvního na druhý stupeň, ale zůstali na stejné škole a ve stejném třídním složení. V obou skupinách žáků by měli převažovat děti zabývající se krátkodobými cíli, ale mohou se mezi nimi objevit i žáci s perspektivní orientací.

Studenti kvinty se překlenuli přes povinné základní vzdělání a rozhodli se pokračovat ve studiu na gymnáziu. Oproti tomu studenti prvního ročníku čtyřletého gymnázia museli před osmi měsíci změnit podobu svého vzdělávání – nastoupili na novou školu, do nové třídy s novými spolužáky, učiteli i pravidly. Předpokládá se, že jejich hodnota perspektivní orientace klesla, protože přestupem na vyšší vzdělávací stupeň byla naplněna oblast vztahující se k profesní orientaci, která je významnou součástí perspektivní orientace (Pavelková, 2002).

Mým záměrem bylo zmapovat incentivy a hodnotu perspektivní orientace u studentů na konci střední školy. Účelně jsem si však nevybrala oktávány, kteří jsou na konci své prozatimní studijní dráhy, již mají vybraný následující stupeň vzdělání (příhlášky na VŠ musely být odevzdány dva měsíce před sběrem dat) nebo svoji profesi. Tito studenti by mohli být zaneprázdněny blížící se maturitní zkouškou a přijímacími zkouškami a jejich vzdálenější incentivy (o kterých jistě alespoň implicitně přemýšlejí) by mohly vstoupit do pozadí. Z těchto důvodů jsem výzkumné šetření provedla u studentů v septimě a třetího ročníku čtyřletého gymnázia, kteří se taktéž nacházejí na konci své gymnazijní fáze vzdělávání, ale ještě se stále mohou rozhodnout o budoucí životní a profesní cestě. Mají možnost a čas své rozhodnutí měnit na základě nových poznatků a informací.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 119 studentů, z toho 20 primánů (8 dívek a 12 chlapců), 21 žáků šesté třídy ZŠ (12 dívek, 9 chlapců), z kvinty bylo taktéž 21 studentů (12 dívek, 9 chlapců), 17 studentů z prvního ročníku čtyřletého gymnázia (8

dívek a 9 chlapců), 20 studentů ze septimy (12 dívek, 8 chlapců) a 20 studentů ze třetího ročníku čtyřletého gymnázia, z nichž bylo 6 chlapců a 14 dívek.

4 VÝZKUMNÉ METODY

4.1 Charakteristika výzkumné metody

Vzhledem k cílům této diplomové práce byly zvoleny dvě výzkumné metody. První z nich je Metoda motivační indukce (MIM) vytvořená evropským odborníkem na psychologii motivace Josephem Nuttinem. Druhou metodou je PO7. Výhodou těchto instrumentů je možnost oslovení většího počtu respondentů a získání tak většího množství dat. Měli bychom si uvědomit, že žáci a studenti do dotazníku odpovídají pouze tak, jak jsou ochotni a schopni. Také příslušná forma dotazování nemusí všem vyhovovat. Vzhledem k tomu, že administrace byla skupinová, respondenti mohli být ovlivněni atmosférou v konkrétní situaci vyplňování, postojí své referenční skupiny, což ve školní třídě bývá situace poměrně běžná. Při vyhodnocování odpovědí byl na tyto okolnosti brán zřetel.

4.1.1 MIM – Představení kódovacího systému

4.1.1.1 Časová analýza

Pozitivní i negativní motivační objekty jsou v mysli jedince přítomny i s časovou dimenzí, které se pohybuje od minulosti, přes přítomnost k budoucnosti. Některé odpovědi mají velmi krátkou časovou lokalizaci (např. Ráda bych si dnes vypila kafe), většina se jich vztahuje k různě vzdálené budoucnosti.

Kódování časové analýzy není založeno na pouhém odhadu času, ve kterém se mohou události vyskytovat, ale na tzv. „normální“ nebo „průměrné“ (Nuttin, 1985) časové lokalizaci, která je typická pro sociální skupinu, do které proband patří. Koresponduje tak se sociálním časem (viz kapitola č. 1.2). Časová lokalizace získaná v průběhu socializace i nadále charakterizuje události, jejichž výskyt považujeme v nějakém věku za normální (např. v předrevoluční době bylo normální, že se dívky vdávaly v osmnácti letech, dnes se tento věk považuje za brzký).

Základním pravidlem pro přidělení objektivního kódu je zamyšlení nad tím, do jaké průměrné časové vzdálenosti subjekt implicitně umísťuje motivační cíl.

Je důležité brát odpovědi probandů jako celek. Je tudíž možné, že na sebe jednotlivé události navazují, protože při formulování odpovědi se mohou pokusné osoby implicitně zabývat předchozím induktorem.

Časový kód se vyjadřuje pomocí dvou jednotek:

a.) kalendářní jednotky:

T (test): moment sběru dat

D (den): den nebo dva od testu

W (týden): týden od současného momentu

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)

b.) sociální a biologické jednotky:

Jakmile vzdálenost překročí dva roky, je časová lokalizace vágní a nemůže být vyjádřena v termínech absolutních (kalendářních). Používá se proto sociálních a biologických jednotek založených na sociálním čase. Tyto jednotky jsou následující:

E: studium

E0: část života 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

A0: přechodná část života těch, kteří pokračují ve svém studiu, kryje se s *E3* (18-25)

A1: první polovina života dospělých (25-45)

A2: druhá polovina života dospělých (45-65)

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

L (život): kóduje se, když se proband explicitně vyjádří o periodě zahrnující celý svůj život

I (otevřená budoucnost): cíl musí být situován v přítomnosti, ale implicitně se objevuje i v budoucnosti, musí se týkat současné situace subjektu

X: cíl se nachází po smrti jedince, ale je s ním (nebo jeho rodinou) spojen

x: humanitární pohnutky (např. chci svobodu pro všechny)

-odkazy na minulost

P: odpověď subjektu se týká minulosti

P(...): v odpovědi je zřejmý odkaz na určité období v minulosti

kombinované časové období: užívá se, když objekt nelze zařadit pouze do jedné časové kategorie, v takovém případě se kombinují kódy různých časových kategorií (např. musím... se postarat o paralyzovanou matku – kódujeme E3A1)

4.1.1.2 Obsahová analýza

Odpovědi na podnětová slova mohou být klasifikovány do různých kategorií na základě jejich obsahu. Nuttin (1980) definuje motivaci z hlediska kategorie vyskytovaných objektů a typu interakce. Doufá v to, že obsahová analýza povede k lepšímu pochopení vnitřní struktury jedincovi motivace. Autor rozlišuje deset hlavních kategorií:

1. Self (S)

Tato kategorie je v odpovědích často zastoupena, vyžaduje proto více podkategorií, které se snažím v této části trochu popsat.

První typ se vztahuje k osobnosti.

- *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
- *Saut* = *personal autonom*: osobní autonomie

Druhý typ se týká aspektů osobnosti

- *Sph* = *physical*: fyzické self, týká se tělesných aspektů vlastního self
- *Sapt* = *aptitudes*: odpovědi zmiňující se o svých schopnostech (inteligence, kapacita, talent aj.)

- *Scar* = *character*: osobnostní rysy, které nelze zařadit do předchozí kategorie

Ke kódu je možno do závorek přidat další kód, který blíže specifikuje kategorii, např. *Scar(Calt)* značí to, že osoba chce mít altruistické rysy (C= sociální kontakt, alt=altruismus), *Scar(Ceg)* znamená egocentrické, soutěživé a dominantní osobnostní rys (C= sociální kontakt, eg=egocentrismus). Tímto způsobem může být obohacena i kategorie vztahující se k osobnosti. Opět se kóduje do závorek. Např. *Saut(ec)*= ekonomická autonomie (subjekt chce být ekonomicky nebo finančně nezávislý nebo 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)

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.

2. Sebe-realizace (SR)

Kóduje v případě, že zmíněná aktivita vede k vývoji osobnosti (či její části) nebo rozvinutí potenciálu subjektu. Základní podmínkou pro zařazení do této kategorie je přemýšlení o vlastní osobnosti a snaha vedoucí k nějaké aktivitě nebo vývoji. Subjekt mluví o realizaci svých plánů, životních úspěchů. Slovesa použitá v odpovědích MIM byly typu „(ne)stát se“, „vyhnout se“, „zůstat“, „být více“ atd. Pro příklad: odpověď „být čestným člověkem“ se kóduje *SR (Calt)*.

Symbol SR je použit také v případě, kdy je motivační cíl zaměřen na vývoji osobnosti jako takové (stát se doktorem, modelkou, rozvinout své intelektuální kvality). Pokud se cíl nachází v době studií, kódujeme R_3 , pro kariérní cíle použijeme symbol R_2 .

3. Realizace (R)

Realizace zahrnuje širokou škálu aktivit, ze kterých může subjekt mít užitek (myšleno oproti rekreačním aktivitám) a práci. Opět rozlišujeme oblast působení: R = aktivity bez detailnějšího popisu, R^2 = aktivity spojené s kariérou, R_3 = studijní aktivity (příprava pro produktivní život), R_{2r} = někdy se používá pro aktivity spojené s druhým zaměstnáním.

Naskytuje se také možnost kódovat výkonovou motivaci (samozřejmě pouze pokud je přítomna). Značíme ji malým a . Lze ji poznat následovně:

- Subjekt se zmínil o excelentním výkonu (vědec chce objevit novou technologii – kódujeme R_{2a})
- V odpovědích lze pozorovat soutěživost s ostatními (např. student chce mít nejlepší známky = kód R_{3a})

Subjekt může také psát o motivačních objektech týkajících se odpočinku a snahy vyhnout se práci. Rozlišují se dva typy:

nR: subjekt plánuje vyhnout se práci, což značí malé písmeno *n*. Např. odpověď Nechci studovat kódujeme *nR3*. *N* se používá také pro specifické kategorie – *nC* znamená, že se subjekt vyhýbá sociálním kontaktům. *nR (ph)* značí motivační cíl odpočinku (např. Budu rád, až se pořádně vyspím). V obdobném smyslu se používá odpočinek psychický (*nR(ps)*).

4. Sociální motivace: Kontakt (C)

Kontaktem je myšlena jakákoliv interakce, která probíhá mezi lidmi.

C vyjadřuje motivaci být v kontaktu s jednou nebo více osobami. Tato kategorie má několik podtypů:

C: kóduje se, pokud subjekt zmiňuje určitou osobu. Opět se rozlišují 3 typy:

Cint: intimate contact, intimní kontakt: např. když subjekt vyjádří přání někoho si vzít, kóduje se *Cint, e*, kde *e* znamená erotic, pokud se v odpovědích vyskytne touha po přátelství, kóduje se *Cint, a* (*a* značí přátelství)

Calt: altruistic contact, altruistický kontakt: pokud se nejedná pouze o altruistický kontakt, ale i aktivní jednání pro benefity ostatních, tak se kóduje *Calt/R*, např. pokud subjekt chce pomoci svému kamarádovi, kód je *Calt, a/R*

Ceg: egocentric social motivations, egocentrická sociální motivace, neznámá pouze egocentrické tendence, ale jedná se o činnosti, kdy subjekt chce někoho přesvědčit, ovlivnit nebo někoho vést.

Symboly *Calt* a *Ceg* se mohou použít také v závorce u symbolu *Scar*, pak by značily sociální, nebo egoistickou náuru člověka, např. více pomáhat ostatním by mělo kód *Scar(Calt)*, více pomáhat přátelům *Scar(Calt, a)* atd.

C₂: sociální reciprocita, používá se, pokud subjekt chce (nebo naopak nechce) dostat něco od někoho jiného. Ostatní osoby jsou aktivní a subjekt se chce nebo nechce vyhnout této jejich aktivitě.

Subjekt může od ostatních požadovat 3 typy akcí:

- (*af*) affection: cit, očekává se sympatie, láska, odpuštění, pochopení či jiné citové stavy, např. aby mě má žena milovala = $C_{2,e(af)}$.
- (*ap*) appreciation: uznání, subjekt chce být respektován, obdivován, oceněn za své zásluhy, např. aby mě rodiče (= *p*) respektovali = $C_{2,P(ap)}$
- (*su*) support: podpora, subjekt chce podpořit nebo pomoci k tomu, aby dosáhl svého cíle. Podporu v tomto smyslu chápeme jako psychickou

(vyjádření podpory, kooperace atd.), pokud chce podporu finanční, kóduje se P (vlastnictví).

Do závorek je možné přidat časové období, kterého se podpora týká. R_2 se týká kariéry, R_3 studií, např. mrzí mě, že můj otec mi nechce pomoci se splácením studia $VŠ = -C_{2,P}(su, R_3)$.

Mínus značí odpovědi na negativní induktory.

C_3 používáme tehdy, když se subjekt bojí nebo něco přeje ostatním. Např. doufám, že můj otec zůstane dlouho zdrav $= C_3, p(Spre, pb)$;

$C_{3,H}$: U některých odpovědí jsou naznačeny humanitární rysy subjektu. Tento lidský přístup se liší od altruistického tak, že jde „za“ možnosti jedince, vyjadřuje globálnější problémy (přírodní katastrofy, mír, diskriminace určitých skupin obyvatelstva, války). Tyto odpovědi můžeme vyjádřit pomocí přidání písmene H (humanity).

Často se stává, že v odpovědích je obsažen odkaz na nějakou osobu. Behaviorální interakce je význačným způsobem ovlivněna jinými osobami, proto je důležité je v kódech zaznamenávat. Nuttin se zabývá jakýmsi okruhy sociálních kontaktů:

e (erotic):erotické, týká se více či méně erotického sociálního kontaktu s osobou (osobami) opačného pohlaví, nepatří sem však sexuální vztahy.

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): nadřzení-podřzení

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 poznávání (E)

Rozumí se tím zájem o informace, pochopení různých situací a znalostí o světě. Kóduje se jako E, většinou s nějakou specifikací, o které se zmíním dále. Nejjednodušší specifikace se týká časového určení, např. chci se více dozvědět o nových technologiích v mém zaměstnání = $E(R_2)$, se školou je spojen kód $E(R_3)$.

$E(C)$: touha poznat, pochopit někoho se kóduje jako sociální kontakt s pomocí C, je možné také přidat bližší určení sociálních kontaktů podle předchozí kapitoly, např. pochopit reakce mé přítelkyně = $E(C, e)$.

$E(S)$: tento kód je kombinací explorační a self, používá se pro poznání sama sebe (odpovědi typu poznat sebe, vědět, co dovedu a co ne)

$E(l)$: značí touhu poznat život, mít více zkušeností, např. být o něco starší, zažít opravdový život. Tyto odpovědi musí být v kontextu poznávání, nikoliv uzavřít nepříjemné období (odpověď studenta VŠ, který chce, aby byl další semestr za ním ve smyslu toho, že chce mít všechny zkoušky za sebou, se neoznačí tímto kódem).

$E(T)$: existenciální, filozofické, náboženské poznání, používá se T_x a T_r

Pokud má subjekt k něčemu negativní postoj, můžeme ke stávajícímu kódu přidat (u), když chce mít něco za sebou, přidá se (d).

$E(w)$: týká se znalostí o sociálním, politickém, kulturním světě a jeho přírodě, lidech. Toto označení dostanou odpovědi typu 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 (T)

Používá se pro existenciální, filosofické, transcendentální (tyto zmíněné tři mají symbol (T_x) a náboženské (T_r) odpovědi.

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 (P)

Kupování a pořizování si nových věcí je jeden ze způsobů jak se vyrovnávat s objekty. Pokud kódujeme pouze P, jedná se o vlastnictví obecně (postavit dům, koupit si auto – jedná se o vylepšení komfortu). Bližší určení je následovné:

$P(Sph)$: všechny věci spřízněné s vnějším nebo fyzickým aspektem dané osoby (oblečení, make-up atd.)

$P(R_2)$: opatření si věcí potřebných k rozvoji kariéry, $P(R_2)$ pro rozvoj studijních záležitostí, např. koupit si nové knihy k mému studiu biologie

$P(L)$: platí pro vlastnictví potřebné k volnočasovým aktivitám (např. koupit si novou mp3)

$P(Ew)$: spojitost s kulturními aktivitami a kulturním vzděláním, např. vyzdobit si pokoj kresbami $P(Ew)$.

$P(an)$: vlastnictví zvířat, pokud je zvíře společníkem, používá se $P(an, C)$, při použití $P(an, L)$ se jedná o zábavu se zvířetem, zvíře určené k pracovní účelům má označení $P(an, R_2)$.

8. Volnočasové aktivity

Lidé vykonávají mnoho aktivit nejen pro získání nových informací a zlepšení svých pracovních schopností, ale jen „tak“ – pro zábavu odpočinek, relaxaci. Je však důležité odlišit pohnutky subjektu, protože co může být pro někoho koníček sloužící k oddychu od běžného namáhavého dne, může být pro někoho práce a naopak. Je tudíž důležité sledovat kontext odpovědí.

L : relaxace obecně (odpočinek, prázdniny, potěšení z nějaké činnosti).

$L(E)$: aktivity provozované ve volném čase, které jsou ale zároveň motivované touhou poznávat nebo se kulturně vzdělávat.

$L(ph)$: koníčky vyžadující fyzickou aktivitu (zahradničení, sport), 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, ale i konzumace drog. Opět lze přidat specifikaci, např. jít za prostitutkou = $C, e(Lss)$.

$L(gf)$: hry, ve kterých se pokouší štěstí, např. gambling, pokud je explicitně přítomen finanční prvek, kóduje se $L(gf, P)$. Také se postupuje podobě, když je přítomna touha vyhrát – pak je finální kód $L(gf, P)$.

$L(nR)$: Pro prázdniny a dovolenou, jedná se zde o absolutní klid nicnedělání.

Ostatní kombinace jsou taktéž přípustné.

9. Kódování modalit

Kódy modalit se píší za obsahové kódy do závorek a jejich počet je závislý na cíli studie.

m (maximum): odkazuje na stupeň aspirace, kterou subjekt má. Kóduje se tehdy, když jsou v odpovědi přítomen kontext nejvíce, kompletně, nejlépe atd., např. pilně studovat = $R\ 3\ (m)$.

s (satisfaction, uspokojení): subjekt je spokojen sám se sebou nebo svou nynější situací, např. zůstat takový jaký jsem = $S\ R\ (s)$;

d (development, rozvoj): když se zmiňuje rozvoj v motivační sféře, subjekt chce něco dělat 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, ale subjekt to chce více rozvinout. Nepoužívá se např. v odpovědi chci se stát matkou.

du (rozvoj z důvodu nespokojenosti): 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.

\leftrightarrow (konflikt): pokud jsou přítomny dva motivační objekty nebo tendence které jsou ale v konfliktu

\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): počítá s zde se štěstím, většinou jde ruku v ruce s pasivním postojem

10. Negativní komponenty

Symbol *n*: Subjekt nechce něčím být, něco dělat, něco mít, např. nepracovat = $nR2$. Může se použít také znaménko minus (*-n*), které značí odpověď na negativní induktor.

11. Motivace ohledně testu

Tt+: odpovědi jsou charakteristické pozitivním postojem k testu.

Tt-: negativní postoj k testu nebo výzkumu.

12. Nezařaditelné a nezodpovězené odpovědi

I když je systém kódování poměrně rozsáhlý, může se stát, že některé odpovědi zařadit nelze, nebo proband neodpoví. Může se jednat o různé důvody – nálada subjektu, ale i nedostatečné porozumění induktoru.

4.2 Okolnosti zadávání testových metod

Studenti byli požádáni, aby mi (jako bývalé studentce gymnázia) pomohli s vyplněním dvou dotazníků, které budou využity v rámci diplomové práce. Celkový limit na vyplnění byl 1 vyučovací hodina (45 minut). Tento čas překročila většina žáků na základní škole, využili následující desetiminutovou přestávku. Ve všech třídách kromě septimy a kvinty byla při zadávání přítomna vyučující.

Všem bylo řečeno, že odpovědi jsou zcela anonymní a slouží pouze potřebám diplomové práce.

4.3 Možné ovlivnění výpovědí studentů

Studentům byl sdělen jejich úkol, ve kterém mají vyjádřit své cíle, přání, obavy, rozhodnutí a že tento soubor se může vyskytovat ve škole i mimo ni. Někteří studenti mohli být ovlivněni ve smyslu splnění úkolu tak, že chtěli obsáhnout všechny zmíněné okolnosti, někteří si mohli vybrat pouze část. Některé induktory však svou povahou vyvolávají určité typy odpovědí (Nuttin, 1982) tudíž by použité zadání nemělo mít přeshraničný vliv.

Administrace se odehrávala ve třídě, je tudíž možné, že se studenti mohli inspirovat odpověďmi svých sousedů. Tento motiv jsem se snažila minimalizovat poukázáním na neexistenci dichotomie ve smyslu dobré/špatné odpovědi.

5 VLASTNÍ VÝZKUM

5.1 Zpracování výsledků

Zpracování výsledků proběhlo ve třech krocích. Nejdříve jsem si výpovědi studentů zběžně přečetla. Druhé, již podrobnější čtení, sloužilo k zařazení odpovědí do jednotlivých časových a obsahových kategorií. Další čtení sloužilo ke kontrole a různým úpravám kódů.

Pomocí programu SPSS byla získána frekvenční tabulka, z které bylo možno vyčíst využití jednotlivých induktorů. Pro přehlednost práce uvádím u každé kategorie tabulku s deseti nejvyužívanějšími induktory.

Ve třetím kroku byl v programu MS Excel spočítán počet jednotlivých časových kategorií vyskytující se v odpovědích studentů.

Dále byl zjištěn počet využitých kategorií u skupiny chlapců (53) a dívek (66) a také dvou prospěchových skupin. Do první prospěchové skupiny patří ti studenti, jejichž průměrný prospěch se pohybuje v rozmezí 1,0-1,49. Ve druhé prospěchové skupině jsou zařazeni ti studenti, kteří mají průměrný prospěch 1,5 a více. Prospěch nevyplnili žáci základní školy a jeden student gymnázia. V první prospěchové skupině je tedy 23 studentů, ve druhé skupině 70 studentů.

U každé kategorie objektů (obsahové i časové) je krátké uvedení do situačního kontextu, které umožňuje lepší orientaci a pochopení této kategorie. Následují výzkumná zjištění doprovázená tabulkou s nejužívanějšími induktory a počty odpovědí studentů. Samotná kvalitativní analýza se odděleně zabývá studenty gymnázia a žáky základní školy.

Obsahové i časové kategorie jsou řazeny sestupně podle počtu odpovědí studentů gymnázia, tzn. že na prvním místě je popsána kategorie, která získala nejvíce odpovědí, na druhé místě kategorie s druhým nejvyšším počtem odpovědí atd.

5.1.1 Obsahová analýza

5.1.1.1 Cíl obsahové analýzy

Cílem obsahové analýzy je lepší pochopení vnitřní struktury motivace studentů, zařazení jednotlivých objektů do kategorií a subkategorií podle navrženého systému kódování.

5.1.1.2 Zpracování obsahové analýzy podle základních kategorií

Self

Situační kontext

Obraz vlastní osobnosti, naše sebepojetí a identita jsou významné jak pro nás samotné, tak pro naše okolí i společnost. Na tom, jak se vnímáme sami o sobě a hlavně sami pro sebe, je závislý budoucí rozvoj jedince, které determinuje směřování, snahu a aspirace na sociální pozice ve společnosti a ovlivňuje motivaci k jejich dosažení.

Sebepojetí dítěte je závislé na zkušenosti se sebou samým (Vágnerová, 2000), je také ovlivněno hodnocením dospělých. Toto hodnocení se odvíjí od chování dítěte jak ve škole, tak doma.

Postupem času se sebehodnocení stává stabilnější a situačně méně ovlivnitelné. Zmenšuje se také závislost na názorech ostatních. Starší žáci jsou již schopni reflektovat svoje já a jeho hodnotu. Jedním z prostředků poznání hodnoty sama sebe je výkon a splnění daného cíle, který se může u každého různit. Platí však, že ideální prostředí pro posouzení svého výkonu a porovnání ho s ostatními, poskytuje škola.

Starší studenti se srovnávají s přibývajícím kompetencemi a množství rolí, snaží se jednotlivé složky propojit do nového pojetí vlastního self. Přemýšlí nad svoji osobností více, snaží si odpovědět na bytostné otázky typu „kdo jsem?“, „kdo chci být?“. Usilují o sebezpoznání, nalezení jasného vědomí sebe a své jedinečnosti.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 1 – Self

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
6. Nechci...	31,5%	38,1%	18. Snažím se vyhnout...	62,2%	47,6%
9. Chci...	24,4%	28,6%	22. Bojím se, že...	24,5%	38,1%
11. Snažím se...	32,6%	33,4%	23. Udělám, co budu moci, abych...	26,3%	33,4%
13. Chtěl/a bych být schopen...	36,7%	19,1%	26. Dělán vše proto, aby...	35,7%	19,1%
16. Zkousím...	28,4%	19,1%	29. Velmi usiluji o to, aby...	31,7%	28,6%
počet odpovědí	Gym	679	průměrná frekvence výskytu	Gym	6,93
	ZŠ	212		ZŠ	10,1

Gymnázium

Nejvyšší počet odpovědí u studentů gymnázia patřil kategorii self. Celkový počet byl 679 s průměrnou frekvencí výskytu 6,93.

Nejpodnětnějším induktorem pro tuto kategorii je „Snažím se vyhnout...“. Jedná se o negativní induktor, který demonstruje aktivitu jedince ve smyslu vyhýbání se něčemu, snahu nevystavovat se určité situaci nebo podnětu. Dále studenti nejvíce odpovídali na induktor „Chtěl/a bych být schopen/na...“. Tento typ pozitivního induktoru evokuje přání, fantazii, plán nebo cíl. Studenti mají tento objekt v mysli, ale není jasné, zda kromě myšlenkové nebo fantazijní roviny existuje také na rovině behaviorální. Nevíme, jestli dojde k naplnění tohoto objektu. Je možné, že vzbuzuje pouze fantazijní přání, které nelze ukotvit v realitě. Jen o jedno procento méně vzbuzuje induktor „Dělán 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.

Jak bylo řečeno výše, tato kategorie obsahuje 8 subkategorií. Nejvíce odpovědi (212) se zabývalo ochranou self. Typickými odpověďmi v této subkategorii byly „... *trapným situacím*.“, „...*problémům*“ atd. Celkem 66% odpovědí na induktor „Chci se vyhnout...“ a 22,6% na induktor „Nechci...“ se týkala ochrany self. Do ochrany self se řadí i odpovědi zahrnující téma zdraví, nemoci a smrti („...*pevné zdraví*“, „...*zdravotním potížím*“, „...*nestresovat se tolik*“, „...*abych nebyla nemocná*“, „...*zemřít při autonehodě*“).

Celkem 149 odpovědí se týkalo self bez nějaké specifikace. Tyto odpovědi tematizovaly motiv šťastného života, spokojenosti, životní pohody. Nejčastější odpovědí bylo „...*být šťastný/a*“, „...*spokojený/á*“, „...*aby mi všechno vyšlo*“, „...*spokojený život*“ atd.

115 odpovědí šlo zařadit pod subkategorii self koncept. Typické odpovědi byly „...*být dobrým člověkem*“, „...*být sama sebou*“ atd.

Studenti se také zabývali svými schopnostmi. Často to byla schopnost řídit auto („...*schopná řídit auto*“, „...*umět jezdit s autem*“, „...*mít řidičský průkaz*“). Dále možnost domluvit se cizími jazyky („...*umět mluvit pořádně anglicky*“, „...*naučit se španělsky*“) nebo se naučit něco nového („...*umět hrát na kytaru*“).

61 odpovědí tematizovalo svoji vlastní autonomii, která byla vyjadřovaná jako nezávislost na druhých („...*nebýt na nikom závislá*“, „...*na nikoho se vázat*“), schopnost postarat se o sebe a své potřeby („...*schopná se postarat se sama o sebe*“, „...*být finančně nezávislá*“), případně věřit si („...*stát si za svým názorem*“).

Dalších 28 výpovědí vyjadřovalo důležitost charakterových rysů, např. „...*být slušným člověkem*“, „...*být moudrý*“.

Studenti psali i o egocentrickém rysu osobnosti, který se v dotazníku demonstroval následovně: „...*být nejlepší*“, „...*budu hodně úspěšný*“.

Pouze 4 odpovědi konkretizovaly altruistické self („...*všem pomoci*“, „...*být nápomocná*“).

ZŠ

Žáci základní školy se o motivu self vyjádřili celkem 217 krát s průměrnou frekvencí výskytu 10,1.

Stejně jako u studentů gymnázia se nejvytíženějším induktorem stal „Snažím se vyhnout...“, který posbíral celkem 47,6% odpovědí zahrnující self.

89 odpovědí se týkalo ochrany self. Odpovědi zahrnovaly např. „...ztrapnit ve škole.“, „...se mi něco stane.“

O 10 odpovědí méně šlo zařadit pod kategorii self bez nějaké další specifikace. Opět (jako u gymnazistů) šlo o obecné odpovědi typu „...mít šťastný život.“

Celkem 15 krát byla zmíněna autonomie self („...mě někdo nutil do něčeho, co nechci“).

Šest odpovědí se zabývalo charakterovými rysy („...být milá“, „...být dobrým občanem“).

Tři odpovědi tematizovaly schopnosti self („...umět řídit auto“, „...chytit sumce“, „...vyjadřovat se cizím jazykem“).

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

V první prospěchové skupině jsem zaznamenala 107 odpovědí s tematikou self, z čehož vyplývá průměrná frekvence výskytu 4,65.

Druhá skupina se lišila. Odpovědí byl celkem 472, průměrná frekvence výskytu 6,74.

Jedná se tedy o druhý největší rozdíl mezi jednotlivými skupinami co se prospěchu týče. O self psala více druhá skupina.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami

Chlapci tematizovali self celkem 327 krát průměrnou frekvencí výskytu 6,17 na jednoho studenta, dívky 382 krát průměrnou frekvencí výskytu 5,78.

Škola

Situační kontext

Dítě ve škole tráví většinu svého času, jedná se o neosobní instituci, kde se žáci musí osamostatnit od vlivu rodičů, kde nesou zodpovědnost za své činy a jejich následky. Škola v ideálním případě stimuluje rozvoj schopností, které se projevují ve školním výkonu a v sociálním chování (Vágnerová, 2000). Nastoluje možnost verifikace získaných dovedností a schopností, což při úspěšném zvládnutí zvyšuje sebedůvěru a pocit jistoty.

Školní socializace nasedá na rodinnou. Ve škole dítě musí fungovat jinak, podrobit se neosobním pravidlům, musí akceptovat autoritu učitele a diferencovaný obraz sebe samého. Od žáka se předpokládá, že bude pracovat se znaky (dítě ví, že

existuje něco, co odkazuje na něco jiného). Předpokládá se, že se studenti těmto nárokům přizpůsobí.

Někteří starší studenti vztahují význam školy ke své budoucnosti, jsou schopni věnovat školní přípravě větší úsilí. Školní výkon u nich není brán jako cíl, ale jako prostředek k dosažení něčeho vzdálenějšího.

O výběru dalšího typu školy přemýšlejí děti na ZŠ, mají však dostatek času na rozmyšlenou. U primánů se předpokládá, že na gymnázium zůstanou až do maturitní zkoušky, jejíž důležitost je jim neustále opakovaná. Jinou pozici mají studenti třetího ročníku a septimy. Chodí na semináře maturitních předmětů, navštěvují dny otevřených dveří, rozhodují se o oboru studia a tím i směřování do budoucna. Maturitní zkouška je čeká již za rok a stejně tak i přijímací zkoušky na vysokou školu nebo hledání zaměstnání.

Výzkumná zjištění

tabulka č. 2 - Škola

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
1. Doufám...	49,0%	38,1%	11. Snažím se...	32,7%	42,9%
2. Mým plánem je...	46,9%	28,6%	12. Usiluji...	37,8%	23,8%
3. Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby...	38,8%	28,6%	19. Budu moc šťastný/á, když...	35,7%	19,0%
4. Hodlám...	35,7%	19,0%	25. Velice bych litoval/a, kdyby...	25,5%	23,8%
8. Budu rád/a, když...	25,5%	52,4%	29. Velmi usiluji o to, aby...	26,5%	23,8%
počet odpovědí	Gym	643	průměrná frekvence výskytu	Gym	6,56
	ZŠ	120		ZŠ	5,71

Gymnázium

Druhá nejpočetnější kategorie odpovědí se týkala školy a to jak u studentů gymnázia, tak i žáků základní školy. Gymnazisté ve svých odpovědích zmínili školu celkem 643 krát s průměrnou frekvencí výskytu 6,56.

Jak vidíme v tabulce, gymnazisté nejčastěji odpovídali tématem školy na první tři induktory. 49% odpovědí na první induktor „Doufám...“ se zabýval školou. 46,9% odpovědí posbíral druhý induktor „Mým plánem je...“. Induktor „Doufám...“ je pozitivní, projevuje se v něm přání. Nevíme ale, jestli bude toto přání naplněno. Oproti tomu induktor „Mým plánem je...“ je v behaviorálním smyslu aktivnější. Nejen, že proband má přání, ale toto přání je i cílem.

Odpovědi zabývající se školou bylo možno rozdělit na dvě skupiny. První se týkala pozitivního přístupu, abstrahujícího od strachu a obav. Těchto odpovědí byla většina. Oproti tomu ve druhé skupině byly rozpoznatelné obavy ohledně vzdělávací dráhy, strach z neúspěchu a selhání. Nejvíce (23) těchto „negativních“ odpovědí tematizovalo motiv propadnutí, např. *„Nechci... propadnout z matematiky.“* 21 odpovědí se dotýkalo tématu špatných známek, např. *„Nelíbilo by se mi... dostat špatnou známku na vysvědčení.“* Celkem 21 výpovědí se objevilo v souvislosti s obavami nepřijetí na VŠ, např. *„...se nedostanu na VŠ“*, *„...mě nevezmou na VŠ“*, *„...neudělám přijímačky na VŠ“*.

Z kvalitativní analýzy výpovědí vyplynulo, že se nejvíce tematizovala oblast vysoké školy. Odpovědi byly však poměrně obecné, např. *„...nastoupit na VŠ, ...studovat VŠ, ...jít na VŠ“*. Pouze 10 studentů udalo typ vysoké školy, na kterou se chtějí hlásit. Třikrát se jednalo o medicínu, taktéž třikrát o studium psychologie, dále se objevila výtvarná škola, teologie, biologie a tělovýchova. Celkem šestnáctkrát se ve výpovědích objevilo povolání, ke kterému je vystudování vysoké školy nutným předpokladem, studenti tak pravděpodobně implicitně počítají s výběrem určité školy, proto ji nenapsali do dotazníku, nebo se nad potřebou určitého typu školy nezamýšleli.

Celkem 79 výpovědí se týkalo dokončení školy. Tyto odpovědi byly formulovány např. *„dokončit, školu“*, *„dodělat školu“*, *„vystudovat“*. Největší množství odpovědí o dokončení školy se objevilo u primánů a studentů kvinty.

19 odpovědí se týkalo zlepšení (*„...se zlepšit ve škole.“*), z toho osmkrát byl zmíněn i konkrétní předmět (*„...se zlepšila v matematice.“*).

ZŠ

V odpovědích na inductory bylo u žáků šesté třídy nalezeno celkem 120 výpovědí zabývajících se tématem školy. Průměrná frekvence výskytu je tedy 5,76, což je o něco méně než u studentů gymnázia.

Odpovědi žáků ohledně školy byly nejčastější u inductoru *„Budu rád/a, když...“* (52,4%). Jedná se o pozitivní typ inductoru, ve kterém ale není tak jasně daná aktivita jedince. Žáci budou rádi, pokud se něco stane (nebo nestane), ale nevíme, zda pro splnění onoho „něčeho“ dělají potřebné kroky. Na rozdíl od druhého inductoru *„Snažím se...“*, u něhož téměř 43% odpovědí souviselo se školou. Zde je patrné rozhodnutí, ale i snaha o naplnění svého cíle.

V odpovědích byl opět rozeznatelný pozitivní přístup ke škole, ale také obavy

se školou související. V oblasti obav se stejně jako na gymnáziu nejvíce tematizovalo propadnutí, ke kterému se vztahovalo 8 výpovědí. Stejný počet se týkal špatných známek (např. „...špatnou známku z matematiky“, „...blbou známku z písemky“).

Nejvíce pozitivních odpovědí (22) tematizovalo motiv dobrých známek. Druhým nejpočetnějším tématem byla VŠ, které se týkalo 13 odpovědí. O výběru určité školy se nezmínil nikdo, ale šest žáků psalo o zaměstnání, pro které je třeba vystudovat VŠ.

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

V první prospěchové skupině se školou zabývalo 180 výpovědí, průměrná frekvence výskytu na jednoho studenta je 7,83.

Průměrná frekvence výskytu ve druhé skupině je 6,2 (počet odpovědí 434). Z tohoto výsledku lze vidět, že studenti s lepším prospěchem se motivem školy zabývali více než jejich spolužáci s horšími známkami.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami

Chlapci se touto kategorií zabývali 334 krát, průměrná frekvence výskytu je 6,3. Dívky se svými 429 odpovědi získaly průměrnou frekvenci výskytu 6,5.

Kontakt

Situační kontext

Sociální vztahy ovlivňuje také škola, respektive role spolužáka, protože ovlivňuje strategie chování v budoucnosti. Důležitým momentem je získání pozice a s tím související přijímání vlastní osoby různými cizími lidmi. Právě zde má jedinec možnost naučit se kooperovat, komunikovat, zvládat jednotlivé role.

Ve skupině vrstevníků je možné sdílet problémy, zážitky a zkušenosti běžného dne. Přijímají se tu normy skupiny i životního stylu. Vrstevníci uspokojují především potřebu emoční vyrovnanosti a může nahrazovat neuspokojující rodinné vztahy. Postupně roste význam skupiny vrstevníků, stává se z ní referenční skupina a z vrstevníků neformální autorita.

Důležité jsou i heterosexuální vztahy. Již od počátku pubescence začínají schůzky chlapců a děvčat, které mají nejdříve kamarádský charakter. Od čtrnáctého roku jde i o tělesné sblížení, nejprve vodění za ruku. Studenti třetího ročníku a septimy jsou ve věku, kdy dochází k prvním vážnějším monogamním vztahům, přemýšlejí o svém partnerském vztahu (ať již současném nebo budoucím) a také o

rodinném životě.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 3 - Kontakt

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
3. Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby...	24,5%	47,7%	19. Budu moc šťastný/á, až...	15,3%	33,3%
5. Přeji si...	34,6%	42,8%	20. Nelíbilo by se mi...	36,7%	42,9%
7. Toužím...	26,3%	28,6%	25. Velice bych litoval/a, kdyby...	31,5%	52,5%
10. Byl/a bych proti, kdyby...	44,8%	38,1%	28. Velice by mě trápilo, kdyby...	45,9%	33,3%
15. Nebyl/a bych rád/a, kdyby...	35,7%	33,3%	30. Nelíbilo by se mi...	25,5%	42,9%
počet odpovědí	Gym	618	průměrná frekvence výskytu	Gym	6,3
	ZŠ	220		ZŠ	10,48

Gymnázium

Třetí nejčastěji zmiňovanou kategorií se u gymnazistů stal kontakt, která se ve výpovědích objevila 618 krát s průměrnou frekvencí výskytu 6,3 výpovědí na jednoho studenta.

Nejvíce obsazovaný se se svými skoro 46% stal induktor „Velice by mě trápilo, kdyby...“. Tento negativní induktor je emocionálně silně nabitý, vyjadřuje stav, který by pro studenty nebyl příjemný. O necelé procento méně byl využit negativní induktor „Byl/a bych proti, kdyby...“. Tímto induktorem lze zjistit (pokud jsou studenti otevření), co by jim v jejich životě nevyhovovalo, vyjadřuje nelibý postoj k nějaké situaci.

Nejvíce výpovědí v této kategorii se s 215 odpověďmi stalo přání ostatním, obvykle se jednalo o přání dobrého zdraví, např. „...aby všichni v mojí rodině byli zdraví“, „...aby se mým rodičům nic nestalo“, případně přání spokojeného života - „...všichni se měli dobře“, „...byla celá moje rodina šťastná“.

Do této subkategorie ale také spadají humanitární rysy subjektu, které se vyskytovaly v podobě pozitivní, např. „...mír pro všechny“, nebo v podobě strachů - „...zažít válku“.

Druhá nejpočetnější skupinou odpovědí (168) se týkala komunikace všeobecně bez vedlejší specifikace. V těchto odpovědích byly nejvíce zastoupené zmínky o rodině (nukleární, z které pocházejí, ale i o své budoucí) - „...mít šťastnou rodinu“, „...dvě děti“. Dále především mladší studenti hovořili o kamarádech „...být

dlouho kamarádka s...“ , „...mě kamarád nikdy nezradí“ apod.

Celkem 104 odpovědí posbírala subkategorie intimní kontakt, ve které se studenti zmiňovali o partnerce nebo partnerovy, např. „...najít si přítelkyni“, „...být dlouho s přítelem“, „...vdát se“.

Objevily se také odpovědi zaměřené na sociální reciprocitu. Studenti něco požadovali nebo chtěli od ostatních, např. „...si mě více vážili“, „...mě měli všichni rádi“, „...mě brali takovou, jaká jsem.“

57 odpovědí se zaobíralo altruistickým kontaktem, jedná se o odpovědi typu „...pomoci lidem v Africe“, „...pomohla kamarádce“.

Pouze 7 výpovědí tematizovalo egocentrický kontakt („...bych ovládal lidi kolem“).

ZŠ

U žáků základní školy se kontakt objevil celkem 220 krát, což z ní činí druhý nejvíce tematizovaný motiv (hned po self). Průměrná frekvence výskytu byla 10,48.

Nejvíce využívaným induktorem se stal „Velice bych litoval/a, kdyby...“. Posbíral 52,5% odpovědí. Jedná se o negativní induktor vzbuzující obavy z nějaké situace nebo předmětu. Kdyby tato situace nastala, nebyla by pro žáky příjemná. Celkem 47,7% odpovědí získal negativní induktor „Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby...“, z kterého opět můžeme vytušit něco, co by si žáci nepřáli.

Pořadí nejpočetnějších subkategorií se od studentů gymnázia podstatně liší. Nejvíce odpovědí (111) zůstalo zařazeno obecně pod kontaktem. 86 výpovědí se zabývalo přáním ostatním, 70 intimním kontaktem, 37 altruistickým kontaktem a 24 sociální reciprocitou.

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

V této kategorii se vyskytl největší rozdíl mezi průměrnou frekvencí výskytu u skupin s lepším prospěchem, kde tato frekvence je 4,26 (celkový počet odpovědí 98) a druhou prospěchovou skupinou, která získala průměrnou frekvenci výskytu 6,8. V této skupině se kontaktem zabývalo 477 výpovědí.

Rozdíly mezi chlapci a dívkami

U motivu kontaktu je největší rozdíl mezi pohlavím. Zatímco u chlapců se objevilo 282 odpovědí s průměrnou frekvencí výskytu 5,3, u dívek byl tento ukazatel 7,46 (kontaktem se týkalo 493 výpovědí).

Volný čas

Situační kontext

Volný čas je pro studenty důležitý, představuje příjemnou část dne, možnost věnovat se tomu, co je doopravdy zajímavá. Způsob trávení volného času v přítomnosti může prozrazovat celkové studijní nebo i pozdější profesní zaměření studenta.

U mladších studentů ještě převládá hra, u chlapců bojová hra s prvky zbraní a vojenské výchovy.

Důležitým prvkem je sport, který poskytuje možnost porovnání výkonu s vrstevníky. Pro někoho představuje možnost být prvními mezi ostatními, pro jiné se jedná pouze o hru, o důležitost zúčastnit se. Chlapci i dívky často sní o vrcholové sportovní kariéře a její přípravě obětují nemálo času. Většině z nich je však jasné, že profesionálními sportovci mohou být jen ti, kteří se připravují od útlého dětství.

Dalším typickým koníčkem je čtení, které je oblíbené především u starších studentů. Mladší čtou nejraději dobrodružnou literaturu, dívky časněji objevují romány. V adolescenci se studenti zajímají o literaturu faktu, historickou, cestopisnou literaturu. Adolescent již nepotřebuje za každou cenu šťastný konec knihy a postupně objevuje i drama.

K trávení volného času se také využívá televize a počítač. Počítač může sloužit jen ke hrám a komunikaci přes internet, ale také k programování a studiu.

Ke konci puberty vzrůstá zájem o umění, především hudební a výtvarné.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 4 - Volný čas

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
2. Mým plánem je...	6,0%	14,3%	16. Zkousím...	9,2%	14,3%
4. Hodlám...	8,1%	23,9%	17. Jse rozhodnut/a...	10,2%	19,1%
7. Toužím...	12,2%	0,0%	24. Udělám, co budu moci, abych...	21,5%	28,5%
9. Chci...	18,3%	4,8%	26. Dělán vše proto, aby...	10,1%	0,0%
14. Moc bych chtěl/a...	4,1%	28,6%	27. Mým snem je...	8,2%	9,5%
počet odpovědí	Gym	192	průměrná frekvence výskytu	Gym	1,96
	ZŠ	48		ZŠ	2,28

Gymnázium

Motiv trávení volného času se u gymnazistů objevil celkem 192 krát s

průměrnou frekvencí 1,96.

Všech deset nejvytíženějších induktorů patří do skupiny pozitivních induktorů. Nejvyužívanějším je „Udělám, co budu moci, abych...“ který získal 21,5% odpovědí. Tento pozitivní induktor naznačuje, že se studenti již rozhodli pro svůj cíl a aktivně chtějí pracovat na jeho dosažení. Otázkou však zůstává, jestli si vytvořili relevantní plán realizace. 18,3% výpovědí posbíral pozitivní induktor „Chci...“ vyjadřující aktivní postoj a rozhodnutí něčeho dosáhnout. Chci je jakési magické slovíčko, z kterého cítíme úmysl, záměr probanda. V přeneseném slova smyslu může znamenat i potřebu něčeho.

Nejvyšší počet (74) odpovědí tematizoval volný čas obecně, např. „...jít domů“, „...mít více volného času“, „...mít více času na koníčky“, „...jít ven“, dále nějakou činnost, např. „...koukat na televizi“, „...projet se na motorce“ apod.

50 výpovědí tematizovalo koníčky s fyzickou aktivitou, např. „...více sportovat“, „vyhraju Wimbledon“, „...zlepšit se v golfu“.

Subkategorií potěšením skrze smysly se zabývalo 26 odpovědí. Zahrnuje zmínky o počasí („...aby bylo pěkné počasí“, „...aby v létě nepršelo“), konzumace jídla a pití („...si koupit kafe“, „...o čokoládovém dortu“)

O pět výpovědí méně se zabývalo prázdninami a nicneděláním. Šestnáctkrát se objevily koníčky s touhou po poznání, většinou se jednalo o poznání zemí nebo jejich částí („...jet na dovolenou k moři“).

ZŠ

Z výpovědí vyplynulo, že se žáci volným časem zabývali celkem 48 krát, průměrná frekvence výskytu je 2,28.

Nejvíce odpovědí (28,6%) posbíral stejně jako u gymnazistů induktor „Udělám, co budu moci, abych...“ a pozitivní induktor „Moc bych chtěl/a...“. Vyjadřuje silně zakotvené rozhodnutí, žádost.

Stejně jako u gymnazistů bylo nejvíce výpovědí (21) zařazeno pod volný čas bez specifikace 18 pod koníčky s fyzickou aktivitou a 9 pod koníčky s touhou poznávat.

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

Volný čas patří mezi ty kategorie, kde studenti s lepším prospěchem mají vyšší průměrnou frekvenci výskytu.

První skupina psala o volném čase celkem 56 krát s průměrnou frekvencí

výskytu 2,43, kdežto druhá skupina se zmínila 126 krát s průměrnou frekvencí výskytu 1,8.

Rozdíl mezi chlapci a děvčaty

Chlapci se zmínili o volném času 123 krát, z čehož vyplývá průměrná frekvence odpovědí 2,32. U dívek byla průměrná frekvence odpovědí 1,77, odpovídaly tudíž celkem 117 krát. Jde tedy o druhý největší rozdíl mezi těmito skupinami studentů.

Seberealizace

Situační kontext

Seberealizace může být uspokojena ve skupině vrstevníků, ve které je možné srovnávání, vzájemné motivování. Na žáky nejvíce působí kompetence jiných. Tyto kompetence se mohou týkat oblastí mimo školu (a podle zaměření skupiny mohou mít i antisociální charakter, např. loupeže), ale také školy, která je významným způsobem podporována dospělými autoritami.

U starších studentů nabývá seberealizace nové dimenze z důvodu uvažování o budoucnosti, ne pouhému uplatnění v přítomnosti nebo krátké budoucnosti. Budoucnost má reálný význam, kterého je možné dosáhnout. To může sloužit kompenzačně (momentální neuspokojení může být nahrazeno pozdějším uspokojením), ale může nastat i nejistota, úzkost ohledně uspokojení v budoucnu. Jelikož se jedincům otevřela nová možnost – uvažování o přesahu nynějšího momentu, získali tím také nejistotu ve smyslu pochybnosti o naplnění svých cílů.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 5 - Seberealizace

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
2. Mým plánem je...	11,2%	9,5%	24. Byl/a bych moc rád/a, kdyby...	14,3%	9,5%
4. Hodlám...	15,3%	14,3%	26. Dělán vše proto, aby...	12,2%	0,0%
16. Zkousím...	13,3%	9,5%	27. Mým snem je...	12,2%	4,8%
17. Jsem rozhodnut/a...	22,4%	4,8%	28. Velice by mě trápilo, kdyby...	11,2%	0,0%
22. Bojím se, že...	24,5%	23,8%	29. Velmi usiluji o to, aby...	11,2%	4,8%
počet odpovědí	Gym	147	průměrná frekvence výskytu	Gym	1,5
	ZŠ	83		ZŠ	3,95

Gymnázium

Pátou nejčastější kategorií byla seberealizace, která se objevila 147 krát s průměrnou frekvencí výskytu 1,5.

Skoro čtvrtina odpovědí na induktor „Bojím se, že...“, který může vyvolávat pocit strachu nebo obav z nějaké očekávané situace, patřila do kategorie seberealizace. Druhým nejčastějším induktorem je „Jsem rozhodnut/a...“, jehož ladění je aktivní. Rozhodnutí je základem nějaké akce, je to odhodlání k výběru jedné možnosti (a tím i vzdání se možností ostatních). Studenti jsou pro něco rozhodnutí, ale naplnění tohoto rozhodnutí může být v budoucnosti. V průběhu času se také může měnit. Dále byl často použit pozitivní induktor „Hodlám...“ – odhodláním začíná první krok k něčemu dalšímu, je to sebrání sil k rozhodnutí, aktivnímu jednání.

Typické odpovědi v této kategorii se týkaly kariéry („...*stát se muzikálovou herečkou*“), charakterovými vlastnostmi („...*být dobrým člověkem*“, „...*zvýšit si sebevědomí*“) a obecnou tendencí uspět v životě („...*abych si zařídila život takový, jaký chci*“, „...*mít spokojenější život*“ apod.).

ZŠ

Seberealizace byla u žáků základní školy čtvrtým nejčastěji tematizovaným motivem, který se objevil 83 krát s průměrnou frekvencí výskytu 3,95.

Stejně jako u gymnazistů nejvíce odpovědí posbíral negativní induktor „Bojím se, že“. Přes 14% odpovědí na induktor „Hodlám...“ tematizoval seberealizaci.

Nejvíce odpovědí se zabíralo seberealizací v profesním životě („...*stát se hasičem*“, „...*dotáhnout to v modelingu vysoko*“).

Žáci se také zmiňovali o splnění svých cílů, např. „*jít si za tím, co chci*“, „...*splnit si všechny své sny*“.

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

O motivu seberealizace bylo v první prospěchové skupině psáno 35 krát s průměrnou frekvencí výskytu 1,52.

V druhé prospěchové skupině se studenti zmínili o seberealizaci 232 krát s průměrnou frekvencí výskytu 3,31.

Rozdíl mezi průměrnými frekvencemi výskytu (1,79) byl třetí nejvyšší.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami

Chlapci se o seberealizaci zmínili 134 krát (průměrná frekvence výpovědí je 2,53). Ve skupině dívek bylo 174 odpovědí, z čehož vychází průměrná frekvence výpovědí 2,64.

Tento rozdíl mezi průměrnými frekvencemi výskytu u chlapců a dívek byl nejmenší ze všech kategorií.

Práce

Situační kontext

Volba profesní dráhy nutně předpokládá odpoutání se od současnosti. Rendl (in Vágnerová, 2000) potvrzuje, že dítě má tím vyšší ambice, čím vyšší mají rodiče status. Žáci na ZŠ ještě nemají vytvořený koncept jednotlivých profesí, spíše se zabývají vnější atraktivitou profese. Vědí však, že se v následujících letech budou muset rozhodnout pro svou budoucí kariéru tím, že si vyberou vhodnou navazující školu.

Pro studenty gymnázia je situace jiná. Primáni mají první přechod na jinou školu za sebou a předpokládá se, že na gymnáziu zůstanou až do maturitní zkoušky. Nejakutnější situaci zažívají studenti ze septimy a třetího ročníku, kteří se rozhodují, zda si podají přihlášky na některou z VŠ nebo se rozhodnout pro konkrétní pracovní pozici. Volba povolání symbolizuje konkrétnější směřování než volba VŠ.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 6 - Práce

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
2. Mým plánem je...	12,2%	14,3%	17. Jsem rozhodnut/a...	4,1%	14,3%
8. Budu rád/a, když...	9,2%	4,8%	20. Nelíbilo by se mi...	7,1%	0,0%
9. Chci...	2,0%	23,8%	23. Udělám, co budu moci, abych...	2,0%	14,3%
12. Usiluji...	5,1%	14,3%	24. Byl/a bych moc rád/a, kdyby...	7,1%	4,8%
13. Chtěl/a bych být schopen...	5,1%	9,5%	27. Mým snem je...	19,4%	42,9%
počet odpovědí	Gym	120	průměrná frekvence výskytu	Gym	1,22
	ZŠ	62		ZŠ	2,95

Gymnázium

O práci bylo na gymnáziu napsáno celkem 120 výpovědí s průměrnou

frekvencí odpovědí 1,22.

Nejfrekventovanějším induktorem pro kategorii práce je „Mým snem je...“, který sebral 19,4% odpovědí. Tento induktor je pozitivní, ukazuje, že studenti si svou budoucnosti promýšleli. Nevíme však, do jaké hloubky. Někteří si svoje vysněné zaměstnání stanovili na základě dlouhé rozvahy a reálných možností, pro jiné může být tento sen jen na imaginární úrovni, nevztahující se k realitě světa. Druhým nejvyužívanějším induktorem je „Mým plánem je...“. Zde je již odkaz k reálnému stavu věcí, studenti mají plán. Tento plán však mohou, ale nemusejí dodržet.

Studenti se prací a výběru své budoucí kariéry zabývali, nicméně šlo o poměrně obecné výpovědi. Stejně jako v bakalářské práci (Havlíčková, 2010) se nejvíce tematizoval motiv vhodné kariéry. Tato vhodnost byla posuzovaná z hlediska obecného („...dobrou kariéru“), finančního ohodnocení („dobře placenou práci“) nebo zájmu („...práci, která by mě bavila“).

Celkem bylo zmíněno 21 konkrétních povolání, které by studenti chtěli vykonávat. Čtyřikrát to byla učitelka, třikrát vědecký pracovník (z toho dvakrát biolog a jednou historik) a dvakrát lékař. Ostatní povolání byla zmíněna jednou (psycholog, podnikatel, tenistka, herečka, technik, právnička, zvěrolékař, architekt, policista, astronaut). Třikrát bylo také zmíněno studium medicíny, z čehož je pravděpodobné, že se po absolvování budou věnovat kariéře lékaře.

Některé odpovědi se týkaly letní brigády („...najít práci na léto“, „dobrou brigádu v Rakousku“).

ZŠ

Práce se u žáků šesté třídy objevila 62 krát a je tedy pátým nejčastějším motivem.

Odpovědi vztahující se k práci se nejvíce objevovaly stejně jako u gymnazistů u induktoru „Mým snem je...“. Tento pozitivní induktor sebral 42,9 % odpovědí týkající se práce, může vzbuzovat reálné, ale i fantazijní obsahy, které se nemusí projevit v chování jedince. 23,8% se objevilo u induktoru „Chci...“.

O konkrétním povolání psalo 10 žáků, z nichž 4 vyjmenovali více než jedno zaměstnání (např. „...učitelka nebo modelka“). Dále chce být jedna dívka policistka, kuchařka nebo kadeřnice (zde je zajímavá odlišnost povolání z hlediska tematiky oborů, ale i požadované kvalifikace), další dívka učitelka nebo právnička a jeden chlapec popisoval kariéru hasiče nebo policisty. Jiná zaměstnání popsáné v MIMu jsou zpěvačka, veterinářka, návrhářka, voják a dvakrát se objevil architekt.

Ostatní žáci popisovali motiv kariéry obecně (stejně jako studenti gymnázia). Tyto popisy vypadaly např. „...vhodné zaměstnání“, „...pracovat v Brně“, „mít vysněnou práci“ apod.

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

Studenti s lepším prospěchem tematizovali práci ve 43 odpovědích s průměrnou frekvencí výskytu 1,87.

Ostatní napsali o kariéře 76 výpovědí, průměrná frekvence výskytu byla 1,09.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami

Chlapci se o kariéře vyjádřili 77 krát (průměrná frekvence výskytu je 1,45). Dívky napsaly 85 odpovědí s průměrnou frekvencí výskytu 1,29.

Vlastnictví

Situační kontext

Vlastnictví napomáhá pochopit motivy studentů, prozrazuje to, co opravdu chtějí. Může se jednat o věci, které jim pomohou zvednout status u vrstevníků (např. moderní mobilní telefon, značkové oblečení), věci využitelné ve volném čase (knihy, sportovní náčiní, počítač). Motiv vlastnictví se může objevit i v souvislosti se vzdělávací a kariérní dráhou, kdy studenti chtějí mít doma to, co potřebují k realizaci svých cílů.

Pro mladší žáky jsou významná zvířata a vztah k nim. S domácím mazlíčkem se naučí povinností každodenní péče, která je základním předpokladem pozdějšího rodičovského chování. Také plní potřebu sociálního kontaktu, zvíře se stává partnerem, který saturuje potřebu bezpečí a akceptace a je schopno zastat nedostatky rodinného citového zázemí. Dále plní funkci důvěrníka, kterému je možno se svěřit vždy bez možnosti vyzrazení třetí osobě. Pomáhá při kontaktu plachého dítěte s jeho vrstevníky. V neposlední řadě zprostředkovává kontakt i v rámci rodiny.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 7 - Vlastnictví

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
5. Přeji si...	9,1%	14,3%	14. Moc bych chtěl/a...	9,2%	14,3%
6. Nechci...	3,0%	9,5%	23. Udělám, co budu moci, abych...	6,1%	4,8%
7. Toužím...	8,2%	28,6%	24. Byl/a bych moc rád/a, kdyby...	4,0%	9,5%

9. Chci...	7,1%	14,3%	26. Dělán vše proto, aby...	4,0%	9,6%
12. Usiluji...	1,0%	9,6%	27. Mým snem je...	10,2%	9,6%
počet odpovědí	Gym	114	průměrná frekvence výskytu	Gym	1,16
	ZŠ	40		ZŠ	1,9

Gymnázium

Na gymnáziu se vlastnictví tematizovalo ve 114 odpovědích s průměrnou frekvencí výskytu 1,16.

Zde se jako u volného času opakovala situace výskytu pouze pozitivních induktorů. Nejvytíženějším se ukázal být „Mým snem je...“, 10,2% odpovědí na něj se vyjadřovalo o vlastnictví. Jen o procento méně posbíral induktor „Přeji si...“ a „Moc bych chtěl/a...“. Všechny zmíněné induktory jsou pozitivní, vyjadřují žádost, subjekt chtění. Nemusí v nich však zahrnut plán jak cíle dosáhnout.

Vlastnictví se dělí na několik subkategorií. Největší počet odpovědí (71) bylo zařazeno pouze pod vlastnictvím. Z toho se 19 výpovědí zabývalo penězi („...více peněz“, „...mít hodně peněz“), 15 vlastnictvím dopravních prostředků, z čehož se devětkrát jednalo o auto, pětkrát o motocykl a jednou o letadlo. Šestkrát padla zmínka o koupi domu a třikrát o notebooku.

Ve výpovědích studentů se objevilo 32 zmínek o vlastnictví zvířat. Nejvíce (8) z nich pojednávalo o psu, 4 o kočce, 3 o zakrslých králících, 3 o rybičkách.

O věcech potřebných k volnočasovým aktivitám bylo psáno sedmkrát, dvakrát o oblečení a taktéž dvakrát o věcech potřebných k výkonu zaměstnání.

ZŠ

Na základní škole bylo vlastnictví sedmým nejvíce zmiňovaným motivem. Zabývalo se ho jím 40 výpovědí. Průměrná frekvence odpovědí byla však o něco málo vyšší.

28,6% odpovědí s motivem vlastnictví se objevilo u induktoru „Toužím...“. Studenti tedy vědí, co chtějí vlastnit a jejich tužba je silná. Nejenom, že chtějí, ale přímo touží po něčem, můžeme zde tušit větší emotivní připoutání. Přesně o polovinu méně výpovědí zaznamenaly induktory „Přeji si...“, „Chci...“ a „Moc bych chtěl/a...“.

Největší počet odpovědí (22) se týkal zvířat, z čehož žáci nejvíce psali o koních (4 výpovědi), dále po dvou odpovědích se objevila kočka, had a pavouk. Ostatní zvířata se vyskytla pouze jednou. Někteří žáci psali obecně (např. „...si

koupit zvířátko).

10 odpovědí tematizovalo vlastnictví obecně, z toho 4 zmínky se zabývaly koupí domu, 3 vlastním pokojem.

O věcech potřebných k trávení volného času se zmínilo 6 žáků, v jejichž dotazníku se objevilo třikrát kolo a dvakrát hry (playstation a simulátor letadel).

Jeden žák se dvakrát zmínil o koupi farmy.

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

Vlastnictví se objevilo u studentů s lepším prospěchem ve 48 případech (průměrná frekvence výskytu 2,09).

V druhé prospěchové skupině se o této kategorii psalo 60 krát, průměrná frekvence výskytu je 0,86. Studenti první prospěchové skupiny psali o vlastnictví více než ostatní.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami

Chlapci napsali 79 výpovědí, jejich průměrná frekvence výskytu je 1,49. Děvčata mají o 5 odpovědí méně a průměrnou frekvenci výskytu 1,14.

Realizace

Situační kontext

Realizací jsou myšleny aktivity a činnosti, kterými se studenti momentálně zabývají nebo by se v budoucnu zabývat mohli. Nejedná se pouze o činnost jako takovou spojenou s povinnostmi nebo aktivním jednáním, ale naopak i možnost nečinnosti, nicnedělání.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 8 - Realizace

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
4. Hodlám...	4,1%	4,8%	17. Jsem rozhodnut/a...	9,2%	4,8%
6. Nechci...	4,1%	4,8%	20. Nelíbilo by se mi...	2,0%	4,8%
10. Byl/a bych proti, kdyby...	4,1%	4,8%	21. Jsem odhodlán/a...	8,2%	4,8%
13. Chtěl/a bych být schopen...	5,1%	0,0%	25. Velice bych litoval/a, kdyby...	6,1%	0,0%
16. Zkouším...	5,1%	4,8%	30. Nelíbilo by se mi...	4,1%	0,0%
počet odpovědí	Gym	88	průměrná frekvence výskytu	Gym	0,9

	ZŠ	13		ZŠ	0,62
--	----	----	--	----	------

Gymnázium

Studenti gymnázia psali o realizaci v 88 případech s průměrnou frekvencí výskytu 0,9.

Nejvíce odpovědí získal induktor „Jsem rozhodnut/a...“, u kterého se 9,2% týkalo realizace. Jde o pozitivní induktor, z kterého je patrné rozhodnutí pro aktivitu směřovanou do budoucna. Podobné zaměření má druhý nejvyužívanější induktor „Jsem odhodlán/a...“. Tento induktor má podobné zaměření jako „Hodlám...“. Jde tedy o nasbírání síly k nějaké činnosti, buď myšlenkové, nebo behaviorální.

Studenti se celkem třináctkrát zmínili o motivu změny bydliště („...odstěhovat se v červnu“, „...bydlet na horách“, „...žít někde jinde“).

Jiným typem odpovědí byl postoj k životu, např. „...žít naplno“, „...vydat maximum“, „...udělat vše, co bude potřeba“, „...dělat jen to, co mě baví“.

Vyskytly se i odpovědi, které popisovaly negativní realizaci – např. „...nic nedělat“.

ZŠ

Žáci se realizaci věnovali třináctkrát, průměrná frekvence výskytu na žáka je 0,62.

Nevyskytnul se zde jeden nejvytíženější induktor, ale hned 7, induktorů, které shodně získaly 4,8% odpovědí (viz tabulka č. – Realizace)

Realizace se objevila v různém kontextu – dvakrát to bylo stěhování „...se stěhovat do jiného města“, další odpovědi byly např. „...dělat něco pěkného“, „...dělat domácí práce sám“, „...žít naplno“ atd.

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

V první prospěchové skupině bylo 22 odpovědí (průměrná frekvence výskytu 0,96). Ve druhé prospěchové skupině se objevilo 61 výpovědí, jejich průměrná frekvence výskytu je 0,87.

Tento rozdíl je třetí nejmenší ze všech kategorií.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami

Chlapci odpověděly v 53 případech s průměrnou frekvencí výskytu 1. Dívky se zmínily 48 krát, jejich průměrná frekvence výskytu je 0,73.

Kognitivní motivace a poznávání

Situační kontext

Poznávací potřeby motivují člověka k získávání nových zkušeností a poznatků. „Projevuje se také ve zvýšeném zájmu o jakékoliv informace, citlivostí k novému, k neobvyklému, v obecné lásce k vědění, v úsilí dokončit výzkumné manipulace a činnosti“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, str. 32).

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 9 - Kognitivní motivace a poznávání

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
4. Hodlám...	2,0%	4,8%	16. Zkouším...	3,0%	4,8%
5. Přeji si...	2,0%	4,8%	23. Udělám, co budu moci, abych...	3,0%	0,0%
7. Toužím...	6,1%	0,0%	24. Byl/a bych moc rád/a, kdyby...	8,1%	0,0%
13. Chtěl/a bych být schopen...	4,0%	0,0%	27. Mým snem je...	3,0%	0,0%
14. Moc bych chtěl/a...	7,2%	0,0%	29. Velmi usiluji o to, aby...	3,0%	0,0%
počet odpovědí	Gym	64	průměrná frekvence výskytu	Gym	0,65
	ZŠ	19		ZŠ	0,9

Gymnázium

Na gymnáziu se poznáním zabývalo celkem 64 výpovědí, z čehož vyplývá průměrná frekvence výskytu 0,65.

Nejvyužívanější induktorem byl „Byl/a bych moc rád/a, kdyby...“. Tento induktor ukazuje takový cíl, jehož dosažení by vyvolalo kladné emoce. Není v něm však patrná aktivita jedince. Podobně to je i s druhým nejobsazovanějším induktorem „Moc bych chtěl/a...“, který taktéž nezaručuje aktivitu.

Nejvíce studentů tematizovalo poznání světa, o kterém se psalo 27 krát, např. „...procestovat Indii“, „...po cestě po Francii“, „...kdybychom nemohli cestovat do zahraničí“.

Kognitivní motivace obecně se projevila ve 14 odpovědích („...prožít intelektuální rozvoj“, „...všemu rozumět“, „...se lehce všemu naučit“ apod.).

Dvanáctkrát se objevilo poznávání života, mezi takovými odpověďmi bylo např. „...poznat více ze života“, „...jsem měl více zkušeností“.

Kognitivní motivace se projevuje i při sebereflexi a poznávání druhých. Oba tyto motivy se v MIMu objevily. Touha poznat sebe byla v dotaznících čtyřikrát (např. „...*poučit se ze svých chyb*“). Poznání ostatních bylo u gymnazistů sedmkrát, většinou se jednalo o pochopení akcí nebo intencí ostatních, např. „...*vědět, co si ostatní myslí*“.

ZŠ

V šesté třídě se v MIMu poznání objevilo pětkrát, přičemž průměrná frekvence byla 0,24.

Co se týče vytíženosti induktorů, tak nejlépe dopadly tyto tři: „Hodlám...“, „Přeji si...“ a „Zkouším...“. Nejaktivnější je induktor „Zkouším“, z kterého je poznat nejen určitý cíl, ale také současná snaha o naplnění. Tím ale mohla nastat také situace, že žáci byli nuceni napsat cíl v současnosti nebo blízké budoucnosti, nikoli ve vzdálené budoucnosti. Tento induktor má tudíž jiný charakter než ostatní. „Přeji si...“ ukazuje konkrétní vysněný objekt, který ale může být v průběhu vývoje změněn. Žáci nemusejí při přání si něčeho být aktivní.

Odpovědi byly různé. Jedna dívka psala o poznání o světě („... *podívat se do různých zemí*“), objevilo se téma poznávání života („...*poznat nové věci*“). Další 2 odpovědi tematizovalo vědecké bádání („...*vědět jak objevit svůj první vynález*“).

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

V první prospěchové skupině bylo zaznamenáno 31 odpovědí, průměrná frekvence výskytu je tedy 1,35.

Studenti s horším prospěchem získali průměrnou frekvenci výskytu 0,71, což je o něco méně než jejich spolužáci s lepšími známkami.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami

Chlapci se o této kategorii vyjádřili 27 krát (průměrná frekvence výskytu je 0,5). Dívky se svými 42 odpověďmi měly průměrnou frekvenci výskytu 0,64.

Jedná se o druhý nejmenší rozdíl mezi pohlavím.

Testová situace

Situační kontext

Testová situace pravděpodobně vzbuzuje u každého jiné pocity. Někdo ho bere jako běžný školní úkol, který chtějí splnit. Jiným může být proces vyplňování

dotazníku nepříjemný a chtějí ho mít co nejdříve za sebou.

V kategorii testová situace se rozlišují dva momenty – pozitivní a negativní přístup k testové situaci.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 10 - Testová situace

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
1. Doufám...	4,0%	0,0%	17. Jsem rozhodnut/a...	3,1%	4,8%
3. Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby...	2,0%	0,0%	20. Nelíbilo by se mi...	2,0%	0,0%
4. Hodlám...	2,0%	0,0%	25. Velice bych litoval/a, kdyby...	2,0%	0,0%
8. Budu rád/a, když...	2,0%	0,0%	29. Velmi usiluji o to, aby...	3,0%	0,0%
16. Zkousím...	3,1%	0,0%	30. Nelíbilo by se mi...	5,1%	0
počet odpovědí	Gym	40	průměrná frekvence výskytu	Gym	0,41
	ZŠ	1		ZŠ	0,05

Gymnázium

Ohledně testové situace jsem zaznamenala 40 odpovědí. Tato kategorie se dělí na pozitivní a negativní vnímání testu a testování. Překvapivě byl počet u obou těchto možností stejný – 20 odpovědí.

Nejvíce odpovědí se objevilo u posledního induktoru „Nelíbilo by se mi...“, druhý nejvyšší počet byl naopak u prvního induktoru „Doufám...“.

Pozitivní vnímání testové situace bylo charakteristické odpověďmi typu „...*dokončit tento test*“, „...*tenhle dotazník vyplním pravdivě*“ apod.

Negativní nazírání na test prozrazovaly výpovědi např. „...*kdyby test pokračoval i na druhé straně*“, „...*pokračovat v tomhle blbým dotazníku*“.

ZŠ

Motiv týkající se testové situace se u žáků šesté třídy vyskytl pouze jednou a to u induktoru „Jsem rozhodnut/a...“. Konkrétní odpověď byla „*dotáhnout tento test do konce*“, což značí pozitivní přístup k testové situaci.

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

Ve skupině s lepšími známkami bylo 9 odpovědí týkajících se testové situace. Průměrná frekvence výskytu je tedy 0,39. Druhá skupina se ve 31 případech vyjádřila o této kategorii (průměrná frekvence výskytu je 0,44).

Rozdíl mezi skupinami je druhý nejmenší.

Rozdíly mezi chlapci a děvčaty

Chlapci napsali o testu 33 výpovědí s průměrnou frekvencí výskytu 0,62, což oproti dívkám je značně více. Ty se o testové situaci vyjádřily pouze osmkrát s průměrnou frekvencí výskytu 0,12.

Rozdíl mezi průměrnými frekvencemi výskytu u obou pohlaví je třetí nejvyšší.

Transcendence

Situační kontext

Předpokládám, že úvahy o transcendentálních objektech jsou typičtější pro starší populaci z důvodu abstraktního obsahu. Smysl existence svojí i jiných osob, filosofické otázky týkající se života, pravdy a jiných témat by se mohly objevit u starších gymnazistů, které čeká změna – dospělost, konec střední školy a s tím spojený jiný styl žití.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 11 - Transcendence

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
1. Doufám...	2,0%	0,0%	11. Snažím se...	2,0%	0,0%
2. Mým plánem je...	1,0%	0,0%	19. Budu moc šťastný/á, až...	1,0%	0,0%
3. Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby...	1,0%	0,0%	21. Jsem odhodlán/a...	1,0%	0,0%
6. Nechci...	3,1%	0,0%	22. Bojím se, že...	4,1%	4,8%
8. Budu rád/a, když...	1,0%	0,0%	28. Velice by mě trápilo, kdyby...	3,0%	0,0%
počet odpovědí	Gym	28	průměrná frekvence výskytu	Gym	0,29
	ZŠ	1		ZŠ	0,05

Gymnázium

Transcendencí se zabývalo 28 výpovědí, což z ní činí nejméně čttnou kategorii z celého MIMu.

Nejvíce výpovědí bylo u induktoru „Bojím se, že...“ Tento negativní induktor vyvolává nepříjemné pocity, obavy, možnost selhání. O procento méně získaly taktéž negativní induktory „Nechci...“ a „Velice by mě trápilo, kdyby...“. Posledně zmíněný induktor může vzbuzovat nelibé emoce spojené s možným uskutečněním subjektu.

Většina výpovědí tematizovala konec světa, např. „...*aby byl konec světa*“, „...*nebude v roce 2012 konec světa*“, svoji existenci „...*nepřestanu tady být*“, „...*se nenarodil*“.

Objevily se však i motivy víry „...*aby moje víra nepřestala působit*.“

ZŠ

Na základní škole o transcendenci psal jeden žák, odpověděl tak na induktor „Bojím se, že...“. Jedná se o negativní induktor vyvolávající strach, obavy. Odpovědí bylo „...*bude konec světa*“.

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

Studenti s lepším prospěchem se o transcendenci zmínili sedmkrát (průměrná frekvence výskytu je 0,3), ve druhé prospěchové skupině bylo 18 výpovědí s průměrnou frekvencí výskytu 0,26.

Tento rozdíl mezi průměrnými frekvencemi výskytu u studentů s lepším a horším prospěchem byl nejmenší ze všech kategorií.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami

Ve skupině chlapců bylo 18 odpovědí, tudíž průměrná frekvence výskytu je 0,33. Dívky odpověděly osmkrát, jejich průměrná frekvence výskytu je 0,14.

Rozdíl mezi pohlavím je čtvrtý nejmenší.

5.1.1.3 Shrnutí

U gymnazistů se jako dominantní motiv tematizoval self, přičemž nejvíce odpovědí se týkalo ochrany self.

Druhou nejpočetnější kategorií byla škola. Studenti nejvíce psali o vysoké škole. Stejně jako v bakalářské práci (Havlíčková, 2010) se objevila situace, kdy studenti píšou o terciálním vzdělání, neuvádějí však konkrétní vysokou školu nebo obor, jaký by chtěli studovat. V tomto výzkumném vzorku 98 studentů gymnázia pouze 10 z nich uvedlo bližší informace. Zabývám se otázkou, jestli zbylí studenti jsou o oboru vysoké školy rozhodnutí a tuto informaci pouze nechtějí sdělit, nebo jestli toto rozhodnutí zatím neproběhlo. Motivem školy se v souladu s mým předpokladem více zabývali studenti s lepším prospěchem.

Třetí nejčastěji zmiňovanou kategorií je kontakt. Studenti nejvíce tematizovali přání ostatním nebo obavy o ně. Kontakt je kategorie, kde se vyskytly

největší rozdíly mezi prospěchovými skupinami i mezi pohlavím. Platí, že studenti s horším prospěchem psali o kontaktu více. Kontakt byl významnější pro dívky.

U seberealizace se objevily třetí nejvyšší rozdíly z hlediska prospěchu. Na rozdíl od mých předpokladů se však o seberealizaci vyjadřovali více studenti s horším prospěchem.

Z hlediska pojmání budoucnosti jsou důležité také představy o vlastní kariéře. V odpovědích se tematizovalo 21 konkrétních povolání.

Dále se tematizovalo vlastnictví, poznání a test. Na posledním místě (co se četnosti odpovědí týče) byla transcendence.

5.1.2 Časová analýza

5.1.2.1 Cíl časové analýzy

Cílem časové analýzy bylo zjistit, jakým časovým obdobím se studenti zabývají, zda uvažují o budoucnosti a jak vzdálená tato budoucnost je od současného okamžiku.

5.1.2.2 Zpracování obsahové analýzy podle základních kategorií

Studium

Situační kontext

Studium je v Nutinově pojetí děleno do tří časových rámců: základního vzdělávání, středního vzdělávání a terciální vzdělávání.

Obdobím základního vzdělávání je myšlen věk 6-12 let. Vstup do instituce školy je velkým krokem a změnou, dítě může vynaložit úsilí k získávání dovedností a znalostí, musí se naučit odložit čas hry ve prospěch školní práce. Dále pokračuje fyzický vývoj. Hry těchto dětí již věrně napodobují skutečnost, velkým tématem jsou skupinové hry a svět zvířat. Důležitý je týmový sport, pomocí něhož se děti učí kooperovat. Vznikají izosexuální skupiny. V rámci kontaktu je stále významná rodina, která je v ideálním případě místem, kde dítě může být opravdové, otevřené a upřímné, kde může důvěřovat zbylým členům, kde vládne vřelost lidských vztahů oproti společnosti, která požaduje výkon.

Sekundární vzdělání koresponduje s věkem 12-18 let. Toto období je nejdramatičtější – dítě dozrává v dospělého jak fyzicky, tak psychicky, což nutí přijmout tyto změny, vytvořit si a přijmout svoji identitu. Objevují se formální logické operace umožňující myslet vědeckým způsobem. Klesá závislost na rodině a jedním z hlavních hodnot je svoboda. V tomto věku se vytvářejí první partnerské vztahy. Na konci tohoto období studenti ukončují střední školu a musí si zvolit mezi pokračováním studijní dráhy na vysoké nebo vyšší odborné škole, nebo v zaměstnání.

Časový úsek terciálního vzdělávání (18-25 let) je obdobím největší tělesné síly a energie. Tito mladí lidé si již vybrali obor, ve kterém se vzdělávají a v kterém možná budou pokračovat i po skončení studia. Budují si svou identitu, poznávají sami sebe a svou hodnotu. Někteří mívají vážnější partnerské svazky, které mohou vyústit ve svatbu a založení rodiny.

Výzkumná zjištění

Gymnázium

Tabulka č. 12 – Studium (gymnázium)

induktor	Gym	induktor	Gym
2. Mým plánem je...	47,0%	15. Nebyl/a bych rád/a, kdyby...	40,9%
3. Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby...	35,7%	20. Nelíbilo by se mi...	36,8%
10. Byl/a bych proti, kdyby...	40,8%	21. Jsem odhodlán/a...	36,7%
11. Snažím se...	44,9%	25. Velice bych litoval/a, kdyby...	47,0%
12. Usiluji...	43,9%	28. Velice by mě trápilo, kdyby...	36,7%
počet odpovědí	769	průměrná frekvence výskytu	7,85

O studiu gymnazisté napsali 769 výpovědí s průměrnou frekvencí výskytu 7,85.

Nejvyužívanějšími induktory jsou „Velice bych litoval/a, kdyby...“ a „Mým plánem je...“. Oba sebraly 47% odpovědí.

1. Studium obecně

Studiem bez bližší specifikace se zabývalo 117 odpovědí, nejvíce z nich (99) se tematicky zabývalo školou. V 52 případech se tematizovalo dokončení studia („...vystudovat“, „...dokončit školy“), strach z nedokončení se objevil ve 13 výpovědích („...se mi nepodaří vystudovat“). Desetkrát studenti vyjádřili zájem o

vzdělání („...mít vzdělání“), dvakrát obavu („...nebudu mít požadované vzdělání“). Zbylé odpovědi se zabývaly školou obecně (např. „...uspět ve škole“, „...aby mě škola bavila“), v některých odpovědích byl rozeznatelný nepříjemný vztah ke škole a vzdělání („...aby se všechny školy zavřely“).

Jedenáctkrát se vyskytl kontakt, z toho šestkrát studenti psali o kamarádech („...mít kamarády“, „...být kamarádka Heleny“). Čtyřikrát se objevil kontakt s rodiči („...nehádat se s tátou“, „...mít dobrý vztah s rodiči“, „...nezklamat rodiče“). Jedna zmínka se týkala sociální reciprocity („...aby mě kamarádka nezklamala“).

Čtyři výpovědi se zabývaly tématem self, přičemž tři z nich ochranou self („...nestresovat se ve škole“, „...nebýt ve škole nervózní“), jednou se objevilo „se mít ve škole dobře“.

Jednou se vyskytla seberealizace („...vybudovat si identitu“), jednou vlastnictví („...kdybych neměla svoje doklady“).

2.Časové období základní školy

Nejvíce odpovědí (26) se týkalo kontaktu. Jedenáct výpovědí se zabývalo kamarády („...mít nejlepší kamarádku“, „...být kamarádka s Petrou“). Pětkrát se psalo o kontaktu s rodinou („...mít pěkný vztah s rodiči“), čtyřikrát o sociální reciprocity („...aby se rodiče nerozvedli“, „...sestra uznala svoji chybu“, „...mít více pozornosti“). Jednou se objevil erotický kontakt („...že budu dlouho s přítelem“).

Školou se zabývalo 25 odpovědí. Sedm z nich specifikovalo motiv učení („...učit se“, „...lépe se učit“). Pětkrát se psalo o dobrých známkách („...mít dobré známky“, „...dostat hezké známky“). Čtyřikrát se objevila obava z propadnutí („...propadnout“, „...musela opakovat ročník“). Tři žáci nechtěli psát testy („...žádné testy“). Tříkrát se vyskytl motiv studia („...výborně studovat“).

Patnáctkrát se tematizoval volný čas. Osmkrát šlo o fyzické aktivity („...běhat“, „...hrát fotbal“), čtyřikrát dovolená („...jet se školou do Německa“).

Dvanáctkrát se objevilo self, z toho desetkrát se mluvilo o ochraně self („...po tom, abych měl zase v pořádku nohu a mohl hrát fotbal“), jednou autonomie self („...mít povolení facebook“) a jednou schopnosti („...umět kreslit“).

Desetkrát studenti psali o realizaci – dvakrát o („...přestěhovat se k tátovi“). Ostatní odpovědi se nějakým způsobem věnovali chování (např. „...udělat špatné rozhodnutí“, „...chovat se dobře“ apod.).

Vlastnictví se objevilo šestkrát, třikrát to bylo zvíře („...mít nějaké zvíře“), třikrát se objevil strach ze ztráty počítače.

Dvakrát se v MIM mluvilo o kognitivní motivace a poznávání – „...znát svůj osud“ a „...dozvědět se něco nového o sobě“.

Jeden student napsal o tom, že se chce „...postavit svým problémům“, což je odpověď zařaditelná do obsahové kategorie seberealizace.

3. Období sekundárního vzdělávání

O tomto období studenti napsali celkem 390 odpovědí.

Celkem 117 odpovědí tematizovalo školu. O maturitě se psalo 55 krát, přičemž ve 30 případech byl znatelný negativní nádech („...aby zůstala státní maturita“, „...neodmaturovala“, „... bych zkazila maturitu“). 48 výpovědí se zmiňovalo o známkách, z toho v 12 odpovědích byly patrné obavy („...nemít špatné známky“). O procesu studia se psalo 38 krát („...se víc učit“, „...dát učení více času“). 26 krát se psalo o dokončení školy („...dokončit gymnázium“, „...dokončit gympl“). Desetkrát se studenti zmínili o úspěchu („...být ve škole úspěšný“).

Studenti napsali 103 zmínek o kontaktu. 25 krát se jednalo o přání nebo obavu o ostatní („...se moji kamarádi trápili“). Stejný počet odpovědí získala subkategorie sociální recipocita (např. „...mě učitelé podpořili“). Sedmnáctkrát se objevil erotický kontakt nebo obava („...najít si dobrého přítele“, „...můj partner byl hodný“). 25 krát se psalo o kamarádech („...netratit své kamarády“, „...mít hodně kamarádů“). Devětkrát se objevil altruistický kontakt („...pomáhat Martině s učením“, „...pomáhat rodičům s domácími pracemi“).

Self se objevilo 64 krát. Nejvíce zmíněna byla ochrana self („...být klidná při zkoušení“, „...se ve škole tolik nenervovala“). Autonomie self se vyskytla dvanáctkrát („...aby mě rodiče tolik nekontrolovali“, „...měla doma víc klidu“). Desetkrát se psalo o schopnostech self („...umět zpívat“, „...udržet naštvání po delší dobu“). Pětkrát se psalo o egocentrickém rys osobnosti („...být obdivován mými kamarády“). Zbylé odpovědi týkající se self vyjadřovaly touhu po lidném a šťastném bytí („...mít se ve škole fajn“).

Sedmnáctkrát se tematizovala realizace („...dělat potřebné věci“, „...dělat to, co mě baví“ apod.).

Patnáctkrát se studenti vyjádřili o motivu volného času, z toho pětkrát šlo o fyzickou aktivitu („...mohl sportovat“, „...věnovat se airsoftu“), dvakrát se objevilo cestování („...podívat se do Francie“). Osmkrát se objevilo přání mít více volného času nebo alespoň klidu („...mít klid“, „...měl více volna“).

Seberealizace se vyskytla dvanáctkrát, např. „...změnit se“, „...stát se lepším“.

Šestkrát studenti psali o kognitivní motivaci a poznávání, z toho dvakrát se jednalo o získání nových zkušeností („...vyzkoušet nové věci“) a třikrát o poznání sebe sama („...vědět, co je pro mě nejlepší“).

Tři výpovědi se týkaly vlastnictví („...časem si koupit to, co chci“).

Třikrát se objevila transcendence („...moje víra začne účinkovat“).

4. Terciální vzdělávání

O tomto období v MIMu objevilo 133 odpovědí, z nichž 121 se týkalo vysoké školy. 58 výpovědí specifikovalo motiv přijetí („...dostat se na VŠ“, „...být přijat na vysokou školu“), šestnáct odpovědí tematizovalo strach z nepřijetí („...mě nepřijmou“, „...mě nevezmou na VŠ“). 24 krát se psalo o dokončení vysoké školy („...že dodělám vejšku“, „...dokončím vysokou školu“).

Dvanáctkrát se objevilo téma seberealizace („...stát se lékařem“, „...stát se učitelkou“).

ZŠ

Tabulka č. 13 – Studium (ZŠ)

induktor	ZŠ	induktor	ZŠ
3. Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby...	57,2%	20. Nelíbilo by se mi...	57,2%
6. Nechci...	42,9%	22. Bojím se, že...	57,2%
8. Budu rád/a, když...	42,8%	25. Velice bych litoval/a, kdyby...	66,6%
10. Byl/a bych proti, kdyby...	52,4%	26. Dělán vše proto, aby...	52,4%
15. Nebyl/a bych rád/a, kdyby...	57,2%	28. Velice by mě trápilo, kdyby...	43,0%
počet odpovědí	211	průměrná frekvence výskytu	10,05

Žáci šesté třídy napsali o době studia celkem 211 odpovědí s průměrnou frekvencí výskytu 10,05.

Nejvyužívanějším pro tuto kategorii je induktor „Velice bych litoval/a kdyby...“, který získal 66,6% odpovědí. Dále 57,2% odpovědí sebraly induktory „Nebyl/a bych rád/a, kdyby...“, „Nelíbilo by se mi...“ a „Bojím se, že...“.

1. Studium obecně

Do etapy studia bez jakékoliv specifikace bylo možné zařadit 33 výpovědí, přičemž 30 z nich se zabývalo školou. Osm zmínek o škole pojednávalo o jejím dokončení (např. „...dokončit školy“), šest naopak o strachu z nedokončení (např. „...nedostudoval“, „...mě vyhodili ze školy“). Dvanáct odpovědí zmiňovalo učení

(např. „...mít dobré vzdělání, „...dokázat něco ve škole“, „...učit se“). Dvakrát se v MIMu objevil motiv volného času („...hrát dobře fotbal i dále“) a jednou seberealizace („...jít ve škole přes překážky“).

2. Časové období základní školy

O časovém období základní školy se žáci napsali 131 výpovědí, z nichž nejvíce tematizovalo kontakt, především erotický (např. „...mít v budoucnu hodného kluka“, „...abych si našla kluka“). Sociální recipitou se zabývalo 21 odpovědí (např. „...aby mě měl někdo rád“, „...se sestra s manželem a neteřinkou přistěhovala blíž“). Desetkrát se objevilo přání ostatním (např. „...aby to mamce dobře dopadlo“). Devětkrát žáci psali o kamarádech (např. „...být víc s kamarády“, „...nehádat se s kamarády“). Třicet výpovědí se zabývalo self, nejvíce ochranu self. Žáci se báli, že se jim něco stane („...se stane něco špatného“) nebo že budou nemocní („...být nemocný“). O vlastnictví bylo psáno dvanáctkrát, z toho pětkrát šlo o zvíře („...mít více zvířat“). Realizace se vyskytla šestkrát („...dělat domácí práce lépe“). Deset výpovědí bylo o volném čase, osm z nich o fyzických aktivitách („...hrát basket“, „...zlepšit se v jízdě na koni“). O škole se psalo sedmnáctkrát, devětkrát o dobrých známkách („...mít dobrý prospěch“, „...dostávat dobré známky“), naopak o špatných známkách se žáci vyjadřovali třikrát („...mít špatné známky“). Třikrát psali o zlepšení se ve škole.

3. Období sekundárního vzdělávání

Časovým úsekem středního vzdělávání se zabývalo 20 výpovědí. Přesně polovina se týkala školy. Pětkrát žáci psali o obavě z nepřijetí na určitou školu („...se nedostala na SŠ, na kterou chci“, „...mě nevzali na SŠ“), o přijmutí se vyjadřovali dva žáci („...dostat se na střední, jít na SŠ“). Třikrát se psalo o dokončení střední školy („...udělat maturitu“, „...dokončit SŠ“). Osmkrát se objevil motiv volného času, z toho sedmkrát šlo o koníčky vyžadující fyzickou aktivitu (např. „...dělat kickbox i na střední“). Dvě výpovědi vyjadřovaly obavu z partnerského vztahu („...aby můj partner nebyl feťák“).

4. Terciální vzdělávání

O období terciálního vzdělávání se vyskytlo 21 zmínek. Šestnáct z nich tematizovalo vysokou školu. Tři vyjadřovaly obavu („...neudělal VŠ“), zbylých třináct se k vysoké škole vztahovaly pozitivně. Devět odpovědí zmiňovalo přijetí na vysokou školu („...dostat se na VŠ“, „...aby mě vzali na VŠ“ apod.), jedna výpověď se zabývala procesem studia („...studovat nějakou vysokou školu“), třikrát se

objevilo dokončení („...dodělat VŠ“, „...vystuduji VŠ“). Pětkrát se objevil motiv seberealizace („...stát se architektem“, „...stát se doktorem“).

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

V první prospěchové skupině se objevilo 222 odpovědí (průměrná frekvence výskytu je 9,65). V druhé skupině bylo 518 odpovědí, průměrná frekvence výskytu je 7,4.

Jedná se o nejvyšší rozdíl mezi těmito skupinami. O časové kategorii studium psalo průměrně více studentů s lepšími známkami.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami

Chlapci se o časové kategorii studium zmínili 408 krát s průměrnou frekvencí výskytu 7,7. Dívky napsaly 572 odpovědí, z čehož plyne průměrná frekvence výskytu 8,7. Rozdíl mezi průměrnými frekvencemi výskytu je 0,96. Tento rozdíl mezi pohlavím je nejvyšší ze všech kategorií.

Dospělost

Situační kontext

Dospělost se rozděluje na dvě období:

První půlka, kterou chápeme obdobím v rozmezí 25-45 let. Dospělí jsou na vrcholu fyzických i duševních sil, osobnost je stabilizovaná a přílišně se nemění. Jsou usazení, pracují a žijí naplno. Jedním z hlavních hodnot je rodina, kde s postupujícím léty děti vyrůstají a osamostatňují se. Ke konci tohoto období nastává involuce a krize středního věku doprovázená bilancováním svého dosavadního života, opět se řeší identita, tentokrát zaměřená na otázku smyslu existence ve druhé půlce života.

Druhá půlka života dospělého (45-65 let) je typická možností uplatnění svých zkušeností – v zaměstnání nevyžadujícím užití fyzických sil je možnost stálé profesionalizace. Zároveň však postupuje involuce. Děti se osamostatňují, odcházejí od rodičů, zakládají své vlastní rodiny a jedinci se připravují na novou roli prarodičů.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 14 – Dospělost

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
2. Mým plánem je...	28,5%	28,6%	13. Chtěl/a bych být schopen...	22,4%	23,8%
4. Hodlám...	15,3%	19,0%	19. Budu moc šťastný/á, když...	26,5%	38,0%
7. Toužím...	26,6%	33,3%	23. Udělám, co budu moci, abych...	16,3%	23,8%
9. Chci...	18,4%	33,3%	24. Byl/a bych moc rád/a, kdyby...	21,4%	19,0%
12. Usiluji...	7,1%	33,4%	27. Mým snem je...	41,9%	66,7%
počet odpovědí	Gym	384	průměrná frekvence výskytu	Gym	3,92
	ZŠ	100		ZŠ	4,76

Gymnázium

Na gymnáziu se dospělostí zabývalo 384 výpovědí. Průměrná frekvence výskytu je 3,92.

Nejvyužívanějším induktorem je „Mým snem je...“, druhým nejvíce používaným induktorem je „Mým plánem je...“.

1. Dospělost

Dospělostí bez specifikace se zabývalo 131 výpovědí, z nichž se největší počet (39) dal zařadit do kategorie kontakt. Dvanáctkrát se jednalo o schopnosti self, nejvíce studenti psali o schopnost mluvit cizími jazyky (např. „...*umět v budoucnu hebrejsky*“, „...*naučit se plynule anglicky*“), jednou to byla schopnost řídit auto. Desetkrát se psalo o self, přičemž nejčastější byly odpovědi např. „...*být v budoucnu šťastná*“, „...*že se budu mít v dospělosti dobře*“. Sedmkrát se vyskytla ochrana self („...*až budu dospělá, nebudu kouřit, protože chci být zdravá*“, „...*nemít v budoucnu zdravotní problémy*“). Šestkrát se studenti vyjadřovali o důležitosti autonomie self („...*postarat se v dospělosti sama o sebe*“), třikrát o egocentrickém self („...*být v budoucnosti slavný*“).

O kontaktu se psalo 38 krát, šestnáctkrát o erotickém kontaktu, typickou odpovědí bylo „...*oženit se*“, „...*vdát se*“. Dvanáctkrát studenti psali o založení rodiny („...*budu mít děti*“, „...*založit jednu rodinu*“, „...*mít dvě děti*“). Altruistický kontakt se vyskytl čtyřikrát (např. „...*vrátit rodičům péči, kterou mi poskytují*“), dvakrát se objevil egocentrický kontakt, taktéž dvakrát přání ostatním („...*budou moji rodiče dlouho naživu*“).

Ve 26 případech se studenti vyjádřili o seberealizaci, nejvíce odpovědí tematizovalo naplnění cílů a plánů – „...*aby mi v dospělosti vyšlo vše, co jsem si naplánovala*“, případně obavu o nenaplnění („...*že mi to nevyjde*“).

Devatenáctkrát se studenti zabývali kariérou, dva studenti psali o sportovní kariéře („...hrát v dospělosti fotbal za Real Madrid“), jednou se vyskytl plán vyhnout se práci („...o to, abych nikdy nepracoval“). Zbývající odpovědi popisovali práci obecně („...mít dobrou kariéru“, „...že si najdu vhodné zaměstnání“ apod.).

Devět výpovědí tematizovalo realizaci, nejčastěji přestěhováním („...bydlet později někde v zahraničí“), dále se jednalo o zahraničení („...pěstovat na své farmě brambory“).

Taktéž devětkrát se studenti zabývali volným časem. Šestkrát cestováním („...jet na cestu kolem světa, „...navštívit Indii“). Dvakrát se psalo o sportu („...dělat sport i v dospělosti“).

Sedmkrát se objevila kognitivní motivace a poznávání, pětkrát spojená s poznáním cizích zemí („...poznat národní parky USA“).

2. První půlka života dospělého

O této časové kategorii studenti psali celkem 144 krát. Nejzmiňovanějším motivem se stala kariéra, o které se psalo 54 krát. Téměř polovina výpovědí tematizovala kariéru pouze obecným konstatováním (např. „...si najít dobré zaměstnání“, „...mít dobrou práci“, „...takovou práci, která mě bude bavit“ apod.). Tříkrát se vyskytlo přání o nalezení pracovní pozice v zahraničí. Jedenáctkrát studenti psali o konkrétním povolání.

Celkem 34 krát se objevil kontakt, ve všech případech šlo o založení rodiny („...budu mít dvě děti“, „...založit rodinu“, „...mít s manželem děti“).

Vlastnictví se tematizovalo ve 31 případech. Dvanáctkrát to byla obava o nedostatku financí („...nebudu mít peníze“, „...nemít peníze“), pětkrát o dostatku peněz („...mít hodně peněz“). Osmkrát studenti psali o vlastním domě, sedmkrát o autě a třikrát o farmě.

Devětkrát se objevila seberealizace, jednou byla odpověď „...stát se milionářem“, jednou šlo o altruismus („...stát se tím, dopomáhá potřebným“), zbylých sedm odpovědí tematizovaly určité povolání (lékař, voják, herečka, umělkyně, pilotka, učitelka).

Self se objevilo devětkrát, z čehož sedmkrát se jednalo o autonomii (např. „...zajistit si svoji nezávislost“, „...se postarat sama o sebe“). Jednou se psalo o motivu štěstí („...být v dospělosti šťastná“), jednou o schopnostech self („...umět dobře vychovat své děti“).

Šestkrát se psalo o realizaci, z toho pětkrát o stěhování nebo bydlení někde jinde než v současnosti (např. „...bydlet v New Yorku“, „...přestěhovat se někam na hory“). Jeden student měl v plánu „...najít si perfektní byt“.

Pouze jednou se vyskytl motiv volného času („...dělat sport i v dospělosti“).

3. Druhá půlka života dospělého

O této časové kategorii studenti psali čtrnáctkrát. Sedmkrát se jednalo o vlastnictví – pětkrát o peníze („...mít hodně moc peněz“, „...mít miliardu na účtě“), dvakrát o letadle „...koupit si vlastní letadlo“.

Tříkrát se objevil kontakt, jednou *egocentrický* („...aby se o mě jednou psalo v dějepisu“), jednou o rodině („...abych viděla své děti dospělé a šťastné“). Taktéž jednou šlo o sociální reciprocitu („...mě moje děti v dospělosti respektovaly“).

Dvakrát se vyskytlo self („...být hodně uznávaným“ a „...být schopem se postarat o děti a vnoučata“).

Jedna studentka popsala přání „stát se uznávanou a známou malířkou“ a jeden student o motivu poznání vesmíru – „poznat vesmír na vlastní kůži“.

ZŠ

Žáci šesté třídy se o této kategorii vyjádřili 100 krát. Nejvíce odpovědí (66,7%) sebral induktor „Mým snem je...“. 38% odpovědí získal induktor „Budu moc šťastný/á, když...“.

1. Dospělost

O dospělosti bez bližšího určení se psalo 77 krát. 38 odpovědí se týkalo práce, nejvíce se tematizovala kariéra obecně (např. „...najít si dobrou práci“, „...aby mi vyšla kariéra“). Kontakt byl zmíněn 23 krát, z toho patnáctkrát se jednalo o založení rodiny („...mít děti“, „...mít dvě děti“, „...založit někdy rodinu“). Šestkrát se psalo o erotickém kontaktu („...vdát se“, „oženit se“) a dvakrát se objevil altruistický kontakt („...pomáhat v budoucnu druhým“). Čtyřikrát se vyskytla realizace („...bydlet jinde“). Sedmkrát se tematizovalo self, pětkrát to bylo přání být dospělým a dvakrát schopnost řídit auto. Pětkrát bylo zmíněno vlastnictví zvířat („...mít psa až budu dospělá“).

2. První půlka života dospělého

První půlkou života dospělého se zabývalo čtrnáct výpovědí. Osm z nich tematizovali vlastnictví (šestkrát to byl dům, jednou auto a motorka). Jednou byl zmíněn self („...být dobrým otcem“).

3. Druhá půlka života dospělého

O druhé půlce života bylo psáno třikrát, jednalo se o práci („...vynalézt největší vynález“).

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

V první prospěchové skupině se objevilo 90 odpovědí, průměrná frekvence výskytu je 3,91. Ve druhé skupině bylo 268 odpovědí s průměrnou frekvencí výskytu 3,83.

Rozdíl mezi těmito skupinami je nejmenší ze všech.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami

Chlapci napsali 221 zmínek, průměrná frekvence výskytu je u těchto studentů 4,17. Dívky popsaly 263 odpovědí s průměrnou frekvencí výskytu 3,98.

Kombinované období studium-dospělost

Situační kontext

Některé objekty nešlo zařadit pouze do studia, případně dospělosti z důvodu možného výskytu v obou těchto obdobích.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 15 – Kombinované období studium-dospělost

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
5. Přeji si...	12,2%	28,6%	21. Jsem odhodlán/a...	19,4%	28,6%
14. Moc bych chtěl/a...	10,2%	19,0%	22. Bojím se, že...	24,5%	9,5%
15. Nebyl/a bych rád/a, kdyby...	22,4%	0,0%	24. Byl/a bych moc rád/a, kdyby...	15,3%	14,3%
17. Jsem rozhodnut/a...	20,4%	4,8%	25. Velice bych litoval/a, kdyby...	21,4%	9,5%
20. Nelíbilo by se mi...	13,3%	19,0%	28. Velice by mě trápilo, kdyby...	25,5%	4,8%
počet odpovědí	Gym	329	průměrná frekvence výskytu	Gym	3,36
	ZŠ	39		ZŠ	1,86

Gymnázium

U gymnazistů bylo 329 odpovědí zařaditelných do této kategorie. Průměrná frekvence odpovědí je tedy 3,36.

Přes čtvrtinu odpovědí na induktor „Velice by mě trápilo, kdyby...“ se týkalo tohoto časového úseku, jen o procento méně sebral induktor „Bojím se, že...“.

Nejvíce odpovědí (119) tematizovalo kontakt. V této kategorii bylo 64 odpovědí týkajících se přání ostatním nebo obavy o ně (např. „...*se mé rodině něco stane*“, „...*aby se nic nestalo tátovi*“ apod.). Dvacetkrát se objevila obava o kontakt („...*ztratím přátele*“, „...*ztratil rodinu*“ apod.). Třináctkrát se psalo o sociální reciprocitě („...*si mě lidé vážili*“, „...*mě měli všichni rádi*“, „...*mě uměl někdo ocenit*“). Čtyřikrát se studenti zmiňovali o altruistickém kontaktu („...*pomáhat potřebným*“). Zbylé odpovědi se zabývaly kontaktem obecně („...*se všemi vycházet*, „...*být se všemi za dobře*“).

O čtyři výpovědi méně (tedy 115) specifikovalo seberealizaci („...*jsem dokázal vše, co chci*“, „...*dosáhnou svého plánu*“, „...*uspěju ve všem, co chci*“), 25 z nich tematizovalo obavy („...*kdyby se mi nevyplnily mé sny*“).

Celkem 67 výpovědí zmiňovalo self, 34 krát se jednalo o ochranu self („...*se vyhnout závislosti na drogách*“, „...*všem nemocem*“). Devětkrát se objevila autonomie self („...*mi rodiče nebo manžel diktovali život*“), čtyřikrát koncept self („...*vědět, že na tom mám*“), dvakrát schopnosti self („...*umět se poprat s překážkami*“). Osmnáct odpovědí vyjadřovalo touhu po „...*lepší budoucnosti*“, „...*úspěchu*“ apod.

Realizace se objevila patnáctkrát (např. „...*dělat, co chci*“).

Třináctkrát se vyskytl motiv volného času, z toho desetkrát šlo o cestování („...*navštívit Ameriku*“, „...*jet do Afriky*“). Dále se psalo o sportu („...*vyhrát Wimbledon*“) a o výhře v loterii („...*vyhrát ve sportce*“).

Čtyřikrát se tematizovala kariéra, vždy šlo o profesionální sport („...*být fotbalistou*“, „...*naplno se věnovat jezdecké kariéře*“).

ZŠ

Na základní škole se objevilo 39 výpovědí s průměrnou frekvencí výskytu 1,86. Nejpoužívanějšími induktory jsou „Přeji si...“ a „Jsem odhodlán/a“. Oba získali shodně 28,6% odpovědí.

Devatenáct odpovědí tematizovalo kontakt, z toho sedmkrát to bylo přání nebo obavy o ostatní (např. „...*byli všichni v rodině zdraví*“, „...*někdo z rodiny onemocněl*“). Čtyřikrát se objevil altruistický kontakt („...*pomocť lidem*“), čtyřikrát se objevil strach z opuštění (např. „...*kdybych ztratila někoho z rodiny*“, „...*být sama*“). Kontaktem bez specifikace se zabývaly zbývající odpovědi (např. „...*být v kontaktu s nejbližšími*“).

Devětkrát se psalo o self, z toho čtyřikrát bez bližšího určení („...se měl dobře“, „...mě potkalo štěstí“), dvakrát o ochraně self („...nebýt závislý“). Dvakrát se objevily obavy o autonomii self („...mě někdo nutil do něčeho, co nechci“).

Sedmkrát studenti zmínili seberealizaci („...to někam dotáhl“), z čehož ve třech odpovědích byly patrné obavy („...mi můj sen nevyšel“).

Motiv volného času byl ve výpovědích šestkrát, vždy se jednalo o cestování („...jet do Afiky“, „...vidět někdy Ameriku“).

Realizace se vyskytla dvakrát („...udělat to, co bude potřeba“, „...udělat vše“).

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

V první prospěchové skupině se objevilo 61 odpovědí (průměrná frekvence výskytu je 2,65). Ve druhé skupině studenti odpověděly celkem 260 krát, průměrná frekvence výskytu je 3,71.

Rozdíl mezi těmito skupinami je druhý nejvyšší.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami

První prospěchová skupina napsala 139 odpovědí, z čehož plyne průměrná frekvence výpovědí 2,62. Druhá skupina se zmínila 190 krát s průměrnou frekvencí výskytu 2,87.

Otevřená budoucnost

Situační kontext

Jak název napovídá, objekty v této kategorii jsou přítomné již v současném okamžiku, ale nějakým způsobem pokračují i v budoucnosti, přesahují rámec pouhé přítomnosti. Týká se to především osobnostních charakteristik, stavů mysli, schopností člověka.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 16 – Otevřená budoucnost

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
4. Hodlám...	9,2%	14,3%	12. Usiluji...	12,2%	0,0%
5. Přěji si...	11,2%	9,5%	16. Zkousím...	18,4%	19,0%
6. Nechci...	7,1%	14,3%	18. Snažím se vyhnout...	73,5%	52,4%
9. Chci...	15,3%	19,0%	23. Udělám, co budu moci, abych...	11,2%	19,0%

11. Snažím se...	22,4%	28,6%	26. Děláním vše proto, aby...	15,3%	14,3%
počet odpovědí	Gym	274	průměrná frekvence výskytu	Gym	2,8
	ZŠ	56		ZŠ	2,67

Gymnázium

Studenti se v dotazníku vyjádřili ve 274 případech tak, že výpovědi bylo možno zakódovat jako časovou periodu otevřená budoucnost. Průměrná frekvence výskytu je 2,8.

Téměř tři čtvrtiny odpovědí gymnazistů na induktor „Snažím se vyhnout...“ se týkalo právě této kategorie. Skoro čtvrtina se vyskytla u induktoru „Snažím se...“ a 18,4% u induktoru „Zkouším...“.

Většina odpovědí v časové kategorii otevřená budoucnost tematizovala self. Těchto odpovědí bylo 190. Největší počet výpovědí (98) se týkal ochrany self – typické odpovědi vypadaly např. „...problémům“, „...trapasům“, „...nemít konflikty“, „...komplikacím“. 39 zmínek se týkalo motivu pohody („...být šťastný“, „...být v pohodě“). Charakterové rysy self se objevily 28 krát (např. „...být moudrá“, „...být čestný“, „...být upřímná“). Ve 23 případech se objevily odpovědi zařaditelné pod self koncept (např. „...být sama sebou“, „...mít svoji hodnotu“). Objevil se i popis egocentrického rysu osobnosti („...být nejlepší“). Pětkrát se tematizovala autonomie self („...být nezávislá na názorech ostatní stejně jako teď“). Dvakrát se objevily schopnosti self („...zlepšovat si jazyky i v průběhu dalších let“). Dva studenti psali o altruistickém self („...být nápomocná“).

Seberealizace byla zastoupená 33 krát, z toho sedmnáct výpovědí specifikovalo požadavek „...stát se lepším člověkem“ nebo jen „...stát se lepším“. Šestnáctkrát se psalo o specifické práci na sobě samém, např. „...zvyšovat svoje sebevědomí“, „...být i v budoucnu schopna přijímat věci takové, jaké jsou“ apod.

O kontaktu padlo 22 zmínek, přičemž 7 z nich specifikovalo téma samoty („...být sám“), šest studentů požadovalo sociální reciprocitu („...být milována“), o erotickém kontaktu se psalo třikrát (např. „...být s přítelem i nadále“). Jednou se vyskytl egocentrický kontakt („...ovlivňovat lidi jako teď“), ostatní odpovědi se zabývaly kontaktem všeobecně (např. „...vidat se s nejbližšími i v budoucnu“).

Vyskytla se také realizace, dvakrát studenti chtěli „...plnit dál své povinnosti“, jednou „...vydržet“, zbylých pět studentů psalo o svém chování („...chovat se tak, jak mám“, „...usměrňovat své chování“).

Pětkrát se objevilo téma volného času („...i nadále se zabývat přírodou“, „...zlepšovat se ve sportu“).

Čtyřikrát se odpovědi daly zařadit pod kategorii kognitivního poznávání („...dále zkoušet nové věci“).

ZŠ

Žáci základní školy se zmínili 56 krát o otevřené minulosti s průměrnou frekvencí odpovědi 2,67.

Stejně jako u gymnazistů se nejčastěji používaný induktorem ukázal být „Snažím se vyhnout...“, který získal 52,4%. Druhý nejvyužívanější induktor je „Snažím se...“ s 28,6% odpovědí. I tento induktor byl druhý nejčastější u gymnazistů. Shodně 19% posbíraly induktory „Chci...“, „Zkouším...“ a „Udělám, co budu moci, abych...“.

Otevřená budoucnost se nejvíce (43 odpovědi) projevila v kombinaci s obsahovou kategorií self, přičemž nejvíce se subkategorií ochrana self (v rámci psychické ochrany self se jednalo o výpovědi typu „...vyhnout se problémům“, fyzická ochrana self se projevila v odpovědích např. „...být zdravá...“, nebo naopak negativním „...být nemocná“ „...vyhnout se ubližování“). Jedenáct odpovědí specifikovalo charakter self („...být hrdá“, „...být sama sebou“), sedm pojednávalo o self obecně (např. „...být šťastná“), tři o schopnostech self („...být chytrá“). Dvakrát se vyskytlo fyzické self („...být hubená“). Egocentrické self se objevilo čtyřikrát („...být nejlepší“, „...být úspěšná“).

Šestkrát se tematizoval kontakt. Dvakrát šlo o přátele („...mít přátele i nadále“), jednou o sociální reciprocitu („...aby mě měli všichni rádi jako teď“) a jednou o přání ostatním („...aby byli zdraví“).

Čtyřikrát se žáci zabývali volným časem („...jezdit na koni i v budoucnu“, „...nadále tancovat“).

Dvakrát se v odpovědích vyskytla seberealizace („...se stále zlepšovat“) a jednou realizace („...dělat domácí práce i nadále“).

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

Studenti s lepším prospěchem napsali 66 zmínek s průměrnou frekvencí výskytu 2,87. Ostatní studenti se o otevřené budoucnosti vyjádřili 196 krát (průměrná frekvence výpovědi je 2,8).

Rozdíly mezi chlapci a děvčaty

Chlapci se o otevřenou budoucnost vyjádřili 146 krát, průměrná frekvence výskytu u nich je 2,75. Dívky napsaly 184 odpovědí s průměrnou frekvencí výskytu 2,79.

V této kategorii je nejmenší rozdíl mezi průměrnou frekvencí výskytu u dívek a chlapců.

Měsíc

Situační kontext

Během měsíce až dvou čeká studenty ukončení školního roku a s ním spojené i písemné práce, zkoušení. Z pohledu školy a vzdělávání se jedná o náročné období plné studia, strachu ze špatných známek a možná i reakcí okolí na vysvědčení. Po tomto období budou následovat pro většinu dětí vytoužené prázdniny. V průběhu léta mohou načerpat síly odpočinkem, dovolenou nebo pobytem u příbuzných.

Měsíc je také doba, kdy jsou možné určité změny – můžeme se s někým usmířit, pohádat, něco nového začít (sporty, diety), nebo naopak ukončit (zlozvyky, vztahy). Je to časový úsek, ve kterém je možné pořídit si nové věci, nakupovat.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 17 – Měsíc

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
1. Doufám...	9,2%	9,5%	12. Usiluji...	13,3%	9,5%
3. Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby...	16,3%	9,5%	14. Moc bych chtěl/a...	12,2%	0,0%
6. Nechci...	13,3%	9,5%	19. Budu moc šťastný/á, když...	10,2%	14,3%
8. Budu rád/a, když...	12,2%	14,3%	23. Udělám, co budu moci, abych...	7,1%	14,3%
11. Snažím se...	7,1%	14,3%	28. Velice by mě trápilo, kdyby...	10,2%	9,5%
počet odpovědí	Gym	227	průměrná frekvence výskytu	Gym	2,31
	ZŠ	33		ZŠ	1,57

Gymnázium

Studenti o době zhruba měsíc od současného momentu vypověděli ve 227 případech s průměrnou frekvencí výskytu 2,31.

Nejpoužívanějším induktorem s 16,3% výskytu je „Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby...“. Shodně o tři procenta méně byly využity „Nechci...“ a „Usiluji...“.

Motivem školy se zabývalo 97 výpovědí, 63 z nich známkami (35 dobrými – „...mít na vysvědčení samé jedničky“, „...mít dobré známky“, 28 odpovědí se týkalo

obav ze špatných známek – „...budu mít čtyřku“, „...dostanu na vysvědčení horší známky“). O propadnutí se psalo osmnáctkrát („...propadnout“, „...dostanu za 5 a propadnu“). Osmkrát studenti popisovali zlepšení, např. „...se zlepšit ve škole“, „...zlepšit si matiku“. Třikrát se vyskytl strach ze zkoušení („...abysme psali čtvrtletky“).

44 odpovědí tematizovalo volný čas, osmnáctkrát studenti zmínili prázdniny („...užít si prázdniny“, „...mít hezké prázdniny“). Osmkrát se psalo o pěkném počasí („...v létě bylo slunečno“, „...v létě bylo pěkné počasí“). Pětkrát se objevila fyzická aktivita (např. „...uběhnout do prázdnin pětistovku“). Sedm výpovědí se zabývalo dovolenou („...jet o prázdninách do Španělska“, „...být v létě u moře“, „...být o prázdninách v lázních“). Pětkrát studenti psali o letních hudebních festivalech („...jet v létě na punk festival“).

O self se psalo 32 krát, jedenáctkrát o fyzickém self („...zhubnout“, „...něco dělat se svým tělem“), jedenáct výpovědí se týkalo ochrany self („...přestat brzy kouřit“, „...aby se mi uzdravila noha“), desetkrát se objevily schopnosti self reprezentované schopností řídit („...konečně řídit auto až dostanu řidičák“).

Šestnáctkrát studenti zmínili kontakt, z toho osmkrát erotický kontakt („...se usmířit s mojí přítelkyní“), sedmkrát přání ostatním nebo obavu o ně („...aby měla sestra pěkné známky“). Jednou se psalo o kamarádech („...být o prázdninách s mojí nejlepší kamarádkou“).

Vlastnictví se objevilo desetkrát, dvakrát šlo o zvíře („...dostat za vysvědčení tarantuli“), třikrát o motorku („...mít o prázdninách motorku“).

Tři zmínky padly o práci, respektive brigádě („...najít si brigádu na léto“).

Jednou se objevila seberealizace („...se co nejdříve změnit“), jednou realizace („...dělat víc“).

ZŠ

Tato kategorie se v MIMu objevila celkem 33 krát (průměrná frekvence výskytu 1,57).

Čtyři nejvíce obsazované induktoři získaly shodně 14,3% odpovědí. Jsou jimi „Budu rád/a, když...“, „Snažím se...“, „Budu moc šťastný/á, když...“ a „Udělám, co budu moci, abych...“.

V časové kategorii měsíc od současného momentu bylo nejvíce zmínek o škole. Všech 17 se týkalo známek nebo obav z propadnutí, což se známkami úzce souvisí („...mít pěkné vysvědčení, „mít samé jedničky“, „...nepropadnout

z matematiky“, „...*jsem propadla“*, „...*se mi zhoršil prospěch“*, „...*mít jednu dvojku na vysvědčení“* atd.).

Šest odpovědí tematizovalo kontakt. Z toho tři odpovědi specifikovaly erotický kontakt „...*mě přítel podvedl“*, „...*najít si přítelkyni“*, „...*být s ní dlouho“*). Zbývající tři výpovědi vyjadřovaly přání ostatním („...*aby babičce přidaly důchod“*, „...*aby byl Jarda v pořádku“*, „...*aby bratr nepropadl“*).

Ve čtyřech výpovědích se objevilo téma zvířete – „...*si vybrat jaké morče chci“*, „...*dojet si pro morče“*.

Taktéž tři výpovědi se zabývaly fyzickým self („...*zhubnout“*, „... *jsem ztloustla“*, „...*mít svaly“*).

Třikrát se objevil motiv volného času, dvakrát se jednalo o blížící se prázdniny („...*aby sme už byli u moře“*, „...*jet na dovolenou“*), jednou o hru na klavír („...*aby mi vyšly zkoušky na klavír“*).

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

Skupina studentů s lepším prospěchem napsala 50 odpovědí (průměrná frekvence výskytu je 2,17). Druhá skupina získala díky svým 170 odpovědím průměrnou frekvenci výskytu 2,43.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami

Chlapci psali o časové kategorii měsíc celkem 104 odpovědí, z čehož vyplývá průměrná frekvence výskytu 2,11. Dívky napsaly o čtyřicet odpovědí víc než chlapci, jejich průměrná frekvence výskytu je 2,24.

Rozdíl mezi chlapci a dívky je čtvrtý nejmenší.

Rok

Situační kontext

Období jednoho roku je významný především pro septimány a studenty třetího ročníku, protože je čeká podání přihlášek na vysoké školy, studium potřebné ke složení maturitní zkoušky a přijetí na vysokou školu, případně výběr a hledání pracovního uplatnění. Na tom, jak tyto povinnosti zvládnou, bude záviset jejich budoucnost. S dovršením osmnáctého roku mnohé z nich čeká absolvování autoškoly a získání řidičského průkazu, což může být chápáno jako prvotní osamostatnění se.

Mladší studenti vědí, že pokud nebudou mít výraznější problémy, zůstanou na stejné škole. Situace je o trochu jiná pro žáky základní školy, kterým bude více připomínán budoucí odchod na střední školy nebo učňovské obory.

Během roku se může stát i mnoho věcí v soukromém životě, studenti mohou potkat nové kamarády a lásky, získávat nové zkušenosti.

V ročním intervalu může být i příležitost k uspokojení materiálních potřeb studentů – budou vánoce, narozeniny a svátky, což jsou příležitosti vhodné k nákupu různých dáreků.

Mohou ale nastat i nepříjemné zážitky – rozvody, onemocnění, smrt někoho z rodiny.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 18 – Rok

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
1. Doufám...	7,1%	4,8%	13. Chtěl/a bych být schopen...	3,1%	9,5%
4. Hodlám...	5,1%	4,8%	14. Moc bych chtěl/a...	11,2%	19,0%
5. Přeji si...	7,1%	14,3%	17. Jsem rozhodnut/a...	9,2%	0,0%
7. Toužím...	7,1%	33,3%	19. Budu moc šťastný/á, když...	9,2%	9,5%
9. Chci...	7,1%	9,5%	26. Dělán vše proto, aby...	5,1%	9,5%
počet odpovědí	Gym	140	průměrná frekvence výskytu	Gym	1,43
	ZŠ	31		ZŠ	1,48

Gymnázium

Gymnazisté se o této kategorii zmínili 140 krát, průměrnou frekvenci výskytu mají 1,43.

Nejvíce výpovědí (11,2%) sebral induktor „Moc bych chtěl/a“. Dále pak „Jsem rozhodnut/a...“ s 9,2% a se stejným počtem „Budou moc šťastný/á, když...“.

V časové vzdálenosti maximálně rok od současného momentu se nejvíce odpovědi demonstrovalo díky obsahové kategorii vlastnictví, přičemž dvacetkrát se jednalo o zvířata. Vlastnictví se tematizovalo v podobě peněz – „...mít víc peněz“, starší studenti zmiňovali dopravní prostředky („...že dostanu auto, až udělám řidičák“), mladší studenti vyjadřovali přání vlastnit věci používané ve volném čase (např. „...nové kolo“, „...dostat playstation“).

Další zmiňovanou kategorií byl volný čas. Patnáctkrát studenti zmínili sport (např. „...zlepšit se v běhání“, „...zvednout víc na banchi“), sport se projevil i

v pasivní podobě sledováním zápasů („...aby Slavie postoupila v lize“). Sedm výpovědí tematizovalo hudbu („...naučit se hrát kvintet“, „...jet s kapelou na turné po Evropě“). Čtyři zmínky pojednávaly o cestování („...jet příští rok do Anglie“).

Škola se tematizovala celkem dvacetkrát, z toho polovina se zabývala maturitou – „...udělám maturitu“, šestkrát se objevilo téma ukončení školního vzdělávání („...dokončím školu“), v septimě se dva studenti vyjádřili o výběru vysoké školy „...vybrat si vysokou školu“.

Patnáctkrát se objevila kategorie self, sedm výpovědí se týkalo získání řidičského průkazu, pět ochrany self („...prožít další zklamání“). Jeden student psal o autonomii self („...se po škole stal soběstačným“).

Kontakt se projevil především v souvislosti s kamarády („...se na mě kamarád nevykašle“). V rámci erotického kontaktu byl patrný strach z ukončení vztahu (např. „...se se mnou můj přítel nerozejde“). Přání ostatním se vyskytlo jednou – „...aby Jarda zůstal s maminkou“.

Tři odpovědi se zabývaly stěhováním („...bydlet příští rok v Praze“).

Tříkrát padla zmínka o konci světa („...že nebude konec světa v r. 2012“).

ZŠ

V šesté třídě se objevilo 31 odpovědí, které se týkaly časového rozmezí jednoho roku. Průměrná frekvence výskytu byla obdobná jako na gymnáziu – 1,48.

Největší podíl odpovědí (33,3%) je u induktoru „Toužím...“. 19% sesbíral induktor „Moc bych chtěl/a...“. O necelých pět procent méně získal induktor „Přeji si...“.

Celkem 15 zmínek pojednávalo o vlastnictví, z toho tři o novém kole, taktéž tři o hrách („...dostat playstation“, „...dostat simulátor letadel“) dvě o vlastním pokoji, jeden o bazénu. V šesti odpovědích byla poznat touha po zvířatech (např. „...mít psa“, „...abychom měli nové hříbě“, „mít více zvířat“).

Osmkrát se objevilo téma volného času, z toho se šestkrát jednalo o sport („...jezdit parkur“, „...hrát hokej“, „dělat dobře kikckbox“ atd.).

Dvakrát se pojednávalo o erotickém kontaktu („...mít kluka“, „...najít si kluka“).

Škola se v této kategorii objevila pouze jednou, jednalo se o žádost („...mít jiného učitele“).

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

V první prospěchové skupině se o roce napsalo 30 výpovědí (průměrná frekvence výskytu je 1,3). Druhá prospěchová skupina se vyjádřila celkem 105 krát, z čehož vyplývá průměrná frekvence výskytu 1,5.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami

Chlapci se vyjádřili celkem 81 krát, získali průměrnou frekvenci výskytu 1,64. Dívky se svými 80 odpověďmi mají průměrnou frekvenci výskytu 1,27.

Jde o šestý nejvyšší rozdíl mezi chlapci a dívkami.

Humanitární pohnutky

Situační kontext

Humanitární pohnutky jsou podle Nuttina (1982) příkladem historické budoucnosti. Jedná se o motivační objekty, které neodkazují na časový rámec individua, ale celé společnosti, lidstva. Tyto odpovědi se proto nelze zařadit do kalendářních ani biologických a sociálních jednotek probanda.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 19 – Humanitární pohnutky

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
3. Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby...	6,1%	0,0%	22. Bojím se, že...	9,2%	0,0%
5. Přeji si...	8,2%	0,0%	24. Byl/a bych moc rád/a, kdyby...	5,1%	9,5%
6. Nechci...	6,1%	4,8%	26. Dělán vše proto, aby...	2,0%	9,5%
14. Moc bych chtěl/a...	10,2%	0,0%	29. Velmi usiluji o to, aby...	6,1%	4,8%
20. Nelíbilo by se mi...	6,1%	0,0%	30. Nelíbilo by se mi...	8,2%	4,8%
počet odpovědí	Gym	134	průměrná frekvence výskytu	Gym	1,37
	ZŠ	11		ZŠ	0,52

Gymnázium

Humanitární pohnutky se u gymnazistů objevily 134 krát s průměrnou frekvencí výskytu 1,37.

Nejvíce užívaným induktorem se pro tuto kategorii s 10,2% stal „Moc bych chtěl/a...“. O procento méně odpovědí se vyskytlo u induktoru „Bojím se, že...“. 8,2% výpovědí sebraly dva induktory – „Přeji si...“ a „Nelíbilo by se mi...“.

Humanitární rysy subjektu, které se vyskytovaly v podobě pozitivní, např. „...*mír pro všechny*“, nebo v podobě strachů - „...*zažít válku*“.

ZŠ

Žáci napsali o humanitárních pohnutkách 11 odpovědí, průměrná frekvence výskytu je 0,52.

Největší množství výpovědí (což je 9,5%) jsem zaznamenala u induktorů „Byl/a bych moc rád/a, kdyby...“ a „Dělám vše proto, aby...“.

Nejvíce odpovědí se týkalo míru „...*na světě mír*“.

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

Ve skupině s lepším prospěchem se objevilo 26 odpovědí věnující se humanitárním pohnutkám. Průměrná frekvence výskytu je 1,13. Studenti s horším prospěchem napsali 88 výpovědí s průměrnou frekvencí odpovědí 1,26.

Rozdíly mezi chlapci a děvčaty

Chlapci se o této kategorii zmínili 80 krát s průměrnou frekvencí výskytu 1,51. Dívky sepsaly 65 odpovědí, průměrná frekvence výskytu je tedy 0,98.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami je čtvrtý nejvyšší.

Život

Situační kontext

Touto časovou kategorií je myšleno období zahrnující zbytek života jedince. Musíme mít na paměti, že tato časová lokalizace je vágní. Odpovědi patří do této kategorie tehdy, když se v nich explicitně objeví pojem „život“ nebo termíny implicitně zahrnující zbývající období života, např. napořád, navždy.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 20 – Život

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
1. Doufám...	11,2%	9,5%	17. Jsem rozhodnut/a...	5,1%	4,8%
2. Mým plánem je...	4,1%	9,5%	19. Budu moc šťastný/á, když...	3,1%	4,8%
5. Přeji si...	5,1%	4,8%	23. Udělám, co budu moci, abych...	5,1%	4,8%
7. Toužím...	7,1%	4,8%	27. Mým snem je...	4,1%	4,8%
14. Moc bych chtěl/a...	5,1%	9,5%	29. Velmi usiluji o to, aby...	7,1%	0,0%
počet odpovědí	Gym	110	průměrná frekvence výskytu	Gym	1,12

	ZŠ	21		ZŠ	1
--	----	----	--	----	---

Gymnázium

Takové odpovědi, ve kterých byl explicitně zdůrazněn život jako dlouhotrvající časová entita, se vyskytly 110 krát s průměrnou frekvencí výskytu 1,12.

Nejvíce těchto odpovědí (11,2%) sesbíral induktor „Doufám...“. 7,1% odpovědí studenti napsali u induktoru „Toužím...“ a taktéž 7,1% u induktoru „Velmi usiluji o to, aby...“.

Téměř polovina ze všech výpovědí tematizovala seberealizaci. Studenti psali o úspěchu („...vést úspěšný život“), o maximalizaci svého potenciálu („...dosáhnout v životě něčeho velkého“, „...maximálně naplnit svůj život“). Nejčastějším motivem bylo vyplnění snů a cílů („...mi v životě všechno vyjde“, „...si splním svoje sny“, „...všechno zvládnou“), případně obavy týkajících se možnosti nesplnění plánů a přání („...mi v životě nic nevyjde“, „...se mi nevydařilo to, co chci“ atd.).

Druhou nejzmiňovanější kategorií bylo self, které se tematizovalo motivem štěstí („...být v životě šťastný“, „...být celý život spokojená“). Pětkrát se objevila autonomie self („...abych v životě nebyla na nikom závislá“) a čtyřikrát ochrana self demonstrována obavami („...abych neudělal chybu, která by mi zkazila život“, „...zažít v životě utrpení“).

Pět výpovědí bylo možné zařadit pod kategorii kontakt, jednalo se o kontakt erotický („...najít si partnera na celý život“) a strach ze samoty („...budu celý život bez chlapy“).

Tříkrát se objevila transcendence („...najít smysl života“).

ZŠ

V šesté třídě byl život zmíněn ve 21 odpovědích, z čehož plyne průměrná frekvence výskytu 1.

Maximální procentuální zisk odpovědí čítal 9,5%. Tuto hodnotu získaly induktory „Doufám...“, „Mým plánem je...“ a „Moc bych chtěla...“.

Nejvíce odpovědí v kategorii život se týkalo self, přičemž šestkrát se objevilo obecné určení spokojeného života vyjádřeného např. „...šťastný život“, „...krásný život“, „...dobrý život“. Jeden žák si přál „...mít v životě štěstí“. Taktéž jednou se vyskytla obava o takto pohodový život – odpověď na negativní induktor „Nechci...“

zněla „...mít zkažený život“. Dvakrát se žáci zmínili o subkategorii psychické ochraně self („...se nikdy v životě ztrapnit“).

Čtyřikrát se psalo o seberealizaci – „...angažovat se na své životní cestě“, „...dokázat, co chci“ a „...vyplnit si sny“.

Taktéž třikrát se žáci v souvislosti s životem zmínili o kontaktu. Dvakrát šlo o kontakt erotický „...zůstat až do konce života bez kluka“, jednou o kontakt s rodinou („...mít dobrý vztah s rodinou“).

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

V první prospěchové skupině se objevilo 24 zmínek o životě průměrnou frekvencí výskytu 1,04. Ve druhé skupině bylo 84 odpovědí s průměrnou frekvencí výskytu 1,2.

Rozdíly mezi chlapci a děvčaty

Chlapci se o periodě trvající celý život vyjádřili ve 35 případech (průměrná frekvence výskytu 0,66), dívky 96 krát s průměrnou frekvencí výskytu 1,45.

V této kategorie je druhý největší rozdíl mezi pohlavím.

Den

Situační kontext

Tato kategorie se týká událostí a činností v rámci jednoho dne. Může se jednat o předem vytyčené plány (které je možné vyplnit v intervalu kratším 24 hodin), momentální přání nebo obav jedince.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 21 – Den

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
1. Doufám...	4,1%	4,8%	9. Chci...	9,2%	0,0%
3. Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby...	6,1%	4,8%	17. Jsem rozhodnut/a...	3,1%	0,0%
4. Hodlám...	5,1%	0,0%	19. Budu moc šťastný/á, když...	3,1%	0,0%
7. Toužím...	5,1%	4,8%	20. Nelíbilo by se mi...	2,0%	4,8%
8. Budu rád/a, když...	4,1%	9,5%	21. Jsem odhodlán/a...	4,1%	0,0%
počet odpovědí	Gym	65	průměrná frekvence výskytu	Gym	0,66
	ZŠ	11		ZŠ	0,52

Gymnázium

Gymnazisté odpověděli v časovém úseku 1 den celkem 65 krát (průměrná frekvence výskytu 0,52).

Nejvíce výpovědí (9,2%) se objevilo u induktoru „Chci...“. Druhým nejužívanějším induktorem byl „Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby...“

Největší počet opovědí se týkal volného času, přičemž 17 krát se jednalo o potěšení skrze smysly (v 11 případech šlo o počasí – „...*nebude večer pršet*“, čtyřikrát o jídlo „...*po čokoládě*“ a dvakrát o pití „...*si dala kafe*“). Devětkrát se psalo o motivu volna (např. „...*jít domů*“, „...*jít už ven*“). Jednou byl zmíněn sport („...*jít běhat*“).

Škola se v rámci časového období jeden den tematizovala patnáctkrát. Pětkrát studenti psali o konci školní hodiny („...*až zazvoní*“, „...*že nezazvoní*“), čtyřikrát o strachu ze špatných známek („...*dostat dneska 5*“), třikrát o domácích úkolech („...*dopsat DÚ na němčinu*“) a taktéž třikrát o motivu zkoušení („...*být zkoušená z dějepisu*“).

Jedenáctkrát studenti psali o realizaci, čtyřikrát se jednalo o negaci realizace – studenti si chtěli odpočinout nebo spát („...*se pořádně vyspat*“, „...*mít dneska klid*“). Třikrát bylo zmíněno „...*přežít dnešek*“.

Dvakrát se vyskytlo self („...*mít lepší náladu*“ a „...*špatnou náladu*“).

ZŠ

Na základní škole se vyskytlo 11 zmínek o dnu testování. Průměrná frekvence výskytu této kategorie je 0,52.

Nejpoužívanějším induktorem, který sesbíral 9,5% odpovědí, se stal „Budu rád/a, když...“. Všechny další induktory byly využity pouze jednou.

Z 11 odpovědí se pět z nich týkalo školy, z čehož 3 tematizovaly motiv konce školního dne nebo určité hodiny (např. „...*až půjdu odpoledne ze školy*“, „...*zazvoní*“, „...*ta škola dneska nikdy neskončí*“). Další dvě odpovědi se zabývaly obavami z ústního zkoušení („...*nechci být zkoušená*“) a možností získání špatné známky („...*dostat dneska 5 z matiky*“).

Dvě odpovědi se zabývaly zvířaty – „...*vidět dneska koníka*“ a „...*pohládit si morčátko*“.

Dvakrát se objevila zmínka z kategorie volný čas. Obojí byla odpověď „...*jít ven*“.

Jedna studentka projevila zájem o kontakt „...setkat se po škole se sousedkou“.

Poslední odpověď se týkala self a přání zlepšení nálady („...aby mi nebylo dnes tak smutno“).

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

Studenti s lepšími známkami napsali 8 výpovědí (průměrná frekvence výskytu je 0,35). Druhá prospěchová skupina má průměrnou frekvenci výskytu 0,81.

Rozdíl mezi chlapci a děvčaty

Chlapci se o časové kategorii den vyjádřili 48 krát s průměrnou frekvencí odpovědí 0,9. Dívky odpověděly 28 krát. Jejich průměrná frekvence výskytu je 0,43.

Jedná se o čtvrtý nejvyšší rozdíl mezi pohlavím.

Test

Situační kontext

Jedná se přímo o moment sběru dat, o konkrétní situaci vyplňování testu, která je spojena právě s touto činností.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 22 - Test

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
1. Doufám...	4,0%	0,0%	17. Jsem rozhodnut/a...	3,1%	4,8%
3. Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby...	2,0%	0,0%	20. Nelíbilo by se mi...	2,0%	0,0%
4. Hodlám...	2,0%	0,0%	25. Velice bych litoval/a, kdyby...	2,0%	0,0%
8. Budu rád/a, když...	2,0%	0,0%	29. Velmi usiluji o to, aby...	3,0%	0,0%
16. Zkouším...	3,1%	0,0%	30. Nelíbilo by se mi...	5,1%	0
počet odpovědí	Gym	48	průměrná frekvence výskytu	Gym	0,48
	ZŠ	1		ZŠ	0,05

Gymnázium

Ohledně testové situace jsem zaznamenala 48 odpovědí. Tato kategorie se dělí na pozitivní a negativní vnímání testu a testování. Překvapivě byl počet u obou těchto možností stejný – 20 odpovědí.

Nejvíce odpovědí se objevilo u posledního induktoru „Nelíbilo by se mi...“, druhý nejvyšší počet byl naopak u prvního induktoru „Doufám...“.

Pozitivní vnímání testové situace bylo charakteristické odpověďmi typu „...*dokončit tento test*“, „...*tenhle dotazník vyplním pravdivě*“ apod.

Negativní nazírání na test prozrazovaly výpovědi např. „...*kdyby test pokračoval i na druhé straně*“, „...*pokračovat v tomhle blbým dotazníku*“.

ZŠ

Motiv týkající se testové situace se u žáků šesté třídy vyskytl pouze jednou a to u induktoru „Jsem rozhodnut/a...“. Konkrétní odpověď byla „...*dotáhnout tento test do konce*“.

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

Studenti s lepším prospěchem se okamžikem testování zabývali čtyřikrát s průměrnou frekvencí výskytu 0,17. Ve druhé prospěchové skupině bylo těchto odpovědí 43 (průměrná frekvence výskytu byla 0,61).

Tento rozdíl je čtvrtý nejvyšší.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami

Celkem 39 krát se o této kategorii vyjádřili chlapci. Průměrná frekvence výskytu je tedy 0,74. Dívky odpověděly pouze v 11 případech (průměrná frekvence výskytu je 0,17).

Jedná se o třetí největší rozdíl mezi pohlavím.

Stáří

Situační kontext

Stářím je v tomto kontextu myšlen věk od 65 let. V tomto období jsou velké individuální rozdíly. Někteří jedinci odcházejí do důchodu nebo snižují pracovní tempo, jiní se zabývají kariérou i nadále. Obecně však platí, že důchod je významným mezníkem, který nutí zamyslet se nad budoucností i minulostí, často dochází k přebudování identity a bilancováním vlastního života.

Pro některé je právě stáří momentem, kdy se mohou věnovat své rodině – partnerovi a hlavně vnoučatům a pravnoučatům, kterým mohou poskytovat nezastupitelnou výukovou, hodnotovou i emoční roli.

Ve stáří postupuje duševní i fyzická involuce vyjádřená především větší citlivostí k různým onemocněním, což nutí člověka konfrontovat sám sebe se smrtí, s konečností vlastní existence.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 23 – Stáří

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
6. Nechci...	8,2%	4,8%	19. Budu moc šťastný/á, když...	1,0%	0,0%
8. Budu rád/a, když...	4,1%	0,0%	20. Nelíbilo by se mi...	1,0%	0,0%
9. Chci...	1,0%	0,0%	21. Jsem odhodlán/a...	1,0%	0,0%
15. Nebyl/a bych rád/a, kdyby...	1,0%	0,0%	22. Bojím se, že...	2,0%	4,8%
16. Zkousím...	1,0%	0,0%	30. Nelíbilo by se mi...	2,0%	0,0%
počet odpovědí	Gym	26	průměrná frekvence výskytu	Gym	0,27
	ZŠ	2		ZŠ	0,09

Gymnázium

Stáří se u studentů gymnázia objevilo 26 krát s průměrnou frekvencí výskytu 0,27.

Na nejvyužívanější induktor „Nechci“ se 8,2% odpovědí týkalo stáří. Přesně o polovinu méně výpovědí zaznamenal induktor „Budou rád/a, když...“. Shodně po dvou procentech odpovědí mají induktory „Bojím se, že...“ a „Nelíbilo by se mi...“.

Studenti nejvíce psali o obavách týkajících se ochrany self, přesněji řečeno o smrti („...*kdybych byl mrtvej*“, „...*dlouho umírat*“, „...*zemřít čestně*“ apod.).

Třikrát se v kombinaci se stářím vyskytla realizace vyjádřená přáním dlouhého života („...*se dožiju vysokého věku*“).

Dvakrát se objevila obava ze stárnutí o samotě – „...*být ve stáří sama*“.

Taktéž dvakrát studenti psali o konci světa.

ZŠ

Na základní škole jsem našla dvě zmínky o stáří. Průměrná frekvence výskytu je tedy 0,09.

Jedna odpověď se vyskytla u induktoru „Nechci...“, což byl nejužívanější induktor u gymnazistů. Žák odpověděl „...*nikdy umřít*“. Druhá odpověď týkající se stáří byla na induktor „Bojím se, že...“. Odpovědí bylo „...*konec světa*“.

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

Pouze jeden student ze skupiny s lepším prospěchem se jednou zmínil o svém stáří, průměrná frekvence výskytu je tedy 0,04. Studenti s horším prospěchem napsali v této kategorii 21 zmínek, průměrná frekvence výskytu je 0,3.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami

Chlapci se zmínili o stáří 26 krát, průměrná frekvence výskytu je 0,43. Dívky napsaly 5 odpovědí a jejich průměrná frekvence výskytu je 0,08.

Rozdíl mezi průměrnými frekvencemi je 0,35.

Odkaz na minulost

Situační kontext

I když je MIM zaměřen spíše budoucnost, v některých případech se objeví i zmínky o minulosti. Pro některé osoby může mít minulost dominantní vliv, mohou neustále vzpomínat na minulé zážitky a události a srovnávat je se současným stavem věcí.

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 24 – Odkaz na minulost

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
5. Přeji si...	1,0%	0,0%	14. Moc bych chtěl/a...	1,0%	0,0%
6. Nechci...	3,1%	0,0%	20. Nelíbilo by se mi...	1,0%	4,8%
7. Toužím...	2,0%	0,0%	28. Velice by mě trápilo, kdyby...	2,0%	0,0%
8. Budu rád/a, když...	1,0%	0,0%	29. Velmi usiluji o to, aby...	1,0%	4,8%
13. Chtěl/a bych být schopen...	2,0%	0,0%	30. Nelíbilo by se mi...	1,0%	0,0%
počet odpovědí	Gym	19	průměrná frekvence výskytu	Gym	0,19
	ZŠ	2		ZŠ	0,1

Gymnázium

Minulostí se v MIMu studenti zabývali devatenáctkrát, průměrná frekvence výskytu je 0,19.

Celkem 7 výpovědí se týkalo školy (např. „...nenastoupil na gympl“, „...neudělal přijímačky na gymnázium“).

Čtyřikrát se objevila z válek („...že jsem nezažila druhou světovou“). Dvakrát studenti psali o přání vrácení času. Třikrát chtěly zažít něco, co se odehrálo

v minulosti („...zažít Woodstock“, „...aby bylo znova minulé léto a já byla na Krétě“). Vyskytly se také odpovědi, které vyjadřovali nějakou událost nebo zážitek, který se studentům v minulosti přihodil a který nechtějí opakovat (např. „...už nikdy mít oholenou nohu“).

ZŠ

Na základní škole se odkaz na minulost objevil dvakrát u inductorů „Nelíbilo by se mi...“ a „Velmi usiluji o...“. Průměrná frekvence odpovědí je tedy 0,1.

Odpovědi byly následující: „...kdybych se nenarodil“ a „...babička zase nerozbila další skříňku“.

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

V první prospěchové skupině se o minulosti psalo pětkrát (průměrná frekvence výskytu je 0,22). Studenti s horšími známkami se vyjádřili třináctkrát s průměrnou frekvencí výskytu 0,19.

Odkaz na minulost je kategorie, ve které byl nejmenší rozdíl mezi studenty s lepším a horším prospěchem.

Rozdíly mezi chlapci a děvčaty

Chlapci napsali 11 odpovědí (průměrná frekvence výskytu je 0,21), dívky vzpomínaly na minulost desetkrát, jejich průměrná frekvence výskytu je 0,15.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami je druhý nejmenší.

Týden

Situační kontext

Během týdne mají studenti prostor pro školní práci, mohou se učit, být zkoušeni i psát různé testy.

V tomto krátkém úseku je i víkend, díky němuž si mohou odpočinout, setkat se s kamarády nebo partnery, více pobýt s rodinou.

Taktéž si mohou splnit krátkodobé plány různého charakteru (sportovní vyžití, nákup levnějších věcí apod.).

Výzkumná zjištění

Tabulka č. 25 – Týden

induktor	Gym	ZŠ	induktor	Gym	ZŠ
1. Doufám...	2,0%	0,0%	11. Snažím se...	2,0%	4,8%
2. Mým plánem je...	1,0%	4,8%	12. Usiluji...	1,0%	9,5%
4. Hodlám...	0,0%	9,5%	15. Nebyl/a bych rád/a, kdyby...	1,0%	9,5%
5. Přeji si...	2,0%	0,0%	16. Zkousím...	0,0%	4,8%
8. Budu rád/a, když...	0,0%	9,5%	30. Nelíbilo by se mi...	1,0%	4,8%
počet odpovědí	Gym	13	průměrná frekvence výskytu	Gym	0,13
	ZŠ	12		ZŠ	0,57

Gymnázium

Na gymnáziu se o časovém úseku týden od testování vyskytlo 13 vyjádření, z čehož plyne průměrná frekvence výskytu 0,13.

Tři nejvyužívanější induktoři získaly shodně 2% odpovědí. Jedná se o „Doufám...“, „Přeji si...“ a „Snažím se...“.

Z třinácti výpovědí se čtyři z nich týkaly motivu volného času, např. „...jet o víkendů na chatu“, tři ochrany self např. „...že chřipka brzy přejde“, dvě školy „...napíšu test dobře“ a jedna zmínka byla o kontaktu „...jít o víkendů ven s kamarádkou“.

ZŠ

Žáci se o této kategorii zmínili dvanáctkrát, což je pouze o jednu odpověď méně než studenti gymnázia. Jejich průměrná frekvence odpovědí byla 0,57.

V kategorii týden se nevyskytl pouze jeden nejobsazovanější induktor, ale čtyři (přičemž 9,5% odpovědí se týkalo maximálně týdnů od momentu sběru dat). Šlo o induktoři „Hodlám...“, „Budou rád/a, když...“, „Usiluji...“ a „Nebyl/a bych rád/a, když...“.

Nejvíce (6) výpovědí tematizovalo kontakt. Tři odpovědi se týkaly přítele nebo přítelkyně („...aby se mnou moje holka nemluvila“, „...být s přítelem i o víkendů“), zbylé tři se zabývaly kontaktem s kamarády (např. „...sejít se v sobotu s kamarády“, „jít se spolužáky na diskotéku“).

Ohledně školy byly napsány dvě odpovědi: „...si zlepšit matiku“ a „...jsem dostala za 5 z písemky“).

Dvě výpovědi zahrnovaly realizaci („...pojedeme do města“, „...někoho zmlátit“).

Poslední odpověď zmiňovala volný čas („...zahrát si fotbal nebo hokej“).

Rozdíl mezi prospěchovými skupinami

O kategorii týden se objevila pouze jedna zmínka (průměrná frekvence výskytu je 0,04). Zbylí studenti se vyjádřili desetkrát s průměrnou frekvencí výskytu 0,14.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami

Chlapci napsali 9 výpovědí s průměrnou frekvencí výskytu 0,17, dívky odpovídaly dvacetkrát (průměrná frekvence výskytu je 0,24).

Rozdíl jednotlivých frekvencí je 0,07, jde o třetí nejmenší rozdíl.

5.1.2.3 Shrnutí

Pro studenty gymnázia je dominantní časovou kategorií studium, kterou se zabývalo 769 odpovědí. Na druhém místě se nejvíce tematizovala dospělost (384 odpovědí) a kombinované období studium-dospělost (329 odpovědí). Další v pořadí je otevřená budoucnost, měsíc a rok. Nejméně odpovědí se týkalo kategorie týden, odkaz na minulost a stáří.

Největší rozdíl mezi průměrnými frekvencemi výskytu z hlediska pohlaví je u časové kategorie studium, dále pak život a den.

Z hlediska porovnání odpovědí studentů s lepším a horším prospěchem mohou říci, že největší rozdíl je u kategorie studium, u zbývajících kategorií nejsou zásadní rozdíly.

5.1.3 Porovnání MIM a PO7

Pro potřeby výzkumu bylo nutné vymezit dva indexy, které popisují odpovědi každého probanda.

První index, nazvaný souhrnný, byl získán posouzením následujících aspektů:

- původcovství: osoba si plně uvědomuje autorství svých akcí (i jejich kauzální dopad), což umožňuje kognitivně rozpracovávat plány ohledně vlastní budoucnosti a následně tyto plány realizovat. jednoduše by se dalo shrnout do věty „já sám jsem tvůrcem své budoucnosti“

- stupeň reality: subjekt vnímá objekty (motivy, cíle nebo obavy) jako více či méně uskutečnitelné.

- stupeň strukturace: 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: udává množství zmíněných cílů v předpokládané budoucnosti (Seijts, 1998)

- dlouhodobost: subjekt udává motivační objekty, které se explicitně nebo implicitně objevují v delším časovém úseku, dlouhodobost zastává v časové perspektivě důležitou roli spočívající v elaboraci plánů a projektů. Má dva aspekty – časový a obsahový. Časový aspekt byl použit jako druhý index.

Tyto dva indexy byly použity ke zjištění korelace s aspekty dotazníku PO7 – se strukturací, realizací, seberozvojem a dosaženým hrubým skórem. Taktéž se v potaz bral i prospěch studentů.

Z korelační tabulky (viz příloha č.) vyplývá, že aspekty MIM a PO7 spolu nemají vztah. Spearmanův korelační koeficient souhrnného indexu a hrubého skóre PO7 je 0,224.

Tyto výsledky naznačují, že obě metody zkoumají jiné aspekty časové perspektivy. Obě metody se podle rozdělení diagnostických metod¹ řadí do jiných kategorií – MIM zkoumá osobnostní futuristu, kdežto při vyplňování PO7 studenti musí hodnotit sami sebe. Jedná se tedy o odlišnou strategii získávání informací o časové perspektivě.

¹ Viz kapitola 2.3.6

6 DISKUZE

Jak již byl řečeno v teoretické části, konceptualizace časové perspektivy je problematický proces. Časovou perspektivu je možné zkoumat prostřednictvím jednotlivých aspektů tohoto jevu.

Na následujících stránkách upozorňuji na klíčové momenty výzkumu, které vyvstaly během analýzy dat získaných od studentů.

Výsledky obsahové analýzy a jejich kategorií napovídají, že studenti nejvíce tematizují motiv self, tedy obraz vlastní osoby, svoji identitu. Téměř třetina odpovědí v kategorii self se zabývala ochranou self, studenti tedy projevíli obavu o sebe samé.

Druhou nejčastěji zmiňovanou kategorií byla škola, přičemž nejvíce (93) výpovědí se týkalo vysoké školy. Pro srovnání – maturitě se ve svých odpovědích věnovalo 32 výpovědí. K pochopení tohoto jevu může být nápomocna Raynerova kontingentní cesta², ve které studenti nemusejí explicitně zmiňovat maturitní zkoušku, nicméně tento motiv je implicitně přítomen v jejich mysli a studenti počítají s nutností splnění tohoto kroku. Dále se studenti zmiňovali o kontaktu, seberealizaci a práci.

Z hlediska prospěchových skupin se ukázalo, že největší rozdíl je u kontaktu – studenti s horším prospěchem psali o kontaktu více. Ten a samý jev se objevil u self.

Největší rozdíl mezi děvčaty a chlapci se objevil u kontaktu, který byl důležitější pro dívky. Toto zjištění koresponduje s výzkumem (Sakkali-Ugurlu, 2003), který potvrdil, že ženy (dívky) se více zabývají vztahy a rodinou. Druhý největší rozdíl se týkal motivu volného času, jež byl více zmiňován v odpovědích chlapců.

Nejvíce užívaným induktorem v tematizaci objektů časové perspektivy je negativní induktor „Snažím se vyhnout“. Nejčastěji na něj bylo odpovídáno kategorií ochrana self.

Druhým neobsazovanějším induktorem je „Doufám...“. Tento pozitivní induktor sesbíral nejvíce odpovědí v kategorii škola.

Výsledky časové analýzy přinášejí informace o dominantním kategorii uvažování studentů. Ukázalo se, že nejvíce se tematizovalo období studia, přesněji řečeno období sekundárního vzdělávání. Studenti v rámci této časové kategorie

² Viz kapitola 1.3.2.

nejčastěji psali o motivu školy. Zhruba o polovinu méně odpovědí se týkalo dospělosti.

Z hlediska pohlaví je největší rozdíl u časové kategorie studium (které dívky tematizovaly častěji) dále pak život a den.

O období studia psali také více studenti s lepším prospěchem. Zde by bylo vhodné zaměřit se na motivy těchto studentů – psali více o tomto období kvůli své zainteresovanosti ke studiu?

Z hlediska kódovacího systému jsem se potýkala s několika problémy. První z nich (a pro potřeby této práce nejvýznamnější) se týkají školy. Výpovědi o studiu byly rozdílné a především pro pedagogickou psychologii a psychologii motivace natolik zajímavé, že by si zasloužily jemnější subkategorizaci tak, jak to je běžné u ostatních kategorií MIM. Tento problém mohl být samotným Nuttinem neřešen, protože autor se zabýval primárně dospělou populací (Nuttin, 1980). Kódovací systém si pro potřeby použití u studentů střední a základní školy žádá hlubšího uchopení této kategorie. Prozatím se mi zdá vhodné vidět školu jako: sociální prostředí (jako místo vhodné k setkávání a komunikaci), jako nástroj ke kariévnímu růstu (škola jako příprava pro kariévní a profesní růst), jako prostředí, kde je vhodné saturovat poznávací potřeby a jako potenciální zdroj obav a nepříjemností.

Další moje připomínka se týká seberealizace. Ve stávajícím systému jsou odpovědi typu „...*stát se lékařem*“ zařazeny do této kategorie, tím se ale vytrácejí jinde – v kategorii práce, která je pro studentské vztahování k budoucnosti důležitá. Umím si proto představit, že odpovědi tohoto rázu by se řadily pod kategorii práci a seberealizace by se mohla kódovat v případech, kdy se studenti vyjadřují o charakterových rysech (např. „...*stát se upřímným člověkem*“).

Kritický moment časové analýzy vidím v signování kombinované časové kategorie studium-dospělost, které bylo v tomto výzkumu třetím nejčastěji zastoupeným kódem. Toto období by si zasloužilo více pozornosti a případné rozřazení do jiných časových kategorií. Podle Nuttina (1980) by kombinované kategorie měly být spíše výjimkou, nikoli hlavním proudem.

Dalším příkladem nepřehledných pravidel kódování je rozlišení kategorií otevřené budoucnosti a kategorie život, na jehož složitost upozorňuje i samotný autor.

Tato diplomová práce potvrdila, že operacionalizace časové perspektivy je velice složitá. Některé metody jsou citlivé na poctivost vyplnění a navíc zkoumají jen určité aspekty časové perspektivy. Bylo by nesmírně zajímavé zabývat se propojeností těchto vlastností.

U operacionalizace předpokládá, že když si něco přejeme a plánujeme, že ve stejném duchu i jednáme. To je však ta složitost (a zároveň krása), protože tak to být nemusí. Zde otevírám otázku, je možné zkonstruovat takovou metodu, která zachytí i tyto nuance.

Do budoucna by bylo vhodné doplnit tento výzkum o poznatky z jiných metod, např. Zimbardovo ZTPI, Gjesmeho škálu Future Time Orientation, Kastenbaumovo Kým budete atd. Tyto metody by mohly pomoci dostat se hlouběji v jednotlivých pohledech na časovou perspektivu.

7 ZÁVĚR

Veškeré lidské bytí se odehrává v čase. Lidé jsou schopni vnímat plynoucí čas a zařadit ho do kognitivních rámců minulosti, přítomnosti a budoucnosti, přičemž v současném momentu jsme schopni vnímat všechny tyto dimenze. Tato schopnost ovlivňuje lidské chování, rozhodování a motivaci, ale i jiné kognitivní procesy.

Diplomová práce se zabývá časovou perspektivou studentů gymnázia a šesté třídy základní školy. Jejím cílem je zmapování vztahování se k budoucnosti. Pojem časová perspektiva je jednotlivými autory chápán různě, a proto se liší i diagnostické nástroje. Pomocí teoretických konceptů zejména autorů Nuttina, Gjesmeho, Fraisse, Lense a Pavelkové byl proveden výzkum zaměřený především na tematizaci objektů časové perspektivy a jejich rozpoložení v časovém rámci.

Díky obsahové analýze bylo možné nahlédnout na to, jaké motivy jsou pro studenty pěti různých ročníků gymnázia a šesté třídy základní školy dominantní. Byly zjištěny drobné rozdíly ve vztahování se k budoucnosti u chlapců a děvčat a také mezi studenty s dobrými školními výsledky a ostatními.

Časová analýza pomohla objasnit, jaká období života jsou pro studenty nejpodstatnější a leží ve středu jejich zájmu.

Z hlediska diagnostického byly navrženy některé změny při používání nástroje Metody motivační indukce, které by v budoucnu mohly přispět k lepšímu pochopení studentského vztahování se k budoucnosti.

Výsledky tohoto výzkumu pomáhají pochopit pojetí časové perspektivy u studentů na počátku, v průběhu a ke konci studia gymnázia.

8 SEZNAM LITERATURY

COTTLE, T. 1976. *Perceiving Time: A Psychological Investigation with Men and Women*. New York: John Wiley and Sons, s. 196

GJESME, T. 1979. *Future Time Orientation As A Function Of Achievement Motives, Ability, Delay Of Gratification, And Sex*. *The Journal of Psychology*, 173-188

GJESME, T. 1983. *Introduction: An Inquiry into the Concept of Future Orientation*. *International Journal of Psychology* 18, s. 347-350. Elsevier Science Publishers B.V.

GJESME, T. 1983. *On the Concept of Future Time Orientation: Considerations of some functions' and measurements' implications*. *International Journal of Psychology* 18, s. 443-461. Elsevier Science Publishers B.V.

HUSMAN, J., LENS, W. 1999. *The Role of the Future in Student Motivation*. *Educational psychologist* 34(2) s. 113-125

LENS, W. 1981. *Cognition of Human Motivation and Learning*. Leuven University Press ISBN 90 6186 099 7

LEVINE, R. 2006. *A Geography of Time*. Oneworld Publication, Oxfors ISBN 1-86168-465-4

MAREŠ, J. 2010. *Člověk a subjektivní čas*. *Studia Pedagogica*, Masarykova univerzita, Brno, ISSN 1803-7437

NUTTIN, J. 1980. *Future Time Perspective and Motivation*. Leuven University Press ISBN 90 6186 172 1

NUTTIN, J. 1980. *Motivation, Planning, and Action*. Leuven University Press ISBN 90 6186 154 3

PAVELKOVÁ, I., PURKOVÁ, V., MENŠÍKOVÁ, V. *Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a žákovské motivaci*. Časopis Pedagogická orientace (v tisku)

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

PELCOVÁ, N. 2001. *Vzorové lidství*. Praha, ISV, ISBN 80-85866-64-1

ROECKELEIN, J. 2000. *The Concept of Time in Psychology*. Greenwood Press. ISBN 0-313-31100-5

ŘÍČAN, P. 2004. *Cesta životem*. Praha, Portál. ISBN 80-7178-829-5

SEIJTS, G. 1998. *The Importance of Future Time Perspective in Theories of Work Motivation*. The Journal of Psychology, p. 154-168

SAKALLI-UGURLU, N. 2003. *How Do Romantic Relationship Satisfaction, Gender Stereotypes, and Gender Role to FTO in Romantic Relationships?* The Journal of Psychology, 137(3), s. 294-303

SMETÁČKOVÁ, I. 2010. *Běžný den v životě žen a mužů – představy dívek a chlapců o vlastní budoucnosti*. Studia Pedagogica, Masarykova univerzita, Brno, ISSN 1803-7437

STÖRIG, H.J. 2007. *Malé dějiny filosofie*. Praha, Karmelitánské nakladatelství, ISBN 978-80-7195-206-0

VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha, Portál. ISBN 80-7178-308-0

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*

<http://www.gymcaslav.cz/public/users/4-tichy/pdf/v%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%2009.pdf>

9 SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Self

Tabulka č. 2 – Škola

Tabulka č. 3 – Kontakt

Tabulka č. 4 – Volný čas

Tabulka č. 5 – Seberealizace

Tabulka č. 6 – Práce

Tabulka č. 7 – Vlastnictví

Tabulka č. 8 – Realizace

Tabulka č. 9 – Kognitivní motivace a poznávání

Tabulka č. 10 – Testová situace

Tabulka č. 11 – Transcendence

Tabulka č. 12 – Studium (gymnázium)

Tabulka č. 13 – Studium (ZŠ)

Tabulka č. 14 – Dospělost

Tabulka č. 15 – Kombinované období studium-dospělost

Tabulka č. 16 – Otevřená budoucnost

Tabulka č. 17 – Měsíc

Tabulka č. 18 – Rok

Tabulka č. 19 – Humanitární pohnutky

Tabulka č. 20 – Život

Tabulka č. 21 – Den

Tabulka č. 22 – Test

Tabulka č. 23 – Stáří

Tabulka č. 24 – Odkaz na minulost

Tabulka č. 25 – Týden

10 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – MIM

Příloha č. 2 – PO7

Příloha č. 3 – Korelace