

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



VÝKONOVÁ MOTIVACE A ČASOVÁ PERSPEKTIVA U ŽÁKŮ

Bakalářská práce

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

Vypracovala: Lenka Stehlíková

Obor: Psychologie – speciální pedagogika

Prezenční studium

PRAHA, 2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod vedením Doc. PhDr. Isabelly Pavelkové, CSc. a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Praze, dne 22. 6. 2012

Lenka Stehlíková

Úvodem bych chtěla především poděkovat paní Doc. PhDr. Isabelle Pavelkové, CSc. za odborné vedení, za poskytnutí cenných rad a připomínek pro zpracování bakalářské práce. Také za vstřícný přístup a čas věnovaný konzultacím.

Současně děkuji vedení pražské základní školy a žákům za ochotu spolupracovat při získávání výzkumných dat.

Obsah

1. ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
2. VÝKONOVÁ MOTIVACE.....	9
2.1 Charakteristika výkonové motivace	9
2.2 Výkonové potřeby	10
2.3 Vznik a vývoj výkonové motivace	11
2.4 Modely výkonové motivace (Atkinson, Heckhausen)	12
2.5 Diagnostické metody výkonové motivace.....	14
3. ČASOVÁ DIMENZE	15
3.1 Vnímání času	15
3.2 Časová perspektiva.....	17
3.2.1 Čas ve vztahu k chování	17
3.2.2 Orientace na budoucnost a vzdálenost cíle v čase	18
3.2.2.1 Orientace na budoucnost.....	18
3.2.2.2 Vzdálenost cíle v čase	19
3.2.3 Nuttinova osobnostně-motivační koncepce časové perspektiv	20
3.2.3.1 Časové znaky a jejich původ.....	20
3.3 Perspektivní orientace	21
3.3.1 Základní komponenty perspektivní orientace.....	22
3.3.2 Krátkodobá orientace versus perspektivní orientace	22
3.3.3 Perspektivní orientace a škola.....	23
3.4 Diagnostika časové perspektivy	23
3.4.1 Metoda motivační indukce.....	23
3.4.2 Zimbardův inventář časové perspektivy	24
3.4.3 Dotazník perspektivní orientace	25
3.4.4 Další možné metody	25
II PRAKTICKÁ ČÁST	26
4. CÍL VÝZKUMU	26
5. CHARAKTRISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	27
5.1 Charakteristika školy	27
5.2 Výzkumný vzorek	28
6. METODY VÝZKUMU	28
6.1 Metody sběru dat	28

6.2 Sběr dat.....	29
6.3 Vlivy na sběr dat.....	29
7. VLASTNÍ VÝZKUM.....	30
7.1 Metoda motivační indukce.....	30
7.1.1 Obecná charakteristika.....	30
7.1.2 Mechanismus zpracování výsledků.....	31
7.1.2.1 Manuál obsahové analýzy.....	31
7.1.2.2 Manuál časové analýzy.....	32
7.1.3 Charakteristika jednotlivých kategorií.....	33
7.1.3.1 Kategorie obsahové analýzy.....	33
7.1.3.2 Kategorie časové analýzy.....	40
7.1.4 Výzkumná zjištění.....	41
7.1.4.1 Obsahová analýza.....	42
7.1.4.2 Časová analýza.....	54
7.2 Vztahy mezi zjišťovanými proměnnými.....	58
8. DISKUSE.....	59
9. ZÁVĚR.....	61
10. SEZNAM LITERATURY.....	62
11. SEZNAM PŘÍLOH.....	64

ANOTACE

Bakalářská práce se věnuje konceptu časové perspektivy a částečně konceptu výkonové motivace u žáků základní školy. Celý text je strukturován do dvou částí – teoretické a praktické. Důraz je kladen na praktickou část a její výzkumné zpracování.

První část se zabývá teoretickou koncepcí výkonové motivace a časové perspektivy. Popis koncepce výkonové motivace se snaží vymezit pojem výkonová motivace, odkrýt její zdroje, odlišit její typy, představit její teoretická východiska především autorů Atkinson, Heckhausen a ukázat diagnostické metody, kterými je zjišťována. Druhým fenoménem je časová perspektiva, které je věnován větší prostor. Popis časové perspektivy si klade za cíl provést poznatky o vnímání času, o vlivu časové perspektivy na chování a představit koncept orientace na budoucnost, jehož autorem je Gjesme. Klíčovým jménem pro tuto práci je francouzský odborník Josepha Nuttin, který se podrobněji věnuje teorii osobnostně motivační koncepci časové perspektivy, neopomeneme ani tuzemskou autorku, Isabellu Pavelkovou, která též přichází z koncepcí perspektivní orientace.

Druhá část je zaměřena na výzkumné šetření, které se uskutečnilo na přelomu března a dubna 2011 u žáků sedmých a osmých tříd pražské základní školy. Cílem výzkumné části této práce je zmapovat vztah k budoucnosti žáků sedmé a osmé třídy základní školy, s využitím dotazníkové Metody motivační indukce (MIM), jejímž autorem je Nuttin. Jádrem této bakalářské práce je rozpracování a analýza kódovacího systému této metody. Na doplnění byl dále použit dotazník Perspektivní orientace, jehož autorkou je I. Pavelková. Dílčím cílem je ověření vztahu mezi výkonovou motivací a časovou perspektivou pomocí korelační analýzy. Zpracování výsledků podléhalo třem třídícím kritériím, důraz byl kladen na rozdíly mezi ročníky, mezi pohlavím a také mezi prospěchem.

ANNOTATION

The bachelor's thesis focuses on the concept of time perspective and partly on the concept of achievement motivation of primary school students. The entire text is structured into two parts – theoretical and practical one. The emphasis is mainly put on the practical part and related research.

The first part aims at the theoretical concept of achievement motivation and time perspective. The description of the concept of achievement motivation defines the achievement motivation as such, reveals its sources, differentiates between its particular types, presents theoretical assumptions mainly set by Atkinson, Heckhausen and shows the diagnostic methods by which it is assessed. The second phenomenon is the time perspective to which the major attention is paid. The description of the time perspective applies the knowledge of the time perception and of the impact of the time perspective on the behaviour and presents Gjemse's concept of the orientation to future. The crucial person for this thesis is the French specialist Joseph Nuttin who deeply analyses the personality-motivational concept of time perspective theory. Moreover we should not forget about the Czech author Isabella Pavelková who also comes with the concept of perspective orientation.

The second part focuses on the research conducted in March-April 2011 on students of 7th and 8th grades at Prague primary school. The goal of the research part of this thesis is to map the relation to future of students of 7th and 8th grades at the primary school using questionnaire-based Motivational induction method authored by Nuttin. The crucial part of the bachelor's thesis is the elaboration and analysis of this method's coding system. In addition we used Perspective orientation questionnaire whose author is I. Pavelková. The partly goal is the verification of relationship between the achievement motivation and the time perspective using the correlation analysis. The determination of results was subject to three selection criteria, the differences between grades, genders and school marks were highlighted.

1. ÚVOD

Čas je jednou ze základních dimenzí lidského života. Provází nás od narození po smrt. Potřebujeme ho jako organizační jednotku pro vytvoření vlastního systému nejen v každodenních činnostech, rituálech, ale i jako orientaci v životním prostoru a ke koordinaci plánů, cílů, přání a tužeb. Není jen fyzikální veličinou, ale i psychologickou dynamickou silou.

Čas a jeho vztahování se k lidskému životu se stalo velmi zkoumanou oblastí. Vytvořili se různé koncepce, které se ve vnímání času různí. Čas je zkoumán i z hlediska své pobídkové hodnoty.

Bakalářská práce s názvem Výkonová motivace a časová perspektiva u žáků, rozebírá oba koncepty. Celý text je strukturován do dvou částí – teoretické a praktické. Důraz je kladen na praktickou část a její výzkumné zpracování. Přičemž Konceptu výkonová motivace se věnuje částečně a více se zaměřuje na přiblížení časové perspektivy. Koncepci výkonové motivace se snaží popsat a vymezit pojem výkonová motivace, odkrýt její zdroje, odlišit její typy, představit její teoretická východiska především autorů Atkinson, Heckhausen a ukázat diagnostické metody, kterými je zjišťována. Druhým fenoménem je časová perspektiva, které je věnován větší prostor. Popis časové perspektivy si klade za cíl provést čtenáře poznatky o vnímání času, o vlivu časové perspektivy na chování a představit koncept orientace na budoucnost, jehož autorem je Gjesme. Klíčovým jménem pro tuto práci je francouzský odborník Josepha Nuttin, který se podrobněji věnuje teorii osobnostně motivační koncepti časové perspektivy a jeho časovým znakům, neopomeneme ani tuzemskou autorku, Isabellu Pavelkovou, která též přichází z koncepcí perspektivní orientace.

Druhá část je zaměřena na výzkumné šetření u žáků sedmých a osmých tříd základní školy. Cílem výzkumné části této práce je zmapovat vztah k budoucnosti žáků sedmé a osmé třídy základní školy, s využitím dotazníkové Metody motivační indukce (MIM), jejímž autorem je Nuttin. Jádrem této bakalářské práce je rozpracování a analýza kódovacího systému této metody. Na doplnění byl dále použit dotazník Perspektivní orientace, jehož autorkou je I. Pavelková.

I TEORETICKÁ ČÁST

2. VÝKONOVÁ MOTIVACE

Výkonová motivace se stala středem velkého zájmu jak na poli teoretickém tak i výzkumném. Je zkoumána od padesátých let minulého století. Osvětlení této problematiky má velký význam pro optimalizaci vyučování ve školách a pro ozřejnění žákovské motivace. V této kapitole vymežeme výkonovou motivaci. Přiblížíme si její vývoj, charakterizujeme jednotlivé výkonové potřeby jedinců. Nevynecháme ani teoretická východiska fenoménu výkonové motivace. Pro bližší poznání a následné využití si představíme diagnostické metody, které pomáhají odhalit jedincovu orientaci na výkon.

2.1 Charakteristika výkonové motivace

Výkonová motivace je velkým tématem tam, kde jde o nějaký hodnotitelný výkon. Rozvoj výkonových potřeb je spojen s rozvojem osobnosti. Výkonové potřeby podněcují činnosti a chování směřující k osamostatňování a potvrzení jedincova Já a současně ho brání před ohrožením (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Zároveň osobnostní charakteristiky konkrétně sebedůvěra, sebepochybování spolu s postoji k úspěchu a neúspěchu a s preferencí cílů ovlivňují výkonové chování (Hrabal, Pavelková, 2010). McClelland vnímá výkonovou motivaci jako motivační vliv naděje na úspěch a strachu na neúspěch. Jejich podřízenost připisuje zkušenostem z výchovy v rodině a tendencím k odlišnému přidávání příčin a podmínek úspěchu a neúspěchu (McClelland in Nakonečný, 1996).

Velkým zdrojem činností, které jsou hodnoceny a podávány za určitým cílem, je prostředí školy. Právě výkonová motivace je důležitým zdrojem motivace žáků k učení. Pavelková uvádí dvojí možné zaměření škol, jednak zaměřené na výkon a jednak na osobnostní rozvoj. Pro rozvoj kvalitní výkonové motivace je vhodným prostředím škola se zaměřením na osobnostní rozvoj. Jak je výše uvedeno rozvoj výkonové motivace se váže na rozvoj osobnosti, proto kultivace výkonové motivace má dopad nejen na kvalitu učebních procesů, ale i na autoregulační zdatnost při realizaci cílů a překonávání překážek (Pavelková, 2002). Žákovo chování a jednání je řízeno cílem, ve škole tedy může mít výkonová motivace konkrétní podobu jako připravenost žáka k určité aktivitě za účelem očekávaného nárůstu učení, či jako

touha získat vhled do problému, lépe porozumět učivu či vidět souvislosti (Rheinberg, Man, Mareš 2001).

2.2 Výkonové potřeby

Každý člověk ve výkonové situaci usiluje o úspěch. Rozdíl mezi motivy pro dosažení úspěchu je dán silou samotného motivu. V něm jsou v poměru dvě proměnné a to touha po úspěchu a strach z neúspěchu. Čím je strach větší, tím je nižší motiv k výkonu (Nakonečný, 1996). Na základě nepřímé úměry mezi silami výzkumníci odhalili několik motivů, ovlivňující chování jedince ve výkonových situacích. Konkrétně jde o potřeby úspěšného výkonu, potřeby vyhnout se neúspěchu, ale i potřeba vyhýbání se úspěchu.

Potřeba úspěšného výkonu. Plháková používá definici Murrayho, který tuto potřebu vysvětloval jako potřebu překonávání překážek, uplatňování svých schopností a jako snahu obtíženě úkoly vykonávat rychle a dobře (Plháková, 2008). Hrabal, Man a Pavelková (1989) shrnují základní charakteristiky jedinců se silnou potřebou úspěšného výkonu v několika bodech:

- Jedinci se zaměřují na cíl, jsou orientováni do budoucna.
- Vybírají si úkoly se střední obtížností. Při řešení úkolů se nevzdávají, vytrvávají. Úkoly vypracovávají bez úzkostí s tendencí dobré práce.
- Ve své činnosti usilují o úspěch, který připisují schopnostem a úsilí. Neúspěch vnímají jako nedostatek úsilí, zároveň jako informaci a cennou zkušenost do budoucna.
- Pro soupeření si vybírají rovnocenné partnery.

K výčtu bychom mohli doplnit výsledky z výzkumů dokládající přirozenou soutěživost bez mocenských vlivů, a uplatňování svých schopností ve výkonových situacích (Plháková, 2008).

Potřeba vyhnout se neúspěchu se může projevovat ve dvou podobách. 1. Buď je jedinec pasivní a výkonovým situacím se vyhýbá, aby nic nezkazil. 2. Nebo jedinec naopak tvrdě pracuje, aby dosáhl požadovaného úkolu. Hnací silou není dosažení úspěchu, ale vyhnout se selhání (Carver, Scheier, 2000 in Plháková, 2008). Jedinci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu se vyznačují:

- Hlavním motivem jejich činnosti je strach. Činnost je pak doprovázena úzkostí z možného neúspěchu. Vyhýbají se těm situacím, které by mohly odhalit úroveň jejich schopností. Z těchto důvodů i neradi soutěží.

- Vyhledávají buď příliš lehkou, nebo těžkou úroveň obtížnosti úkolů. Při řešení úkolů nesetrvávají.
- Případný úspěch vidí jako vliv vnějších příčin. Neúspěch dávají za vinu těžko měnitelným vnitřním příčinám. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

Potřeba vyhnoutí se úspěchu je specifická tím, že je výslednicí obav ze zátěže a zodpovědnosti (Plháková, 2008). Může vzniknout v situacích, kdy úspěšný výkon může mít negativní důsledek (Hrabal, Pavelková, 2010). Potřeba vyhnoutí se úspěchu je dobře patrná na příkladu nadaného studenta, který by s jeho výkony v průměrné třídě vyčníval a tím by se mohl stát obětí šikany či by stál na okraji kolektivu.

V rámci výkonových potřeb můžeme žáky rozdělit do čtyř skupin podle převládajícího typu výkonových potřeb. První skupina žáků s potřebou úspěšného výkonu a druhá skupina žáci s potřebou vyhnoutí se neúspěchu jsou popsány výše. Třetí skupinou jsou žáci, u kterých jsou výrazně rozvinuté obě potřeby. Potřeba úspěšného výkonu jedince vhání do výkonových situací, při kterých pocítuje silný emocionální náboj z atraktivnosti výkonových úloh. Potřeba vyhnoutí se neúspěchu způsobuje úzkost při plnění úloh, ale jedinec z těchto úloh spíše neuniká. U čtvrté skupiny není rozvinuta ani jedna potřeba. Při plnění úkolů jim chybí podstatná část motivace (Hrabal, Pavelková, 2010).

2.3 Vznik a vývoj výkonové motivace

Výkonové potřeby se aktualizují v jakýchkoliv situacích, ve kterých jde o činnost výkonového charakteru stojící před kritikou. Z této výpovědi můžeme výkonové potřeby označit za získané a generalizované. Vznik výkonových potřeb můžeme vidět jako kumulaci zkušeností s nároky a hodnocením při formování sebehodnocení v období mezi třetím a čtvrtým rokem života jedince (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Kolem třetího roku jim předchází potřeba autonomie související s osamostatňováním dítěte (potřeba dítěte zvládat věci samo, být svéprávným). Zároveň vzniká i potřeba kompetence, kdy dítě chce něčemu rozumět, něco umět. Důležitými činiteli na formování výkonových potřeb je charakter nároků na dítě, výkonová orientace rodičů a následná vlastní zkušenost dítěte s úspěchem a neúspěchem (Hrabal, Pavelková, 2010).

V období dva a půl až třetího roku, kdy je dítě schopno provádět samostatnou činnost s určitým záměrem, získává spoustu možností. Současně s měnícími se

schopnostmi a dovednostmi dítěte, se mění i nároky rodičů na dítě. Právě charakter nároků rodiče na dítě ovlivňuje vývoj potřeb vztahujících se k výkonu. V souhrnu můžeme mluvit o třech typech nároků na dítě, které působí na vnitřní systém výkonové motivace. První z nich jsou nároky, které jsou pro dítě *přetěžující* a kárnými za případný neúspěch. Dítě zažívá neustálý pocit selhání, vytváří si tak obranný mechanismus k ochraně svého Já a tím podněcuje rozvoj výkonové potřeby vyhnout se neúspěchu. Druhým typem jsou *přiměřené* nároky, které dítěti upřesňují výkon, vedou k povzbuzování samostatnosti a k oceňování. Dítě si pak osvojuje adekvátní požadavky samo na sebe. Takové zacházení s dítětem je příhodným polem pro rozvoj výkonových potřeb úspěšného výkonu. Posledním typem jsou nároky nenároky. Rodiče svým výchovným postupem podhodnocují možnosti dítěte, nekladou na něj žádné nebo příliš malé nároky. Důsledkem je pak zbrzděný a nedostatečný rozvoj výkonových potřeb. (Hrabal, Pavelková, 2010)

2.4 Modely výkonové motivace (Atkinson, Heckhausen)

Výkonové motivaci se věnovala řada badatelů, můžeme mezi ně zahrnout McClelland, Atkinson, Clark, Heckhausen, Kuhla, Raynor, Rheinberg, Hrabala a Mana. V této podkapitole si představíme dva z nich, kteří se svými modely snažili o bližší poznání konceptu výkonové motivace.

Prvním z nich byl americký psycholog, John William Atkinson. Atkinson ve svém dynamickém modelu výkonové motivace pracuje s oběma determinacemi jak s dispoziční, tak i se situační. Zároveň sjednocuje výsledky z výzkumů výkonové motivace a výzkumů rysové úzkostnosti. Svoji teorii zakládá na nezávislosti potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu. Zároveň předpokládá, že výkonová orientace se skládá z těchto dvou potřeb a mezi další vlivy řadí přitažlivost výkonové činnosti a jedincovo subjektivní očekávání výsledku. Ve výsledku je jedinec orientován podle převahy jedné nebo druhé orientace (Pavelková, 2002). Tuto výslednou orientaci si můžeme znázornit pomocí vzorečku:

$$T = T_v - T_n$$

T = výsledná výkonová tendence

T_v = tendence dosáhnout úspěšného výkonu

T_n = tendence vyhnout se neúspěchu

Jednotlivé tendence ze vzorečku si můžeme rozpracovat na základní prvky:

$$T_v = P_v \times S_{p_v} \times I_v$$

P_v = potřeba úspěšného výkonu

Spv = subjektivní pravděpodobnost úspěšného výkonu
Iv = incentivní hodnota (přitažlivost) cíle, východiskem: přitažlivost cíle větší tím, čím je menší pravděpodobnost jeho dosažení

$$Tn = Pn \times Spn \times In$$

Pn = potřeba vyhnout se neúspěchu

Spn = subjektivní pravděpodobnost, že úspěch nenastane

In = incentivní hodnota neúspěchu (odpudivost neúspěchu), východisko: čím je větší pravděpodobnost úspěšné aktivity, tím nepřijatelnější je případný neúspěch

(Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 59)

Heinz Heckhausen je dalším z významných psychologických teoretiků německého původu. Pokusil se o teoretické řešení motivace ve škole. Jeho dílem je mimo jiné rozšířený kognitivní model motivace. Heckhausenova teorie zde zaznívá i díky zahrnutí časové perspektivy jako dispozice ovlivňující další motivační procesy. Kritizoval též modely, které v sobě zahrnují jen jednu situační podněcující proměnnou, neboť za motivačně účinné považuje i jiná očekávání. Vymezuje se i od motivační pobídky, která je pouhou anticipací sebehodnocení a domnívá se, že ve vyučování působí více motivačních pobídek a dalších důsledků až už spojených s výkonem, např. pocit soustředěnosti, pocit splnění požadavků či nesouvisejících s výkonem. (Heckhausen 1980 in Pavelková, 2002)

Model pojednává o dvou složkách výkonového chování. První složka plyne ze subjektivní pravděpodobnosti úspěšného výkonu a je aktivizačním činitelem výkonových potřeb. Druhou složkou je motivace, která vyplývá z očekávání následku po dosažení určitého výsledku. Model má širší platnost neboť zahrnuje další incentivní hodnoty, které jsou spjaty s dalšími motivačním činitelem. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989) Heckhausenův rozšířený kognitivní model motivace (1977) přináší 4 motivačně relevantní očekávání v motivačním procesu:

1) OČEKÁVÁNÍ „SITUACE - VÝSLEDEK“

- Aktuální situace vede k žádoucímu výsledku bez zapříčinění jedince.
- V tomto očekávání jedinec čas pravděpodobně prožívá jako unášení, plynutí, kterému podléhá.

2) OČEKÁVÁNÍ „AKTIVITY - VÝSLEDEK“:

- Jedinec akcí dosahuje žádoucího výsledku. Je zde reflektována míra vlivu výsledku chování na vlastní úsilí.
- Vzdělávací situace jako důvod jednání.
- Čas je pravděpodobně prožíván jako výsledek, jež důsledkem je vlastní chování.

3) OČEKÁVÁNÍ „SITUACE – AKTIVITA - VÝSLEDEK“:

- Úspěšný či neúspěšný výsledek vlastní akce je ovlivňován vnějšími faktory.
- Vzdělávací situace jedinec vnímá jako důvod jednání, který je však podmíněn okolnostmi situace.
- Čas prožívá jako bádání o vlivu vlastních akcí za určitých podmínek na výsledek.

4) OČEKÁVÁNÍ „VÝSLEDEK - NÁSLEDEK“:

- Výsledek je chápán jako nástroj chování pro různé následky.
- Ve vzdělávací situaci pak jedinec předjímá události, které rozpohybují jeho výsledky.
- Čas je chápán jako umocněná anticipace toho, co jedinec vzbudí v případě přijímaného či nepřijímaného výkonu a zároveň tím regulují své jednání ve vzdělávacích situacích. (In Pavelková, 2002)

2.5 Diagnostické metody výkonové motivace

Výkonová motivace je důležitou součástí učební motivace, avšak u každého žáka je vztah k výkonu jiný. Odlišnost ve výkonovém chování u žáků můžeme zjistit pomocí projekčních a dotazníkových metod.

Projekční metoda TAT pro měření výkonové motivace vyšla ve čtyřicátých letech z rukou McClellanda a jeho spolupracovníků. Sestrojili nástroj pro obsahovou analýzu TAT příběhů. Další metoda Test tematické apercce byla vytvořena Heckhausenem pro rozpoznání dvou protikladných tendencí výkonové motivace – naději na úspěch a strach z neúspěchu, souběžně zjišťuje celkovou motivaci. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

Dotazníkové metody výkonové motivace měly svůj vývoj. Z počátku se vytvářely nástroje na měření potřeby vyhnoutí se neúspěchu s ní spojenou míru úzkostnosti. Později se vytvářely dotazníky i pro diagnostiku potřeby úspěšného výkonu. Jedním z dotazníků, který měří školní výkonovou motivaci žáků, je dotazník školní výkonové motivace žáků (MV-6), vytvořen autory Vladimírem Hrabalem a Isabellou Pavelkovou. Metoda slouží jako diagnostická a autodiagnostická metoda, která nabízí zjištění nejen žákovi výkonové orientace, ale i schopnosti učitele vnímat a diferencovat výkonové potřeby u žáků a tím tak optimalizovat výuku (Hrabal, Pavelková, 2010).

3. ČASOVÁ DIMENZE

Důležitost času má v lidské existenci mocné postavení. Čas není pouhá fyzikální veličina, využívaná pro měření vzdálenosti mezi událostmi, a není jenom vodítkem k orientaci v každodenním bytí. Čas pomáhá člověku své činnosti, přání a cíle vyhodnocovat, organizovat a zařazovat podle anticipačních mentálních reprezentací budoucnosti, je tedy významným regulačním činitelem lidského života.

Kapitola se bude zabývat časovým rozměrem promítajícím se na psychickém fungování jedince. Bude přiblížen vývoj percepce času, samotná problematika časové perspektivy, její vztah k motivaci výkonu a základní koncepty. Uvedeme výchozí teze orientace na budoucnost. Neopomeneme ani neméně důležitou teorii perspektivní orientace. V závěru představíme možné metody při diagnostice časové perspektivy.

3.1 Vnímání času

Podkapitola mapuje vývoj vnímání času od kojeneckého období až po starší školní věk. Snaží se postihnout klíčové momenty příznačné pro fenomén času. Starším školním obdobím končíme záměrně, neboť žáci dané věkové kategorie jsou aktéry výzkumné části této práce.

Čas je pro člověka jako cesta odněkud někam, jako jedna ze základních dimenzí lidského žití (Říčan, 2004). Z psychologického pohledu je čas jedinců v dětství, v dospělosti a ve stáří žitý jinak, a současně se různí v nestejných situacích (Hartl, Hartlová, 2000). Smysl pro čas je získaný a jeho hodnocení se formuje během života (Hartl, Hartlová, 2000). Reprezentace času „je tedy výsledkem složité souhry vyšších psychických procesů“ (Pavelková, 2002, s. 162). Při němž se uplatňuje jak vnímání, myšlení, představování, pozornost tak i paměť a schopnost anticipace.

Říčan (2004) pozvedává obavy a naděje jako prvotní esenci pro vznik vnímání času. Příkladem toho je - slovy Říčana (s. 59) - „loudání se“ při sání z prsu a doprovázející mimická exprese, kterou vyjadřuje spokojenost s matčíným náručím a jistotou, že mu prs nezmizí. V dalším sledu se přidružuje vzpomínky, záměry, nutnosti vytrvat, vzdor, který se posléze pomalu unavuje.

Kojenecké období (0 – 1 rok). Podle Piageta a Inhelderové si dítě na počátku života vytváří poznávací podstruktury, které se vlivem vývoje stávají základem pro další psychické procesy a konstrukty. Skutečnost je organizována inteligencí, která

během vývoje utváří hlavní kategorie činnosti – schéma trvalého objektu, schéma prostoru a času a příčinnosti. Zpočátku je dítě plně soustředěno na své tělo a činnost, má jen některé časové dojmy, které však nejsou objektivně koordinovány. Postupně začíná samo sebe umísťovat jako objekt mezi jiné objekty, tím se svět kolem něj stává časoprostorově uspořádan a v souvislosti s tím se vytvářejí objektivní časové řady. (Piaget, Inhelderová, 1970) Počátky fungování na psychické úrovni Piaget (1966) vnímá v začátku hledání, které se vyznačuje první vzdáleností v prostoru a v čase. Kolem osmého měsíce kojeneček začíná záměrně jednat, dokáže odlišit prostředek a cíl. Dítě hledá prostředky k řešení problémů, které jsou viditelné. Řešení používá jako zkusmé akce s věcmi (Říčan, 2004).

V období batolecím (1 – 3 roky) dítě přistupuje ke světu aktivním způsobem. Batole přemýšlí v představách a dokáže vytvářet reprezentace svých možných akcí a prostředků. Využívá minulé, známé prostředky nebo vynalézá nové prostředky v nových situacích (Říčan, 2004). V mluvené řeči je zaznamenán velký pokrok a dítě chápe jeho symbolickou funkci (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pomocí slovních znaků se jedinec dostává na kvalitativně vyšší vývojovou úroveň a tím i činnosti konat v myslí. Následným krokem je překročení rámce blízkého prostoru a času (Říčan, 2004).

Předškolní období 3 až 6 let je typické živostí, odvážnou fantazií a zvědavostí s četnými otázkami „proč a jak“, kterými se dopátrává k základním otázkám o světě a o lidském životě. Dítě přemýšlí o smrti, která pro něj představuje záhadu, ale i strach. Nevnímá ji, však jako něco neodvratného. Vzpomínky se předškolákovi prolínají nebo zaměňují s fantazií. (Říčan, 2004) Jeho časová perspektiva se rozšiřuje na krátkodobé anticipace, příkladem může být: „až zítra ráno“ (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Mladší školní věk (6 – 11 let). Nástup školní docházky dítěti střídá období bezstarostné hry, dává nové obzory a urychluje jeho rozumový vývoj, zároveň přináší řadu změn, nároků a povinností. Je od něj očekáván nějaký výkon, plnění úkolů a vytrvání při výuce. Nové informace o světě umísťuje v čase a v prostoru mnohem lépe než předškolák. Malý školák už rozumí pojmům blízko a daleko a s pochopením užívá časová příslovce „zítra“, „později“, „za týden“, „za měsíc“, „příští rok“. V tomto věku je typická krátkodobá orientace na vázaná na přítomnosti nebo bezprostřední budoucnost (Pavelková, 1990). Dítě má velice mlhavou a vzdálenou perspektivu, ale uvědomuje si, že jednou v budoucnu bude dospělým,

pracujícím, plnoprávným občanem. Jeho momentální život se pohybuje v dlouhodobém provizoriu - ze dne na den, z roku na rok. Na konci tohoto období dítě chápe smrt jako nezvratitelný a definitivní odchod člověka z pozemského života. (Říčan, 2004)

Starší školní věk (11 – 15 let) je charakteristický proměnami biologickými (pohlavním zrání) a psychickými (způsoby uspokojování, kontrola nad svým chováním či vrchol rozvoje myšlení) (Langmeier, Krejčířová, 2006). Z hlediska vývoje percepce času se zde vytváří perspektivní orientace, koncept, jehož autorkou je Pavelková (1990). Perspektivní orientaci předchází období mladšího školního věku, ve kterém se zakládá krátkodobá orientace. Právě přechod z krátkodobé do perspektivní orientace „je jedním z klíčových momentů rozvoje osobnosti dítěte“ (Pavelková, 1990, s. 39). Perspektivní orientace umožňuje sjednocovat jednotlivé časové dimenze a vnímat kontinuitu minulosti, přítomnosti a budoucnosti (Pavelková, 1990). (Teorie perspektivní orientace viz kapitola x.x.)

3.2 Časová perspektiva

Časová perspektiva je základní dimenzí v konstrukci psychologického času. Pomocí kognitivních procesů rozděluje lidskou zkušenost do minulého, přítomného a budoucího časového rámce. Časová perspektiva je silný, ale zatím neprobádaný vliv lidského chování. (Zimbardo, Boyd, 1999)

V této kapitole se budeme věnovat vlivu času na chování, vztahu časové perspektivy a motivace výkonu, zaměříme se na význam konceptu orientace na budoucnost, a v závěru kapitoly bude rozebírána koncepce Nuttina, jehož metoda je využívána v praktické části.

3.2.1 Čas ve vztahu k chování

Termín časová perspektiva použil jako první Franken v roce 1939, definoval jej jako aktuální kognitivní a dynamické zaměření na cílové objekty dále v budoucnosti (Frank, 1939 in Pavelková 2002). Lewin přijal pojem časová perspektiva od Frankena a zakomponoval jej do své teorie. Časovou dimenzi jako významný aspekt životního prostoru, zahrnující budoucnost, přítomnost i minulost. Momentální chování je pak ovlivněno aktuálními vlivy, (které působí jen na momentální chování) a současně se v něm odrážejí očekávání, přání, touhy, sny o své budoucnosti a vzpomínky na minulost. (Lewin, 1936, 1942 in Pavelková, 2002) Můžeme tedy o časové perspektivě smýšlet jako o nevědomém procesu, který,

přerozděluje, zařazuje, uspořádává přichozí zkušenosti, zážitky do mentálních časových kategorií či schémat. Pomocí nich jedinec chápe příčinné a vzájemné vztahy mezi věcmi, situacemi, událostmi zároveň díky časovému rámci formuje své očekávání, cíle a mentální scénáře. (Zimbardo, Boyd, Keough, 1999)

Autoři Zimbardo, Boyd, Keough, (1999) jako determinanty perspektivní orientace považují situační vlivy, relativně stabilní individuální procesy a mnoho naučených faktorů jako např. kultura, vzdělání, náboženství, sociální třída, rodinné modelování.

Nuttin mluví o dvou aspektech časové perspektivy, které je dobré respektovat:

1. Časová perspektiva je tvořena objekty nebo událostmi, které existují v reprezentacích na kognitivní úrovni behaviorálního fungování.
2. A ty objekty kognitivně reprezentovány nejsou vázány na přítomný moment.

Tedy budoucí a minulé události fungují na úrovni kognitivních procesů, které ovlivňují chování v přítomném okamžiku. (Nuttin, 1980)

3.2.2 Orientace na budoucnost a vzdálenost cíle v čase

Gjesme výrazně posunul myšlení o této problematice. Poukázal na důležitost nejen objektivního, ale i subjektivního prožitku vzdálenosti k cíli. Pojímal je z hlediska dvou působících faktorů. První faktor je aplikován na situace jako vzdálenost cíle v čase a druhý z nich se vyskytuje ve vztahu k jedinci jako orientace jedince na budoucnost (Gjesme, 1976 in Pavelková, 2002).

3.2.2.1 Orientace na budoucnost

Gjesme (1983) mluví o budoucí časové orientaci jako o schopnosti předvídat, plánovat a organizovat budoucí možné události a tím budoucí čas přenést na psychologickou úroveň. Tuto schopnost zasazuje člověku jako jednu z nejvýraznějších rysů.

Jedincova orientace na budoucnost se rozvíjí postupně, až se stává stabilní osobní charakteristikou jedince, které přisuzujeme všeobecnou schopnost anticipovat a formovat budoucnost, zahrnuje kognitivní vypracování plánů a projektů a schopnosti odrážet stupeň zájmu, a aktivně se účastní na své budoucnosti. (Gjesme, 1983)

Orientace na budoucnost není jen nepřetržitě úsilí nebo jakýsi motor, který pohání různé kompetence a projevy. Slouží pro lepší adaptaci jedincem na svět, je charakteristická jako hnací síla dopředu – „potřeba dobít svět.“ (Gjesme, 1983)

Zkušenosti získané z minulosti a současnosti jsou vhodné pro stimulaci a produkci budoucnosti. Člověk je vybaven vrozenou tendencí usilovat o nadřazené, ta se vyvíjela v průběhu evoluce a je společná pro všechny lidi. Mezi jedinci jsou však individuální odlišnosti v tom, jaká vzdálenost události je ovlivňuje. Umožňuje jedinci vyrovnat se s událostmi, které se nestaly, zároveň anticipuje nebezpečí a v jeho případě se mu vyhne. (Gjesme, 1983)

Výsledky jeho výzkumů ukázaly, že lidem s budoucí časovou orientací se modifikovala objektivní vzdálenost v čase. Jedinec s vysokou budoucí časovou orientací by měl vnímat danou budoucí vzdálenost v čase jako bližší než jedinec s nízkou časovou orientací. Vnímání vzdálenosti budoucího cíle klesá spolu s narůstáním jedincovy orientace na budoucnost. (Gjesme, 1983)

3.2.2.2 Vzdálenost cíle v čase

Podle Gjesmeho hraje významnou roli také objektivní vzdálenost v čase. Gjesme ve svých výzkumech zjistil, že pokud je časová vzdálenost menší jedinci, výkonově orientovaní, podávají daleko lepší výkony. Naopak je tomu u osob orientovaných na vyhnutí se neúspěchu. Kratší časová vzdálenost totiž zvyšuje hodnotu možného úspěchu, zároveň i možného neúspěchu. Lidé s převažující potřebou úspěšného výkonu jsou tím více motivováni, čím blíže k možnému úspěchu jsou. (Gjesme, 1974 in Pavelková, 2002)

Gjesme popsal různé efekty budoucích událostí, jak působí na současné chování člověka a lépe je specifikoval. Přináší tak hlavní faktory, které ve vzájemných kombinacích ovlivňují tzv. „psychologickou vzdálenost k budoucímu cíli“(Pavelková, 2002):

- a. hodnota cíle
- b. objektivní časová distance cíle
- c. vnímaná instrumentalita momentálních výsledků pro dosažení budoucích cílů
- d. orientace jedince na budoucnost.

3.2.3 Nuttinova osobnostně-motivační koncepce časové perspektiv

Teoretický Nuttinův koncept je jeden z neucelenějších v problematice budoucí časové perspektivy. Budoucí časová perspektiva jako Future time perspektive pod zkratkou F.T.P. je chápána jako „dynamické řízení cílových objektů, které jsou kladeny do budoucnosti jako konkretizace aktuálních potřeb“ (Pavelková, 2002, s.171). Nuttin navazuje na svou vztahovou teorii specificky lidských potřeb, které pojímá jako dynamické a hierarchicky uspořádané vzorce integrující subjekt s jeho okolním světem (Pavelková, 2002).

Nuttin hovoří o dvou aspektech časové perspektivy. Z hlediska *obsahu* je časová perspektiva sestavena z mentálně reprezentovaných objektů umístěných v různých časových obdobích. Časová perspektiva objekty z minulosti zařazuje do oblasti paměti a aktivní budoucnost vyplňují krátkodobé a dlouhodobé cíle a prostředky. Druhý aspekt časové perspektivy je *časová dimenze*, která je determinována rozsahem, strukturou a hustotou. (Nuttin, 1980)

Cíle a budoucí časová perspektiva by se neměly studovat odděleně. Důvodem je umístění cílů v perspektivě a perspektiva sama je postavena na motivačních objektech. Vliv cílů nemůže být zkoumán izolovaně od časové perspektivy, neboť ovlivňuje její realitu (Nuttin, 1980).

Časová perspektiva je vytvářena pomocí mentálních a poznávacích reprezentací, kdy mentální reprezentace nahrazuje v časové perspektivě reprezentaci vizuální prostorové perspektivy (Nuttin, 1980).

3.2.3.1 Časové znaky a jejich původ

Vnímané události v přítomnosti je jako bezprostřední realita, obsahující časové a prostorové znaky „tady a teď“. V mentální reprezentaci existují s charakteristikou časoprostorové lokalizace. (Nuttin, 1980) Nuttin (1980) říká, že objekty jsou umístěné v různých časových momentech v minulosti i v budoucnosti, společně se nacházejí v psychice s objekty aktuálního vnímání. Každý z nich nese časový znak.

Časová perspektiva vzniká na základě těchto časových znaků. Časové znaky událostí minulých a současných jsou odvozeny od okamžiku jejich skutečného výskytu. Časový znak budoucích událostí má dvě složky (Nuttin, 1980):

1. událost se nachází v budoucnosti jako taková,

2. je umístěna ve více konkrétní zóně určitého časového období v budoucnosti, jež je výsledkem získávání zkušeností.

Nuttin hlavní úlohu budoucí časové perspektivy spatřuje jako vytváření prostoru pro rozvoj motivace v podobě cílů a plánů. Některé události, které jsou lokalizovány v mentálním prostoru, slouží jako osobní nebo sociální referenční body (jako určité klíčové události), a tím pomáhají jedinci časově určit jiné události. (Nuttin, 1980)

3.3 Perspektivní orientace

V kapitole se budeme věnovat teorii perspektivní orientace, jehož autorkou je Pavelková, podrobnější vyložení perspektivní orientace můžeme najít v její publikaci (1990). Jak už jsme zmiňovali v kapitole 4.1.1 je perspektivní orientace vyšším stádiem, kterému předchází stanovování si bezprostředních nebo krátkodobých cílů - výskyt krátkodobé orientace v mladším školním věku. Předpoklady vzniku perspektivní orientace jsou provázány s kognitivní oblastí (s rozvojem vnímání času a orientace v časových relacích) a v oblasti motivační (s rozvojem sféry potřeb dítěte) (Pavelková, 2002).

Perspektivní orientaci jako „komplexní, relativně autonomní psychický předpoklad k aktivní strukturaci budoucnosti“ (Pavelková, 1990 s. 39) spočívá v otevření výhledu do vzdálenější budoucnosti a vytyčené cíle nás mobilizují, orientují a dlouhodobě aktivizují (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Jedinec aktivním způsobem tvoří svou budoucnost a to prostřednictvím cílů, které si stanovuje, přijímá a naplňuje. Pomocí perspektivní orientace dochází k tzv. časovému scelení kontinuity minulosti, přítomnosti a budoucnosti (Pavelková, 1990).

V celém konceptu perspektivní orientace hrají roli kvalita vyrovnání se s budoucností a způsobilost jedince svou budoucnost plánovat, závisí u nich na vzájemné podmíněnosti vnějších podmínek (př. úkoly, výzvy, nároky, změny atd.) a vnitřních dispozic (rozvoj kognitivních a motivačních struktur). Vzdálenost mezi přítomností a cílem může zeslabovat motivaci jednání v přítomném okamžiku. Právě perspektivní orientace přispívá k subjektivnímu zkrácení vzdálenosti mezi aktivní přítomností a vzdáleným cílem. (Pavelková, 1990)

Perspektivní orientace se vyvíjí ve třech základních stupních. V prvním stupni je jedinec orientován na bezprostřední časové znaky událostí, termíny a lhůty. Na druhém stupni už jedinec zdatně plánuje a konstruuje své postupy k cíli na základě

rozboru časových znaků událostí. Třetí stupeň je nejvyšším, kdy jedinec životní úkoly začleňuje do své životní cesty. (Helus, Pavelková, 1992 in Pavelková, 2002).

Hrabal, Krykorková a I. Pavelková ve svých výzkumech zjistili značný vzrůst perspektivní orientace mezi šestým a osmým ročníkem základní školy. Toto období můžeme považovat za klíčové pro rozvinutí perspektivní orientace (Helus, 1982). Podle výzkumu Pavelkové má na rozvinutí perspektivní orientace kladný vliv zájem o dítě, pozitivní zaujetí, bezvýhradné přijetí a zdůraznění jeho individuality (Pavelková, 1980 in Pavelková, 1990).

3.3.1 Základní komponenty perspektivní orientace

Budoucnost si jedinec strukturuje dvěma možnými způsoby, které se vzájemně podmiňují a prolínají:

- 1) *Volba a realizace cílů*, zvýrazněn motivační aspekt.
- 2) *Anticipace budoucích událostí*, zvýrazněn kognitivní aspekt. (Pavelková, 1990)

Základem *motivačního aspektu* v perspektivní orientaci je potřeba strukturace budoucnosti. Projevuje se zájmem o budoucnost, vytvářením si plánů, cílů, náhledů nad životním směřováním, později se potřeba zaměřuje na konkrétní oblasti. *Kognitivní aspekt* pomocí „map postupů“ jedinci pomáhá orientovat se ve vztazích mezi prostředky a cíli, strategiemi. (Pavelková, 2002) Na stanovování perspektivních cílů působí situační faktory a kognitivně zpracované motivační a osobnostní proměnné (Pavelková, 1990).

Souhrnně perspektivní orientaci charakterizujeme „jednak délkou časového horizontu budoucnosti, ve které je žák schopen kognitivně a motivačně prožívat plánované a anticipované události, jednak hloubkou (rozpracovaností) tohoto horizontu“ (Pavelková, 2002, s. 179).

3.3.2 Krátkodobá orientace versus perspektivní orientace

Pokud se perspektivní orientace nerozvine, sestává pak tedy krátkodobá orientace. Krátkodobá orientace jedinci bývá spjata s morálkou „něco za něco“, hnací silou jednání je zde odměna či výhoda. Pro vytváření a dosahování vzdálenějších učebních cílů je tato síla velmi slabá a brzy vyčerpá své možnosti. (Helus, 1982)

Oproti tomu perspektivní orientace je tažena zkvalitněním vlastní osobnosti, rozvoje schopností, větším rozsahem možností, větší samostatností, odpovědností.

Perspektivní orientace se řídí z vnitřní potřeby, což umožňuje přemáhat se k vyšší kvalitě rozvoje osobnosti. (Helus, 1982)

3.3.3 Perspektivní orientace a škola

Ve školním období dochází k transformaci krátkodobé orientace na perspektivní orientaci. Škola vedle rodiny se podílí na rozvoji kvalitní orientace na budoucnost. Perspektivní orientace u žáků ve výchovně vzdělávacím procesu zastává *seberozvojovou funkci*, kdy je žák schopný vnímat sebe a své možnosti v perspektivě a *funkci motivačně strukturující*, která pozitivně posiluje motivaci a smysl pro učební činnosti subjektivním zkrácením vzdálenosti mezi přítomností a vzdáleným cílem, mimo to perspektivní orientace umožňuje zpracovávat obtíže a aktivně hledat způsob řešení. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

3.4 Diagnostika časové perspektivy

Kapitola diagnostika časové perspektivy je závěrečnou kapitolou.

Mnoho autorů se věnuje operacionalizaci koncepcí časové perspektivy, společně upozorňují na značný rozdíl mezi teoretickým zpracováním konceptu časové perspektivy a výzkumným prověřením (Pavelková, 2002).

Je důležité při diagnostice časové perspektivy vymezit přesný záměr svého bádání. Podle Nuttina (1980) je časové měření správné podle následujících hledisek: *rozpětí, hustota, stupeň strukturace a stupeň živosti a realističnosti*. Výzkumná šetření se podle Pavelkové (2002) především zaměřují na aspekty časové perspektivy: *rozpětí, obsah, realismus, hustota, struktura, koherence, alternativnost*. Důležité je odlišovat budoucí časovou perspektivu a orientaci na budoucnost (perspektivní orientaci) jako osobní dispozici ke strukturaci budoucnosti. (Pavelková, 2002)

3.4.1 Metoda motivační indukce

Autorem metody motivační indukce je Nuttin (1980). Metoda je velmi propracovaným systémem pro měření hloubky a obsahu perspektivy budoucnosti. Je založena na dvou principech (Nuttin, 1980):

- 1) Časová perspektiva je tvořena motivačními objekty, které existují jako mentální reprezentace, právě proto by měla být měřena časovou lokalizací těchto objektů.

- 2) Při měření objektů časové perspektivy je nežádoucí podávat instrukce s konkrétními časovými obdobími. Specifická časová období (např. co bych chtěl dělat za deset let) mohou vyvolat objekty, které se v mysli jinak nevyskytují.

Metoda motivační indukce je založena na dokončování vět. Začátky vět jsou tzv. motivační induktory, které jsou formulovány v první osobě čísla jednotného. Motivační induktory neboli podnětová slovesa, vyjadřují tendence, úsilí, touhy, záměry atd. Mají přimět osobu vyjádřit: po čem touží, co sleduje, z čeho má strach, o co se snaží, čemu se chce vyhnout nebo čeho chce dosáhnout. Metoda motivační indukce se snaží vytvořit situaci, která je optimální pro vyjádření spontánně velkého množství a rozsahu osobních motivačních cílů. Není používána jako projektivní technika. Úkolem vědce je, aby získaná data analyzoval a určil, do které obecnější motivační kategorie patří. Metodou motivační indukce se neměří jenom časové hledisko, ale analyzují se i duševní obsahy motivačních přání. (Nuttin, 1980)

Metoda je používána v praktické části této práce, kde se ji budeme podrobněji věnovat.

3.4.2 Zimbardův inventář časové perspektivy

Zimbardův inventář časové perspektivy (ZTPI) lze snadno používat a skórovat. Pomocí něho měříme mnohočetné časové rámce a individuální časové profily. ZTPI vytváří teoretický základ kombinující motivační, emoční, kognitivní a sociální procesy. Alex Gonzalez do pohledu na časovou perspektivu přidal ještě kulturní dimenzi. (Zimbardo, Boyd, 1999)

První zkoušky o použitelnosti škály byly vyzkoušeny na více jak 12 000 účastníků. ZTPI zahrnuje 56 výroků, na které odpovídají na 5 - bodové Likertově škále, kde 1 = rozhodně nesouhlasím a 5 = rozhodně souhlasím. Je to reliabilní a validní měření časové perspektivy. (Zimbardo, Boyd, 1999)

Faktorovou analýzou odhalil pět různých faktorů časové perspektivy, ty vypovídají o jedincově preferenci, přesvědčení a hodnocení (Zimbardo, Boyd, 1999):

Negativní minulost. Faktor negativní minulost reflektuje negativní pohled na vlastní minulost v podobě traumat, bolesti, litování. Může být způsobeno možnými traumaty v dětství, nešťastnými zážitky nebo negativní rekonstrukcí netraumatických zážitků.

Hedonická přítomnost je faktorem zjišťující hédonické, užívající a riskující postoje k času a životu.

Budoucnost zaznamenává všeobecnou orientaci na budoucnost. Typické pro tento faktor je jeho důraz na budoucí odměny.

Pozitivní minulost je opakem negativní minulosti. Reflektuje pozitivní, příjemné, nostalgické pohledy na minulost.

Fatální přítomnost poslední faktor zobrazuje fatální, beznadějnou a bezmocnou náladu do budoucna. Jedinci zastávající tento faktor věří v předurčenou budoucnost, kterou nelze změnit našimi činy.

3.4.3 Dotazník perspektivní orientace

Dotazníková metoda zjišťuje převažující orientaci žáků - perspektivní nebo krátkodobou. Výzkumníci dávali velký důraz na postupné prověřování a psychometrické ověřování.

Dotazník sestává ze třiceti položek, které jsou rozloženy do čtyř oblastí (Pavelková, 1985 in Pavelková, 2002):

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

Dotazník, který využíváme ve výzkumné části této práce, vychází z dotazníku perspektivní orientace PO-2 a PO-5.

3.4.4 Další možné metody

Diagnostických metod je celá řada. Uvedeme si na závěr jen některé z nich, které jsme nezmiňovali. Mezi další diagnostické metody spadá metoda *Tematický apercepční test* (TAT), který je založen na vyprávění předkládaných obrázků. Jeden z dalších testů je i *Technika doplňování příběhů* (ICT), kdy pokusným osobám byla předložena řada příběhů a jejich úkolem je bylo dokončit. Další neobvyklou metodou je *Test čar*, založen na představě tištěné čáry jako času, ve které má vyznačit životní události. Využíván je i test *Škála orientace na budoucnost* (FTO) jehož autorem je Gjesme.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4. CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumné části této práce je zmapovat vztah k budoucnosti žáků sedmé a osmé třídy základní školy, s využitím různých dotazníkových metod, které za sebou mají jiné koncepty vztahování se k budoucnosti, jež jsou popisovány v teoretické části. Druhým cílem je zjistit možnosti Nuttinova kódovacího systému, jako metodu vztahujících se k budoucnosti, upřesnit ji a prověřit její vhodnost využití. Třetí cíl je kladen na ověření vztahu mezi výkonovou motivací a časovou perspektivou.

Pomocí dotazníku MV – 12 zjistíme školní výkonovou orientaci žáků, zda u žáků převládá potřeba úspěšného výkonu či potřeba vyhnout se neúspěchu. Dotazník PO – 7 nám pomůže určit do jaké míry je u žáků rozvinutá orientaci perspektivní či krátkodobá. Metoda motivační indukce (MIM), která měří hloubku a obsah perspektivy budoucnosti je založena na faktu, že většina motivů se vztahuje k určitému životnímu období. Obsahuje dvě linie analýzy – analýzu časovou a analýzu obsahovou. Časová analýza časově lokalizuje objekty v rámci jejich sociální skupiny. Obsahová analýza nám identifikuje jejich motivační tendence nebo potřeby, které jsou na počátku určitého objektu.

Výzkumné otázky můžeme formulovat následovně:

1. Podle mých předpokladů u osob orientovaných na budoucnost existuje vazba s rozvinutější perspektivní orientací a dominující potřebou úspěšného výkonu, potvrdí se pomocí dotazníkových metod?
2. Potvrdí se předpoklad, že žáci s lepším prospěchem budou mít rozvinutou perspektivní orientaci a budou výkonově orientovanější?
3. Existuje rozdíl ve vztahování k budoucnosti mezi chlapci a dívkami?
4. Existuje rozdíl ve vztahování se k budoucnosti mezi sedmým a osmým ročníkem?
5. Existuje vazba mezi výsledky z dotazníku Perspektivní orientace a výsledky z Metody motivační indukce?

5. CHARAKTRISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Kapitola „Charakteristika vzorku“ se věnuje bližšímu popisu prostředí, ve kterém se výzkum odehrával a respondentů, kteří jsou hlavními aktéry výzkumné části této práce.

Sbírání dat proběhlo ve školním roce 2010/2011 proto i popis školy a žáků bude odkazován k tomuto období. Údaje k charakteristice školy a žáků jsou získané z pozorování, z rozhovorů s ředitelkou a zástupcem ředitele školy, ve které proběhl výzkum a z jejich webových stránek.

5.1 Charakteristika školy

Výzkumná část pro tuto práci byla realizována na půdě základní školy v městské části Praha 22. Základní škola se nachází v méně zastavěné části města, z jedné strany je škola obklopena lesem, z druhé strany se rozprostírá obytná zóna.

Výběr školy nebyl náhodný. Velkým pojítkem byla předešlá zkušenost se vstřícným přístupem vedení školy. V této škole jsme s kolegy z ročníků plnily požadavky ke kurzu Psychologický výzkum.

Tato základní škola byla postavena v roce 1934. Budova v posledních letech prošla stavebními úpravami. V období sbírání dat na škole probíhala přístavba levého křídla budovy. Důvodem přístavby byl neustále se zvyšující počet žáků a malé prostory. Škola je vybavena bezbariérovým přístupem.

Zvyšující se kapacitu lze přiblížit porovnáním počtu žáků ve školním roce 2000/2001, který činil 167 žáků a se školním rokem 2010/2011, který narostl k číslu 326 žáků. Ročníky jsou rozděleny po dvou, výjimku však tvoří třetí a osmá třída, ty jsou vždy po jedné. V učitelském sboru najdeme 25 pedagogů (ředitelka, zástupce ředitele, 9 pedagogů pro I. stupeň, 14 pedagogů pro II. stupně).

Škola má k dispozici rozsáhlou zelenou plochu, kterou využívá jako sportovní hřiště. V pravém křídle školy se nalézá multifunkční sportovní hala, kterou využívají pro všestrannou sportovní výuku. Škola dětem umožňuje školní družinu, která je mimo budovu školy.

Základní škola je všeobecná základní škola s 1. a 9. postupným ročníkem. V současné době nemá žádné zaměření, dříve bylo pár tříd zaměřených na tělocvik. Škola je ve vzdělávacím projektu „Škola s Tebou a škola pro tebe“. Škola zajišťuje pravidelné třídní schůzky a spolupracuje s rodiči v rámci SRPDŠ. Škola spolupracuje s Domem UM, domem dětí a mládeže, který zajišťuje pro školu 54 kroužků od

výtvarných, sportovních až po technické. Škola je ve spojení i s odborem sociálně právní ochrany dětí. Žáci při výuce angličtiny a PC jsou rozděleny do dvou až tří skupin. Interiér školy je vyzdoben uměleckými výtvary žáků - kresby a různé výrobky z výtvarné činnosti najdeme jednak na chodbách, oknech, schodištích jednak ve třídách. Škola se snaží komunikovat s rodiči různými formami. Pracovníci školy a rodiče pro osobní kontakt mohou využívat rodičovské schůzky, návštěvy v konzultačních hodinách či po dohodě mimo dobu pro to určenou. Mohou spolu komunikovat elektronickou formou. A to v podobě telefonu, e-mailové korespondence či si zjišťovat informace z webových stránek školy.

5.2 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem jsou žáci sedmých a osmých tříd již zmiňované základní školy. Celkový počet dotazovaných je 60 - 18 žáků ze VII. A, 16 žáků ze VII. B, 26 žáků z VIII. třídy, z toho celkem 32 dívek a 28 chlapců.

Výběr sedmého a osmého ročníku byl záměrný. Žáci těchto ročníků se nacházejí v období, kdy nejsou v bezprostřední blízkosti důležitých mezníků, jako je ukončení základní školy či přechod do dalšího stupeň vzdělávání v podobě přijímacího řízení. Zároveň je toto období klíčové pro přechod z krátkodobé orientace k orientaci perspektivní (Pavelková, 1981-2 in Pavelková, 2002) - žáci přemýšlí o své budoucnosti, o volbě svého profesního zaměření, o přípravě na něj či o rodinném životě.

6. METODY VÝZKUMU

6.1 Metody sběru dat

Sběr výzkumných dat byl proveden pomocí dvou dotazníků, které se opírají o různé dva koncepty a dotazníku výkonové motivace.

Po zvážení, které metody budou adekvátní pro zkoumání daných jevů, jsme dostali Dotazník výkonové motivace (Hrabal, Pavelková), Dotazník perspektivní orientace (Pavelková) a Metodu motivační indukce (Nuttin).

Dotazník výkonové motivace MV-12 (příloha č. 1) slouží pro vytvoření popisu výkonové motivace u žáků 2. stupně. Zjištěná převahující potřeba bude srovnávána s výsledky z dotazníku perspektivní orientace PO-7 (příloha č. 2), který měří dlouhodobost. Metoda motivační indukce (příloha č. 3) nám zjistí motivační tendence, které budeme také porovnávat s výsledky dvou předešlých testů.

6.2 Sběr dat

Jako výzkumné metody byly zvoleny tři dotazníková šetření. Sběrání dat probíhalo v období března a dubna 2011. Po domluvě s vedením školy bylo možné je použít u žáků 7. a 8. tříd. Dotazníky byly vyplňovány v suplovaných hodinách. U vyplňování dotazníků jsem byla vždy přítomna, někdy za přítomnosti vyučujícího někdy bez něj.

Žáci o vyplňování dotazníků nevěděli, seznámeni byli až mnou na hodině. Na začátku jsem se představila, uvedla jsem odkud a s jakým záměrem k nim přicházím, a že získané dotazníky poslouží k vypracování bakalářské práce. Přečetla jsem zadání a vysvětlila jsem způsob vypracování. Velký důraz při zadávání jsem kladla na upřímnost a pravdivost, jak to cítí oni. Zároveň jsem je ubezpečila, že jejich jména nebudou nikde zveřejněna a ani dávana do souvislosti s jejich výsledky.

Časový limit na tyto tři dotazníky byl dvě vyučovací hodiny. Dotazníky výkonové motivace MV-12 a perspektivní orientace PO-7 se stihly během jedné vyučovací hodiny s ohledem na individuální potřeby žáků, většina žáků dotazníky stihla dokončit včas. Dotazník metody motivační indukce (MIM) potřeboval delší dobu na vypracování. Děti se musely zamýšlet nad svými odpověďmi. Vymezení 45 minut bylo pro některé postačující a někteří vyplňovaly ještě přes přestávku.

6.3 Vlivy na sběr dat

Dotazníky byly rozdány v posloupnosti MV-12, PO-7 a samostatně MIM. Snažila jsem se žáky hlídat, aby navzájem od sebe neopisovali, zároveň netvořit prostředí jako při školním testu.

Cílem bylo děti motivovat k upřímnému vyplnění a ujistit se zda zadání pochopily. Pokud by s tím některé děti vnitřně nesouhlasily z jakýchkoliv důvodů, odráželo by se to v odpovědích v dotaznících, které by byly buď vyhýbavé, nebo například odpovědi v podobě žertů, a tím pádem i nepoužitelné. Důležité u zadávání dotazníku MIM bylo nevymezovat nějaké určité časové období, aby prostor pro vyplnění byl spontánní a nepodsunutý.

7. VLASTNÍ VÝZKUM

Tato celá kapitola je věnována realizovanému výzkumu. Zachycuje práci s metodami, představuje zjištěná data a interpretuje výsledky. Velký důraz je kladen na zpracování kódovacího systému Metody motivační indukce, které je věnována celá kapitola. Dále budeme ověřovat vztahy mezi jednotlivými dotazníky.

7.1 Metoda motivační indukce

V teoretickém úvodu jsme udělali teoretický vstup do této metody. Zmiňovali jsme dva principy (1. budoucí časová perspektiva je tvořena motivačními objekty na mentální úrovni, 2. nezadávat konkrétní časová období), na kterých je tato metoda založena. Metoda MIM je velmi pracná a časově náročná, my používáme její zkrácenou formu. V následujících kapitolách ji více přiblížíme, popíšeme její způsob zpracování, charakterizujeme jednotlivé kategorie a představíme výzkumná zjištění.

7.1.1 Obecná charakteristika

Metoda MIM je založena na dokončení vět. Věty, začínající slovesy tedy motivačními induktory, které jsou vždy formulovány v první osobě singuláru, mají za úkol zjistit přehled motivačních tendencí.

Motivační induktory vyjadřují tendence, úsilí, touhu, záměr atd. Dotazovaný, který odpovídá, odkrývá svůj motivační obsah. Motivační induktory dělíme do dvou skupin na ty, které vyvolávají pozitivní motivační předměty a na ty, které vzbuzují negativní objekty. Motivační induktory byly při předběžných studiích vybrány z řady sloves, až vznikl seznam o 40 pozitivních a 20 negativních induktorech s různým stupněm aktivity, intenzity a motivační reality. (Nuttin, 1980)

Pozitivní induktory v našem dotazníku najdeme jako: *doufám; mým plánem je; hodlám; přeji si; toužím; budu rád/a, když; chci; snažím se; usiluji; chtěl/a bych být schopen; moc bych chtěl/a; zkouším; jsem rozhodnut/a; budu moc šťastný/á, až; jsem odhodlán/a; udělám, co budu moci, abych; byl/a bych moc rád/a, kdybych mohl/a; dělám vše proto, aby; mým snem je; velmi usiluji o to, aby...* S negativními induktory se v našem dotazníku setkáme v podobě: *vůbec by mě nepotěšilo, kdyby; nechci; byl/a bych proti, kdyby; nebyl/a bych rád/a, kdyby; snažím se vyhnout; nelíbilo by se mi; bojím se, že; velice bych litoval/a, kdyby; velice by mě trápilo, kdyby; nelíbilo by se mi kdyby...*

Pozitivní induktory můžeme rozčlenit do třech kategorií. První z nich jsou ty podnětová slovesa, která vyjadřují obecnou motivační tendenci, např. *toužit, přejí si, doufat, být nakloněn*. Druhá kategorie se vymezuje činností, jako je plánování a rozhodování, např. *jsem odhodlán, jsem rozhodnut*. Poslední kategorie vyjadřuje určitou činnost nebo pokračující úsilí jako např. *směřuji k, snažím se, usiluji*, atd. Negativní induktory lze též rozdělit do následujících kategorií. Do první kategorie řadíme ty slovesa, která vyjadřují obecně negativní postoje, např. *nechci, nelíbilo by se mi*. Druhá kategorie sloves vyvolává negativně afektivní reakci na nějaký objekt, jako např. *obávám se, že*. Poslední skupina induktorů odkazuje k negativnímu chování akce, např. *byl bych proti, kdyby, snažím se vyhnout*. (Nuttin, 1980)

7.1.2 Mechanismus zpracování výsledků

Metoda MIM pracuje ve dvou krocích. Na začátku výzkumník sesbírá seznam motivačních předmětů od dotazovaných. Ve druhém kroku dochází k časové a obsahové lokalizaci těchto předmětů. Jednotlivé motivační obsahy jsou tedy analyzovány ze dvou hledisek obsahového a časového. Zakódovány podle určitých kategorií. V následujících dvou podkapitolkách si uvedeme zásady práce s tímto nástrojem u obou hledisek zvlášť.

7.1.2.1 Manuál obsahové analýzy

Jedinec slovním vyjádřením vyjadřuje motivační předměty, jako např. obavy, strachy i touhy. Obsahová analýza je nezávislá na časové lokalizaci. Jednotlivé motivační výpovědi na základě obsahových prvků jsou rozděleny do různých kategorií. Obsahová analýza má čtyři hlavní kategorie, které zahrnují různé formy interakce a vztahy člověka se světem:

- 1) V první řadě je to sám subjekt (jak vnímá sám sebe a jak se objevuje pro jiné).
- 2) Druhou kategorií tvoří skupina druhých.
- 3) Kategorie se skládá ze všech hmotných předmětů (předměty vyrobené člověkem nebo přírodou).
- 4) Kategorie je zvláštní povahy. Skládá se z předmětů z myšlenek a produktů lidské poznávací aktivity, např. věda, ideologie, filosofie, náboženství, politické a společenské instituce, hodnoty jako je svoboda, pravda atd.

V obsahové analýze je také třeba odlišovat různé druhy činností a vztahů. (Nuttin, 1980) malá písmena se uvádějí do závorky

Pro zařazení motivační tendence do kategorií obsahu, ale i času používáme systém kódování. Kódy vznikají spojením několika prvků, které je zástupným symbolem pro různé kategorie. Při kódování rozlišujeme čtyři typy prvků (Nuttin, 1980):

1. Jsou prvky, které slouží pro označení hlavních kategorií a podkategorií.
2. Malá písmena, která se řadí za hlavní symboly.
3. Kombinace velkých a malých písmen. Malá písmena jsou umístěna do závorky za velká písmena.
4. Čtvrtou skupinou prvků tvoří grafické symboly.

Kategorie mají různé své podkategorie. Hlavní kategorie se značí velkými písmeny a jdou na první místo, pokud je třeba další podkategorie řadí se za hlavní kategorii a píše se malým písmem. Před tím než se začne s kódováním jednotlivých odpovědí, je důležité si přečíst dotazník jako celek.

7.1.2.2 Manuál časové analýzy

Časová analýza má určit lokalizaci motivačních objektů v období, ve kterém se uskuteční nebo je očekáváno, že se uskuteční. Cílem je lokalizovat časové období, které má subjekt implicitně n mysli, když vytváří své cíle. Objekty mohou být umístěny v minulosti, budoucnosti nebo psychologické současnosti. Tento kódovací systém oproti ostatním technikám měřících časovou perspektivu má velmi diferencované časové umístění motivačních předmětů člověka. Časové kódování je založeno „normální či průměrné“ časové lokalizaci objektu, nacházející se v rámci sociální skupiny. (Nuttin, 1980)

Každé vyjádření v dotazníku MIM je bráno za jednotku pro analýzu. Každý určený symbol je odhadovanou dobou jeho dění. Před analyzováním je opět vhodné projít si dotazník jako celek, aby výzkumník znal kontext, ve kterém je nutné věty chápat. (Nuttin, 1980)

Opět se při kódování využívají symboly. Jednotlivé kódy se zapisují též podle velikosti písmen. Mimo písmen, jsou využívána další znaménka, jako např. tečka následující za velkým písmenem, která je kódována tehdy, když je cíl přítomen na konci časové kategorie v závorce. Znak ve tvaru pomlčky před velkým písmenem zobrazuje časovou kategorii.

7.1.3 Charakteristika jednotlivých kategorií

V této kapitole si vymezíme jednotlivé kategorie, s kterými jsme operovali v našem kódovacím systému. Kategorie jsou převzaty od Nuttina. Ke každé kategorii podáme stručnou charakteristiku a uvedeme krátký příklad pro lepší představu.

7.1.3.1 Kategorie obsahové analýzy

Hlavní čtyři kategorie jsme si už představili, zbývá nám je rozebrat a vymezit.

1. S (self): Předmětem je osobnost

Kategorie self je jako motivační objekt velmi častá. Vyžaduje proto více pozornosti a rozčlenění do podkategorií.

a. První typ se vztahuje k osobnosti jako celku.

S (self) jako celek bez detailních popisů.

Př. „*Udělám, co budu moci, abych byl šťastný.*“

Sc (self-concept): sebepojetí, jedná se o koncept nebo vnímání sebe sama.

Př. „*Usiluji o určitou osobní hodnotu.*“

Spre (self-preservation): ochrana self, pud sebezáchovy.

Př. „*Snažím se vyhnout konfliktům.*“

Saut (personal autonom): osobní autonomie.

Př. „*Chci si dělat to, co chci.*“

b. Druhým typem jsou jednotlivé aspekty osobnosti.

Sph (physical): fyzické self, týká se tělesných aspektů vlastní osobnosti.

Př. „*Přeji si být hezká*“

Sapt (aptitudes): vlastní schopnosti (intelligence, kapacita, talent aj.).

Př. „*Doufám, že budu dobrá ve volejbale.*“

Scar (character): osobnostní rysy, které nelze zařadit jako schopnosti.

Př. „*Mým plánem je být realista.*“

c. Pro bližší specifikaci je možné do závorky přidat další kód. 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)

d. Další kategorie vztahující se k osobnosti (kódování opět do závorek):

Saut(ec): ekonomická autonomie (subjekt chce být ekonomicky nebo finančně nezávislý nebo nezávislý)

Př. „*Chtěla bych být schopná pořídit si vlastní bydlení.*“

Saut(ph): fyzická autonomie, staří a handicapovaní lidé, vězni, kteří chtějí být fyzicky nezávislí na ostatních

Př. „*Byl bych moc rád, kdybych mohl se o sebe postarat.*“

Saut(ps): všeobecná psychologická nebo sociální autonomie.

Př. „*Usiluji o svoje vlastní názory.*“

Spre(ph): ochrana fyzického self

Př. „*Bojím se, že budu mít rakovinu.*“

Spre(ec): ekonomická sebezáchova, např. touha po stabilní ekonomické situaci

Př. „*Bojím se, že skončím pod mostem.*“ (mít dostatek peněz atd.)

Spre(ps): psychologická ochrana self, cílem je ochrana identity, stability, pohody.

Lidé chtějí sami sebe ochránit před kritikou ostatních

Př. „*Snažím se vyhnout nadávkám a urážkám.*“

Spre(T): sebezáchova na úrovni existenciální a transcendentální. Touha přežít ve svých dětech, v knihách atd.

Př. „*Velice bych litoval, kdybych zemřel.*“

2. SR (Self-realization): Seberealizace

Kóduje v případě, že aktivita je zaměřena na rozvoj osobnosti nebo rozvinutí potenciálu subjektu. Základní charakteristikou této kategorie je přemýšlení o vlastní osobnosti a snaha o nějakou činnost či vývoj v podobě realizace svých plánů či životních úspěchů. Symbol **SR** je použit také v případě, kdy je odkazováno na zvláštní aspekt ve vývoji osobnosti jako takové (stát se doktorem, modelkou, rozvinout své intelektuální kvality).

Př. „*Chci, aby se splnily moje sny a přání.*“; „*Doufám, že budu mít úspěchy.*“

SR3 připíšeme, pokud se subjekt nachází v době studií.

SR2 použijeme pro kariérní cíle.

3. R (Realization): Realizace

Oblast různých činností a práce, prováděných za účelem výhod.

R: aktivity bez specifikací. Př. „*Hodlám dnes pracovat na zahradě.*“

R2: kariérní aktivity. Př. „*Jsem rozhodnut pro své povolání fotograf.*“

R3: studijní aktivity. Př. „*Velice bych litovala, kdyby mě nepřijali na gymnázium.*“

U aktivit též můžeme sledovat a identifikovat výkonovou motivaci. Značíme ji malým písmenem a. Výkonovou motivaci kódujeme tehdy:

- Subjekt se vyjadřuje o excelentním výkonu

Př. **R2a** Vědec: „*Snažím se o objevení nové technologie*“

- V odpovědích je výrazná soutěživost s ostatními

Př. **R3a** „*Usiluji o dobré známky na škole.*“

Motivační objekty týkajících se odpočinku a snahy vyhnout se práci

rozlišujeme dva typy:

- **nR**: subjekt nechce dělat danou činnost a chce se jí vyhnout (značíme malým **n**).

Př. **nR3** „*Nechci už studovat.*“

Symbol **n** se používá i pro další specifické kategorie.

Př. **nC** „*Nerad bych potkal Tonda.*“

- **nR (ph)** je označení pro motivační cíl fyzického odpočinku a **nR(ps)** pro psychický odpočinek.

Př. **nR (ps)** „*Budu rád, až se pořádně vyspím.*“

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

Důležitou kategorií je obsahující chování vůči ostatním lidem. Jedná se o všechny druhy interakce mezi lidmi.

C: interakce s ostatními, vyjadřuje motivaci být v kontaktu s jednou nebo více osob.

Tato kategorie má několik podtypů:

- **Cint**: touha po intimním kontaktu

Př. **Cint, e** „*Mým snem je potkat kluka na celý život.*“

- **Calt**: altruistický kontakt nebo aktivní jednání ve prospěch druhého.

Př. **Calt/R** „*Byl bych moc rád, kdybych mohl všem pomoci.*“

- **Ceg**: egocentrická sociální motivace, neznamená pouze egocentrické tendence, ale i přesvědčit někoho, ovlivnit nebo někoho vést.

Př. **Ceg/R** „*Moc bych chtěl převzít vedení nad třídou.*“

Symboly **Calt** a **Ceg** se mohou použít také v závorce u symbolu **Scar**, pak by značily sociální, nebo egoistickou založení člověka. Př. „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 účastnit jejich aktivitě.

Subjekt může od ostatních požadovat 3 typy akcí:

- **(af)** affection: cit, očekává se láska, pochopení či jiné citové stavy,

Př. **C2, f (af)** „*Usiluji* o to, aby mě doma měli rádi.“

- **(ap)** appreciation: uznání, subjekt touží po respektu, ocenění za své zásluhy, obdivu.

Př. **C2, p (ap)** „Snažím se, aby mě rodiče respektovali.“

- **(su)** support: subjekt chce podporu, pomoc k dosažení svého cíle. Očekává poradenství, spolupráci. Př. **C2, p (su)** „*Doufám*, že mi táta pomůže.“

C3: přání a obavy o druhé. Subjekt se bojí o ostatní nebo něco přeje ostatním. Je to jakási formulace cílů pro ostatní.

Př. C3,(R3) „*Doufám*, že můj bratr zvládne zkoušku.“

- **C3,H:** V motivačních objektech se projevují 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). Př. „*Nechci* válku.“

V některých odpovědích můžeme najít odkaz na nějakou osobu. Druh interakce je silně podmíněn typem lidí v ní. Nuttin se zabývá jakýmsi okruhy sociálních kontaktů:

e (erotic):erotické, vztahuje se k erotickým sociálním kontaktům s osobou (osobami) opačného pohlaví, nepatří sem však sexuální vztahy.

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

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

a (amity): přátelství, jde o kontakt mezi přáteli stejného pohlaví či přátelství obecně.

gr (group):vztahuje se k sociálním kontaktům v rámci skupiny, např. škola, národ, spolupracovníci atd.

pl (people): lidé ve větší skupině, subjekt o ní mluví jako o „mých lidech“.

in (inmates):kolegové ve stejném společenství

např. ve škole, vězení, kasárnách atd.

g (general):lidé všeobecně bez jakékoliv specifikace.

so (society):společnost ve smyslu organizované jednotky

x: neznámé lidi, cizinci, nepřátelé.

Rozlišeny mohou být následující vztahy:

si (superior-inferior): vztah na úrovni nadřazení - podřazení

y (youth): používá se pro kontakt s mladšími, teenageři. Konflikt generací v rodině jako fy nebo fol.

sp (superior): vztahy s významnými lidmi, např. prezident, slavní a obdivovaní lidé.

5. E (exploration): Kognitivní motivace a poznání

Do této kategorie kódujeme odpovědi, v kterých je zájem o informace, pochopení různých situací, znalostí o světě, ale i sama sebe.

E: kódujeme znalosti a zvědavost obecně.

E(C): touha poznat, porozumět, pochopit druhého.

Př. „*Budu ráda, když porozumím klukům.*“

E(S): kód je kombinací explorace a self, slouží k poznání sám sebe.

Př. „*Chtěla bych být schopná vědět, co chci.*“

E(I): tento symbol označuje touhu po poznání života, mít více zkušeností. Tyto odpovědi musí být v kontextu poznávání.

Př. „*Jsem odhodlán získat více nových zkušeností.*“

E(T): využívá se u poznání existenciální, filozofické, náboženské.

Př. „*Snážím se najít smysl života.*“

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

E(w): symbol je určen pro znalosti o sociálním, politickém, kulturním světě a jeho přírodě, kulturách, lidech i historii. Př. „*Toužím poznat zvyklosti jiných kultur.*“

E (R2): poznávání v oblasti zaměstnání.

E (R3): tento kód se pojí se školou.

6. T (Transcendental): Transcendentální předměty

Používá se pro metafyzické nebo transcendentální domény.

Tx: existenciální, filosofické, transcendentální motivační objekty.

Př. „*Jsem rozhodnut o svém budoucím životě.*“

Tr: náboženské odpovědi. Př. „*Snážím se věřit v boha.*“

7. P (Possessions): Vlastnictví

Získávání, kupování a pořizování si nových věcí jako způsob vyrovnávání se s objekty.

P: vlastnictví obecně (postavit dům, koupit si auto – jedná se o vylepšení komfortu).

Př. „*Moc bych chtěl nový počítač.*“

P(Sph): všechny věci spojené s vnějším nebo fyzickým aspektem subjektu (oblečení, make-up atd.).

P(R2): opatření si věcí potřebných k rozvoji kariéry.

P(R3): pro rozvoj studijních záležitostí.

P(L): pro vlastnictví potřebné k volnočasovým aktivitám.

Př. „*Doufám*, že dostanu tenisovou raketu.“

P(an): vlastnictví zvířat. Pokud je zvíře společníkem, používá se **P(an, C)**, pro zábavu se zvířetem **P(an, L)**, zvíře určené k pracovní účelům má označení **P(an, R₂)**.

Př. „*Chci* mít psa.“

8. L (Leisure): Volnočasové aktivity

Kategorie volný čas v sobě zahrnuje veškerou lidskou aktivitu, která slouží pro zábavu odpočinek a relaxaci. Je však důležité mít na paměti, že co může být pro někoho koníček, pro druhého může znamenat práci a naopak. Je důležité neopomenout kontext odpovědí.

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

L(E): volnočasové aktivity provozované s touhou poznávat nebo se kulturně vzdělávat. Př. „*Hodlám* o víkendu poslouchat muziku.“

L(ph): koníčky doprovázeny fyzickou aktivitou (zahradničení, sport). Pokud mluvíme o soutěžení či potřebě uspět, přidá se znak pro výkonovou motivaci, kód je pak **L(ph, Ra)**.

Př. **L(ph, Ra)** „*Mým snem* je chytit velkou rybu.“

L(ss): činnosti přinášející potěšení skrze smysly – dobré jídlo, pití, pěkné počasí, ale i konzumace drog. Př. „*Nelíbilo by se mi* špatné počasí.“

L(gf): kód, který je určen pro hry s usilováním štěstí, např. gambling.

Př. „*Doufám*, že vyhraju v loterii.“

L(n R): podkategorii označuje absolutní klid, nic nedělání, např. prázdniny a dovolenou. Př. –**L(n R)** „*Bojím se*, že se tyhle prázdniny nevydaří.“

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

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

Tt: označení pro neutrální postoje k testu.

Tt+: odpovědi s pozitivním postojem k testu nebo výzkumu.

Př. „*Doufám*, že uděláte tu zkoušku.“

Tt-: reakce s negativním postojem k testu nebo výzkumu.

Př. „*Byl bych proti*, kdybych musel vyplňovat další test.“

10. U (Unclassified): nezařaditelné, nezodpovězené odpovědi

Tato kategorie je pro odpovědi, které jsou nezařaditelné z různých důvodů, např. stav dotazovaného nebo míra porozumění zadání. Dále se člení:

U: neklasifikovatelné odpovědi bez bližší specifikace.

U?: není zřejmé, zda dotazovaný pochopil svůj úkol.

Ub: žádná odpověď.

Ui: irelevantní odpověď vzhledem k induktoru, nebo nemá žádný motivační obsah.

11. Kódy pro modality

Kódy modalit slouží pro stanovení formálního aspektu motivačních předmětů. Píší se za obsahové kódy do závorek a jejich počet je závislý na cíli studie.

m (maximum): vztahuje se k vysokému stupni aspirace jedince. Kóduje se tehdy, když jsou v odpovědi přítomny „nejvíce, jak jen to je možné, nejlépe atd.“

Př. **C, a(m)** „*Udělám co budu moc, abych měla hodně přátel.*“

s (satisfaction, uspokojení): subjekt je spokojen sám se sebou nebo se svou nynější situací. Př. **SR (s)** „*Jsem rozhodnuta zůstat taková jaká jsem.*“

d (development, rozvoj): subjekt hovoří o rozvoji v motivační oblasti, subjekt používá výrazy jako více, stát se více něčím, mít více atd. Rozvoj se musí týkat něčeho, co existuje v přítomnosti a subjekt chce to více rozvinout.

Př. **Sph (d)** „*Chci být více hezká.*“

Du: rozvoj z důvodu nespokojenosti. Př. „*Udělám, co budu moci, abych měla lepší život.*“

b (bariéra, překážka): subjekt zmiňuje touhu či obavu, že bude něco obtížné získat nebo těžké se něčemu vyhnout, nebo se bojí toho, že ostatní mu nedovolí uspět.

Př. **C2,g (b)** „*Byla bych proti, kdyby mi to někdo zakázal.*“

↔ (konflikt): pokud jsou přítomny dva motivační objekty nebo tendence které jsou ale v rozporu. Př. **L (C) ↔ R3** „*Chci jít dnes tančit, ale mám ještě dodělat úkoly.*“

→ : používá se pro vztah mezi motivačními objekty

Př. **nL (ss) → Spre, ph (s)** „*Chci přestat kouřit, abych zůstal zdraví.*“

gf (štěstí): počítá zvláštním způsobem se štěstím, většinou je spjat s pasivním postojem. Př. **P (gf)** „*Doufám, že budu mít vítězný los.*“

12. Negativní prvky

Využívá se symbolu **n**, a používáme jej ve třech typech:

n: Subjekt nechce něco dělat, mít nebo nechce něčím být. Znaménko minus (-n) používáme pro označení odpovědi na negativní induktor.

n+: Obecně negativní objekty jsou subjektem přijímány pozitivně, potom dáváme tento kód.

np: Kóduje se v případě negativní odpovědi na pozitivní induktory.

7.1.3.2 Kategorie časové analýzy

Hlavní kategorie času a jeho podkategorie dělíme na období:

1. Období je blízká budoucnost a je rozdělen do kalendářních jednotek.

T (test): okamžik testové situace. Př. „*Doufám, že dokončím tenhle test.*“

D (den): jeden nebo dva dny od testu. Př. „*Chci se dnes dobře vyspat.*“

W (týden): jeden týden od testu. Př. „*Mým plánem je jít si zahrát kopanou.*“

M (měsíc): jeden měsíc od testu. Př. „*Jsem odhodlán udělat si nejdelší pomlázku na Velikonoce.*“

Y (rok): jeden rok od testu. Př. „*Nechci strávit prázdniny na horách.*“

Y-: období, které může trvat o něco déle než jeden rok (do jednoho nebo dvou let).

2. Období, která jsou sociálně či biologicky definována.

- Přípravného nebo vzdělávací období (symbol E) zahrnuje:

E0(0-6) : před školní věk. Př. „*Zkousím, si vzpomenout na to, když mi bylo šest let.*“

E1 (6-12): období základní školní docházky.

Př. „*Udělám co budu moci, abych měl lepší známky z dějepisu.*“

E2 (12-18): období střední školy nebo SOÚ, dále subjekty od 12 do 18 let, kteří nechodí na střední školy, ale účastní se dospělého života, př. pokud je ženatý.

Př. „*Přeji si, dostat se na gympl.*“

E3 (18-25): období vysoké školy, včetně dalšího odborného vzdělávání.

Př. „*Hodlám, jít na vysokou.*“

EA: spojuje období, kde není přesně stanovena časová lokalizace. Není nám jasno, ve kterém období subjekt přemýšlí a objektivně se jevit může v obou dvou životních obdobích.

Př. „*Toužím dosáhnout cíle.*“

- Dospělý život (kód), datován počátku produktivity jedince, jeho finanční nezávislosti, nebo založení vlastní rodiny:

A0 (18-25):přechodné období, která se shoduje s E3 období. Pro ty, kteří procházejí delším vzděláváním. Př. „*Jsem rozhodnut, že pomůžu mojí ženě.*“

A1(25 – 45): první polovina období profesní kariéry nebo dospělého života.

Př. „*Nelíbilo by se mi, kdybych si nenašel práci.*“

A2(45 – 65): ve druhé polovině profesní dráhy. Př. „*Budu ráda, když se stanu známou.*“

O (65 – x): kód pro stáří. Př. „*Mám strach z důchodu.*“

L (životnost): výslovné vyjádření o životě jako globálním celku.

Př. „*Chtěl bych tu žít po zbytek svého života.*“

L: život je více zdůrazněn. Př. „*Toužím každý den svého života žít na plno.*“

X: cíl se nachází po smrti jedince, ale je s ním spojen.

Př. „*Obávám se, že se děti po mé smrti budou hádat o dědictví.*“

x: se používá pro sociální rozvoj, tedy humanitní pohnutky.

Př. „*Chci svobodu pro všechny lidi.*“

I: otevřená budoucnost (malé elko) – cíle se vztahují k vlastnostem, schopnostem osobnosti, další podmínkou je jeho výskyt v přítomnosti, ale má následky do budoucnosti.

Př. „*Chci být pochopen.*“

- Odkaz na minulost

P: kategorie, která explicitním či implicitním odkazuje na minulost.

Př. „*Je mi líto, že neuvidím své děti na Vánoce.*“

- Světské předměty

?: objekty, které nemohou být lokalizovány v čase.

Př. „*Chci se dostat na Měsíc.*“

- Kombinovaná období se používají v momentě, kdy odpověď není jednoznačně zařadit do jednoho období.

Př. **E3A1** „*Jsem rozhodnut postarat se o postiženého otce.*“

- Pomocné znaky

(...): závorky, do kterých se přiřazují jednotlivá omezená období.

Př. **I(E)** „*Chci být pilným žákem.*“

↔: používá se u nereálné výpovědi nebo při nemožné dvojné odpovědi

7.1.4 Výzkumná zjištění

Přicházíme k části interpretaci výsledků. K dokončeným větám jsme přiřadili náležité kódy (kategorie jednotlivých kódů jsou popisovány v předchozí kapitole).

Jednotlivé kódy jsme si přepsali do tabulky v excelu pod čísla. Funkcí countif jsme zjistili četnost jednotlivých kategorií a podkategorií podle různých třídících aspektů.

Třídícími prvky bylo pohlaví – chlapci a dívky, ročník – 7. a 8. ročník, prospěch – 1. skupina s průměrem do 1,5 a 2. skupina s průměrem od 1,5 včetně. Rozdíly mezi jednotlivými třídícími faktory budeme uvádět v případě výrazných odchylek.

Jednotlivé výsledky jsou zaneseny do tabulek č. 1 – 22. vztahující se k jednotlivým kategoriím (viz příloha č. 4). Pro lepší přehlednost jsou v tabulkách zabarveny nejčastější odpovědi zeleně a výrazné rozdíly žlutě.

U každé kategorie nejdříve uvedeme do situace, čím je kategorie významná pro období, ve kterém se žáci nachází. Poté budou následovat samotná interpretace výsledků a popřípadě výrazných rozdílů mezi třídícími prvky.

7.1.4.1 Obsahová analýza

SELF

Příznačné období - Období, ve kterém se výzkumný vzorek nachází je období pubescence (12 - 15 let). Období je plné změn, které souvisejí s obrazem osobnosti, s identitou jedince. Jedinci se nacházejí v období hledání nového smyslu vlastního sebepojetí a jeho kontinuity (Vágnerová, 2000). Získává nové role a kompetence, kterým se učí a musí je zvládnout. V procesu vytváření nového pojetí vlastní identity se jedinec aktivně snaží uskutečnit svou představu o tom, jaký by chtěl být. (Vágnerová, 2000)

Mladší dítě je zaměřeno převážně na okolní svět, vlastní osobu považuje za samozřejmou. Naproti tomu pubescent usiluje o hlubší sebepoznání o přesnější obraz sebe sama, jež se stane základem jeho identity. „Pubescent překračuje hranici aktuálního sebepojetí a usiluje o budoucí hypotetické sebeomezení.“ (Vágnerová, 2000, s. 223).

Výzkumná zjištění

Tato kategorie je třetí nejvíce frekventovanou kategorií v odpovědích. Z celkového počtu odpovědí 1769 bylo zařazeno do této kategorie 336 odpovědí (19%), veškeré číselné údaje jsou v tabulce č. 1, viz příloha č. 4. Kategorie zahrnuje 8 subkategorií.

Nejčetněji je zastoupena subkategorie ochrana self, která se objevuje ve 109 odpovědích (32,4%). Nejčastější motivační tendencí v sebezáchově se stala odpověď

se snahou vyhnout se nějakým konfliktním situacím, kdy induktor se stal aktivním slovesem např. „*Snažím se vyhnout problémům.*“, „... nepříjemnostem.“ „... konfliktům.“ Jako druhou nejčtenější odpovědí byla obava ze smrti nebo o své zdraví např. „*Nechci brzo umřít.*“, „*Bojím se, že umřu na nějakou nemoc.*“, „*Nelíbilo by se mi, kdybych oslepla.*“, „*Nelíbilo by se mi, kdybych byl na vozíčku.*“

Druhá nejčteněji zmiňovaná odpověď byla subkategorie self bez specifikace, objevuje se v 91 odpovědích, což je 27,1%. Nejčastěji v podobě např. „*Udělám, co budu moci, abych byl šťastný.*“, „*Hodlám si užívat svého života.*“, „*Hodlám zlepšit svoje chování.*“, „*Mým plánem je žít život na plno.*“ Ostatní kategorie se objevovaly v malém množství.

Rozdíly v ročnících – Byl zaznamenán rozdíl v četnosti odpovědí mezi VII. a VIII. ročníkem v subkategorii ochrana self. Žáci VII. tříd odpověděli v 66 případech oproti žákům z VIII. třídy, kteří odpovídali ve 43 odpovědích. Tento rozdíl může znamenat, že žáci ze VII. ročníku mají více výrazný pud sebezáchovy, nebo mají silnější potřebu více ventilovat své obavy.

Rozdíly v pohlaví – Velké rozdíly se vyskytovaly mezi chlapci a dívkami především v subkategorii obecného self, osobní autonomie a ve vlastních schopnostech. V subkategorii self bez bližší specifikace dívky uvedly v 62 odpovědích, zatímco chlapci jen ve 29. Význam tohoto velkého rozdílu můžeme přikládat tomu, že dívky vypovídají o svém životě více celistvě s výraznějším zaměřením ho prožívat šťastně a spokojeně. V kategorii osobní autonomie též převládala četnost odpovědí ze strany dívek (29) než u chlapců (7). Zároveň v subkategorii fyzické self vyšly podobné výsledky. Dívky se více zmiňují (26) o svém zevnějším vzhledu než kluci. Je to dáno nejspíš tím, že dívky se více zajímají o svůj tělesný aspekt osobnosti, např. „*Snažím se zhubnout*“, než kluci, kteří o tom hovořili ve 3 případech, např. „*Nelíbilo by se mi, kdyby jsem zrudnul.*“

SEBEREALIZACE

Příznačné období – Pubescent začíná uvažovat o svých možnostech a perspektivách ve vztahu k budoucnosti. Seberealizace se tak rozšiřuje z přítomnosti i na budoucnost. Jedinec už není zaměřena jen na aktuální úspěch a uplatnění, ale už je schopný se zamýšlet do budoucnosti. Jedním z důsledků je, že aktuální výkony nemají takový význam, protože momentální neuspokojení si kompenzují v budoucnosti. (Vágnerová, 2000)

Výzkumná zjištění

Kategorie seberealizace se v odpovědích vyskytuje 160 krát, což činí 9% ze všech zodpovězených, tabulka č. 2 viz příloha č. 4. Nejvíce se opakovaly odpovědi zaměřené na úspěch v životě, touhu to někam dotáhnout a splnit si svá přání či sny, nebo naopak obava z neúspěchu a nesplnění svých cílů. Např. „*Doufám*, že budu mít úspěchy.“, „*Budu rád, když si splním všechny přání.*“, „*Jsem rozhodnut splnit si své sny.*“, „*Doufám, že se naplní mé cíle.*“, „*Budu rád, když se mi splní plány.*“, „*Bojím se, že se mi nevydaří splnit své očekávání.*“, „*Nelíbilo by se mi, kdyby se mi přání nesplnilo.*“, „*Nebyl bych rád, kdyby sem byl neúspěšný.*“

Rozdíly v ročnících – Velký rozdíl je v odpovědích této kategorie mezi ročníky, kdy 97 krát v VIII. ročníku spadalo do této kategorie oproti VII. ročníkům, kdy odpovědí bylo o 34 méně. Můžeme si to vysvětlit tím, že žáci VIII. tříd jsou blíže k rozhodnutí, čím by chtěly být a na jakou učební a profesní dráhu se vydat než žáci VII. tříd, kteří mají delší čas na rozmyšlenou, tím pádem i menší tlak na rozhodnutí.

Rozdíly v prospěchu – Rozdíl v prospěchu je také obdobný. Žáci s průměrem do 1,5 odpovídali 96 krát oproti žákům ve skupině s průměrem nad 1,5 včetně 64 krát. Pro žáky s lepším průměrem je úspěch důležitou součástí a je poměřován na základě známek. Realizace jedince může probíhat dvěma způsoby. Získávání dobrých známek může být pro jedince prostředek k realizaci svých přání, snů, plánů. Nebo dobrý prospěch je cílem a úspěchem samotným.

Rozdíly v pohlaví – U chlapců se tato kategorie objevovala v 60 případech. Motivační tendence seberealizace jsou u dívek daleko častěji až ve 100 odpovědích. Vychází to již z předchozích tvrzení, kdy dívky dříve dozrávají, nebo více uvažují o svých perspektivách.

REALIZACE

Příznačné období - Žáci ve školním období se zabývají různými aktivitami a činnostmi, kterým se věnují momentálně nebo potenciálně do budoucna. Jedná se o aktivity provázané s povinnostmi nebo aktivním jednáním a můžeme je rozdělit do dvou subkategorí:

1. Subkategorie škola – Škola zaujímá v životě dítěte nezastupitelnou roli. Škola spolu s rodinou pomáhá dítěti utvářet reálné cíle a perspektivy. Škola má jedince připravit na samostatné a zodpovědné rozhodování a za něj nést následky. Škola dítěti vštěpuje a rozvíjí potřebné vědomosti, dovednosti, návyky a postoje. Napomáhá rozvoji vlastní osobnosti a v orientaci profesní i vlastního života. Ve

školním prostředí má jedinec možnost ověřit si své získané dovednosti a schopnosti, které při zdárném zvládnutí v něm zesilují sebedůvěru a pocit jistoty. Úspěšnost ve škole má vazbu k osobní perspektivě, kdy už není cílem, ale stává se prostředkem (Vágnerová, 2000). O výběru následného vzdělávání žáci přemýšlí, ale není na ně vyvíjen žádný nátlak, neboť mají ještě čas.

2. Subkategorie práce - Do začátku pubescence je volba povolání na úrovni fantazie, která nestaví na vlastních schopnostech či na požadavcích práce. Kolem jedenáctého roku však dítě začíná srovnávat svá přání s realitou a bere v úvahu své schopnosti, školní prospěch, podmínky studia a práce. Pozoruje pracující lidi a vytváří si modely své budoucí profesionální aktivity. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Volba profese souvisí s odpoutáním od současnosti, neboť je úvahou o budoucích možnostech (Vágnerová, 2000). Výzkum Rendla (in Vágnerová, 2000) potvrzuje, že dítě má tím vyšší ambice, čím vyšší mají rodiče status. Žáci na ZŠ ještě nemají zcela vytvořený koncept jednotlivých profesí. Výběr profese se uchyluje podle její vnější atraktivnosti. Žáci však mají na mysli rozhodování o své budoucí kariéře a přemýšlí o možnostech navazujících škol.

Výzkumná zjištění

Kategorie realizace je nejvíce zodpovídaná kategorie. Motivační tendence pro tuto kategorii se objevila ve 27,2% tedy 482 krát, tabulka č. 3 viz příloha č. 4. Však samotnou realizací bez další specifikace, se žáci moc nevěnovali. Vyskytlo se jen ve 24 odpovědích.

Subkategorie kariérní aktivity byla čtenější 89 krát. Nejvíce se u respondentů projevovala potřeba najít si v budoucnu práci a to buď práci jako takovou např. „*Přeji si dobrou práci.*“, „*Jsem rozhodnut mít pořádnou práci*“, „*„* nebo vyjádřením konkrétní typu zaměstnání „*Mým snem je opravovat výtahy.*“, „*Jsem rozhodnut pro své povolání být fotograf*“, „*Moc bych chtěl se živit sportem.*“, „*Jsem rozhodnut hlídat malé děti po celý život.*“. Také se objevovaly obavy práci mít např. „*Doufám, že budu mít nějakou dobrou práci*“, „*Doufám, že dostanu práci.*“ Často se zde objevuje přání žít se sportem, např. „*Doufám, že budu hrát profesionálně fotbal.*“, „*Mým snem je hrát vrcholově volejbal.*“. Je to zakódováno do této subkategorie, ač to může být ze zájmu, pojmy např. „*vrcholově*“ a „*profesionálně*“, naznačují vyšší úroveň aktivity a kariérní zaměření, což je účelové a jedinec tím získává finanční odměnu.

Subkategorie studijní aktivity je nejméně frekventovaná odpověď. Žáci se nachází ve školním období a je zřejmé, že kolem toho se bude točit jejich život, což je dokladem i z odpovědí které se objevili 369 krát. V této subkategorii se zvyrazňuje několik oblastí, o kterých žáci mluví.

Jako 1. oblast velice častých a opakujících se odpovědí je tematika následujícího vzdělávání. Žáci vyslovují přání o dalším studiu např. „*Přeji si, abych si vybral vhodnou střední školu.*“, „*Mým pláne je dostat se na nějakou zahraniční universitu.*“, „*Mým plánem je vyjít střední školu.*“, „*Doufám, že se dostanu na školu, kterou chci.*“, „*Hodlám vystudovat vysokou školu*“ a o ukončení studia např. „*Budu moc šťastný až vypadnu z týhle školy.*“, „*Toužím až vyjdu ze školy.*“, „*Jsem odhodlán dostudovat.*“ Zároveň řada z nich zmiňuje obavy z neúspěchu při dalším studiu, např. „*Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby mě nevzali na školu.*“, „*Bojím se, že nevystudují vysokou školu.*“, „*Nelíbilo by se mi, kdybych se nedostala na moji vysněnou střední školu.*“ Ale i obavy i z neúspěchu v současném vzdělávání, např. „*Jsem odhodlán nepropadnout.*“, „*Velmi usiluji o to, abych nepropadl.*“

2. Oblast se vztahuje k typu studia. Většina odpovědí je na obecné úrovni např. „*Snažím se učit a dostat na školu.*“, „*Jsem rozhodnut udělat střední.*“ Při specifikaci konkrétní školy nejčastěji děti zmiňují gymnázium, např. „*Mým plánem je vyjít gympl.*“, „*Jsem rozhodnutá jít na gymnázium.*“ Pár žáků přesně sděluje konkrétní typ studia, např. „*Chci vystudovat medicínu.*“ Dále pouze 9 žáků udává konkrétní typ střední školy, kam by po základní škole chtěli jít. Dva žáci se zmínili o studiu na kuchaře, jeden na automechanika, jedna žákyně usiluje o obchodní akademii, jeden o hotelovou školu. Další jedinec se chce dostat na školu s výtvarným či uměleckým zaměřením, další na taneční konzervatoř a jeden žák se chce dostat na školu se sportovním zaměřením. Proč žáci nezmiňují více své konkrétní zaměření, může být způsobeno obavou ze „zakřiknutí“, nebo vědí, že chtějí dále studovat, ale nevědí, jakým směrem se vydají a anebo si nejsou zcela jisti. Poslední možností proč jej nechtějí sdělovat je, že se nechtějí svěřit.

Do 3. oblasti zahrnujeme pochopení naučení se nějakému předmětu, který souvisí se školním vyučováním, např. „*Hodlám se pořádně učit anglicky.*“, „*Chci porozumět fyzice*“, „*Usiluji konečně pochopit matiku.*“ Žáci zmiňují snahu lépe něčemu porozumět, můžeme tomu dávat za vinu aktuálně probíranou látku, která jim dělá problémy a potažmo i starosti, nebo se jedná o dlouhodobé obtíže s předmětem a jedinec si uvědomuje své slabiny.

Ve 4. oblasti se objevuje výkonová motivace a je i tak kódována **R3, a**. Děti chtějí plnit dobrý výkon ve svém školním prospěchu, např. „*Snažím se mít dobré známky.*“, „*Zkousím mít jedničky.*“, „*Usiluji o to mít na vysvědčení samé jedničky.*“ Zároveň se obávají neúspěchu, např. „*Nechci mít špatné známky.*“, „*Vůbec by mě nepotěšilo, kdybych měla špatný průměr.*“, „*Nebyl bych rád, kdybych ve škole dostával pětky ve škole.*“ Výpovědi z poslední oblasti nám naznačují, že známky, které hodnotí dosažený výkon, jsou stále cíli a ne prostředky pro dosažení dalšího cíle, jako je poznání nebo vyšší stupeň vzdělání.

Rozdíly v pohlaví – Velice výrazný rozdíl je mezi chlapci, 211 odpovědí, a dívkami, 158 odpovědí. Je to pravděpodobně dáno tím, že chlapci více verbalizují svá přání nad dalším vzděláváním, více vyzdvihují i obavy z neúspěchu.

KONTAKTY

Příznačné období – Charakteristické pro dospívající je zmenšování závislosti na rodičích a vytváření si vazeb k vrstevníkům. Pubescent by chtěl vědět, jací jsou, jací by mohli být ostatní lidé. Pubescent o názorech a rozhodnutí autority přemýšlí a uvažuje o jiných možnostech. Pro toto období je typicky odmítavý vztah k nadměrně pečující matce. Pro vztah mezi matkou a dcerou je důležité poskytnutí podpory v rozvoji ženské role. Zrovna tak syn potřebuje od otce podporu v rozvoji mužské role. (Vágnerová, 2000)

Vrstevnické vztahy u pubescentů hrají důležitou roli, neboť se začínají orientovat na jiné sociální skupiny, než je rodina. Vrstevnická skupina se pro něj stává důležitou neboť má stejné problémy jako jedinec sám a je oporou pro jeho stávající identitu. Ve vrstevnické skupině bývá uspokojována potřeba jistoty a bezpečí, většina se projevuje konformně k normám skupiny. (Vágnerová, 2000) Jedinec s vrstevníky uspokojuje potřebu společného sdílení, identifikaci s určitou vrstevnickou skupinou, čímž reaguje na ztrátu dřívějších jistot. Jedinci si uvědomují i vlastní sexualitu a vyhledávají partnerské vztahy, které jsou založeny na fyzické přitažlivosti, blízkosti či emočním sdílení. Jako v každém věku i zde je potřeba být akceptován a získat prestiž (Vágnerová, 2000).

Výzkumná zjištění

Vztahy s druhými lidmi jsou druhou kategorií, která dosáhla největšího počtu motivačních objektů až 24,5% ze všech (433), tabulka č. 4 viz příloha č. 4.

Nejvíce odpovědí se týkalo interakce s ostatními. Zde je motivace zaměřena být v kontaktu s více lidmi. Můžeme rozdělit odpovědi, kterých bylo 179 do 4

okruhů. 1. okruh je typický tendencí být s někým, potřebou mít někoho vedle sebe, např. „*Mým plánem je jet někam s rodinou*“, „*Hodlám, navštívit kamarádku.*“, „*Moc bych chtěl mít šťastnou rodinu*“ zároveň strachem ze samoty, např. „*Velice by mě trápilo, kdybych neměl kamarády.*“, „*Velice bych litoval, kdybych byl sám.*“, „*Nechci být bez přátel a rodiny.*“, „*Velice by mě trápilo, kdybych neměl pro koho žít.*“

2. Oblast souvisí se strachem být bez druhých. Velmi často se tam objevuje strach ze ztráty blízkých, např. „*Bojím se, že ztratím, přátele.*“, „*Nelíbilo by se mi někoho ztratit.*“, „*Velice by mě trápilo, kdybych ztratila blízké.*“

V 3. oblasti vyjadřují touhu potkat někoho známého, můžeme soudit, že je to někdo, kdo pro ně je sportovním či uměleckým vzorem, např. „*Byl bych moc rád, kdybych mohl být v kabině*“, „*Přeji si setkat se s Avril Lavigne.*“, „*Toužím potkat filmovou hvězdu.*“

Pro 4. okruh je charakteristické naopak někomu se úmyslně vyhnout, nepotkat jej, např. „*Snažím se vyhnout zlodějům.*“, „*Snažím se vyhnout bezdomovcům a úchylům.*“

Jako druhé se nejvíce věnovali subkategorii sociální reciprocitu (86). Tato skupina žádá 4 věci. První z nich je touha po lásce, po přijetí po citu, být druhým milován, např. „*Budu ráda, když mě všichni budou mít rádi takovou, jaká jsem.*“, „*Dělám vše proto, aby mě měla moje neteř ráda.*“ Současně se vyskytuje obava z nepřijetí a odmítnutí, např. „*Byla bych proti, kdyby mě všichni odstrčili.*“, „*Nebyla bych ráda, kdyby mě sestra neměla ráda.*“ Druhá věc, o kterou usilují, je uznání od druhých lidí, např. „*Usiluji o to, aby doma na mne byli pyšní.*“, „*Dělám vše pro to, aby ze mě měla radost jak rodina, tak přátelé.*“ Ve třetím případě chtějí podporu od ostatních, např. „*Toužím, aby mě lidé kolem mě podporovali.*“ Jako poslední se vyjadřují k situacím, ve kterých jim někdo tvoří bariéry, např. „*Byl bych proti, kdyby se mi v práci někdo snažil zabránit.*“, „*Byla bych proti, kdyby mě někdo k něčemu nutil proti mé vůli.*“

Třetí početnější skupina je subkategorie přání a obavy o druhé (75). Kategorii se nejvíce prolíná obava ze smrti blízkých, např. „*Nebyla bych ráda, kdyby někdo umřel.*“, „*Velice bych litoval, kdyby zemřeli moji rodiče ještě mladý.*“ Další výrazná tendence je obava, že se někomu blízkému něco stane, blíž to není specifikováno, např. „*Velice by mne trápilo, kdyby se Zdendovi něco stalo.*“, „*Nebyla bych ráda, kdyby se něco stalo s mým psem.*“ Naopak žáci si přejí štěstí a blaho druhým, např. „*Velmi usiluji o to, aby se dařilo mé rodině.*“, „*Moc bych chtěla, aby byli všichni*

z rodiny vždy šťastní.“, „ Děti mají i obavy o lidstvo jako celek, z války, např. „*Byl bych proti, kdyby byl rasismus*“, „*Nechci válku*.“ a chtějí pro lidstvo něco učinit, např. „*Usiluji o světový mír*.“, „*Byla bych moc ráda, kdybych mohla změnit svět*.“

Rozdíly v prospěchu – výsledky představují, že existuje rozdíl v subkategorii sociální recipacity, kdy žáci s lepším prospěchem (53) vyjadřují zájem či nezájem něco získat od druhých daleko více než skupina s horším prospěchem (33). Skupina s vyšším počtem odpovědí pravděpodobně více vstupuje do kontraktu s ostatními v tom smyslu, že se více vymezuje a zároveň očekává.

Rozdíly v pohlaví – Velký rozdíl v počtu odpovědí se projevil mezi chlapci (18) a dívkami (68). U dívek je častější tendence přemýšlet, hovořit o sociální recipacitě, než u chlapců. Z výsledků vychází, že dívky více stojí o uznání, lásku, podporu nebo aspoň o tom mluví.

POZNÁNÍ

Příznačné období – Vývoj poznávacích procesů v období pubescentů se projevuje dalším uvolněním od vázanosti na konkrétní realitu. Podle Piageta jedinec dosahuje úrovně formálních logických operací. Přemýšlí o problémech, které nejsou jednoznačně definované. Jedinci jsou schopni uvažovat hypoteticky nezávisle na konkrétní realitě. Nepřemýšlejí, jaký svět je, ale jakým by mohl být. Pubescent je schopný chápat různé teorie a řešit různé problémy jinými způsoby než dosud. (Vágnerová, 2002) Tato nová schopnost umožňuje touhu po poznání sám sebe, ostatních lidí, ostatních kultur či ostatních světů.

Výzkumná zjištění

Tato kategorie druhá nejméně zastoupená s 40 odpověďmi celkem, tabulka č. 5 viz příloha č. 4. Nejvíce však odpovědí 19 bylo v subkategorii poznávání světa, kde převládaly touhy a přání poznat jinou zemi, např. „*Moc bych chtěla na půl roku do Ameriky*.“, „*Mým snem je podívat se do ciziny*.“, „*Přeji si jet v patnácti do Španělska na rajčatovou bitvu*.“, „*Mým snem je cestovat po cestě*.“

TRANSCENDENCE

Příznačné období – Jedinci se snaží najít své místo ve společnosti, přemýšlí nad smyslem svého bytí, existence světa. Zabývají se otázkou víry ale i duchovní orientace. Vývoj víry u dětí závisí na náboženském zaměření rodiny (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Výzkumná zjištění

Odpovědi na tuto tematiku byly v malém počtu a to 51 (2,9%), tabulka č. 6 viz příloha č. 4. Nejvíce odpovědí se týkalo subkategorie existenciálních motivačních objektů v počtu 46. Nejčastěji se žáci vyjadřovali o obavě z konce světa, např. „*Velice by mě trápilo, kdyby nastala apokalypsa v roce 2012.*“, „*Bojím se, že bude konce světa.*“ Další častou odpovědí bylo zmínění se o své existenci na světě a vztahu ke světu, např. „*Byl bych proti, kdybych nežil.*“, „*Jsem odhodlán přežít.*“, „*Usiluji o lepší svět.*“. Do této subkategorie spadaly tendence spojené s časem, např. „*Bojím se, že nebudu mít čas.*“, „*Nelíbilo by se mi, kdyby se vrátil čas.*“

Rozdíly v ročnících – Výrazný rozdíl je mezi smýšlením a vyjadřováním se o v této kategorii mezi sedmým a osmým ročníkem. Sedmé třídy udali 39 odpovědí oproti osmé třídě, která pouze 7 odpovědí. Žáci sedmých tříd více přemýšlí nad koncem světa a mluví o nějakém způsobu přežití než žáci osmých tříd. V sedmé třídě jsou ve věku, kdy získávají dle Piaget vyšší úroveň myšlení a to formálně logické operace. Uvažují nad světem novým způsobem, mají obavy o jeho existenci. Žáci sedmých tříd mohou být ovlivněni i vlivem médií, ve kterých se několikrát hovořilo o konci světa.

Rozdíly v prospěchu – Výsledky naznačují, že je rozdíl i v uvažování o transcendentálních, existenciálních a filosofických objektech mezi skupinou s lepším prospěchem (11) a skupinou s horším prospěchem (35). Můžeme vytvořit předpoklad, že žáci s lepším prospěchem jsou zaměřeni na výkon, na výsledky, kdež to žáci s horším prospěchem snadno utíkají do myšlenek a snaží se o přežití.

VLASTNICTVÍ

Příznačné období – Pro jedince v období puberty věci a materiálně sehrávají významnou úlohu. Pomocí různých módních doplňků, oblečení či sportovních potřeb ukazují svoji snahu se odlišit nebo touhu přiblížit se své referenční skupině. Určitý druh věcí je značkou prestiže a atraktivnosti. Prestiž a atraktivnost věcí určuje určité postavení ve skupině.

Výzkumná zjištění

Kategorie vlastnictví je v odpovědích žáků obsažena 85, činí to 4,8% ze všech odpovědí, tabulka č. 7 viz příloha č. 4. Nejčastější odpověď (58) se týkala subkategorie vlastnictví obecně, věci, které se pod zbylé subkategorie nedaly zařadit. Nejčastějším přáním bylo vlastnit nějakou elektroniku od notebooků, přes mobily, foťák až po ipod, např. „*Mým snem je mít notebook.*“, „*Doufám, že k narozeninám dostanu mobil.*“, „*Chci mít svůj vlastní notebook.*“, „*Usiluji o koupení foťáku.*“ Také

se žáci zmiňovali o tužbě o penězích, např. „Byl bych moc rád, kdybych mohl mít miliardy.“, „Dělám, vše proto, aby doma byli peníze.“ Dále se někteří touží po „koupě auta“, „měkčí posteli“ či „vlastním pokojíčku“.

Rozdíly v ročnících – Daleko častěji přání něco vlastnit uváděli žáci sedmého ročníku (41) než žáci z osmé třídy (17). Můžeme předpokládat, že žáci osmé třídy považují materiálně a vlastnictví různých věcí jako méně důležité než žáci sedmých tříd. Zároveň je možné, že žáci osmých tříd věci, ke které si přejí žáci sedmé třídy, dávno mají, tudíž není potřeba, aby se o nich zmiňovali.

VOLNÝ ČAS

Příznačné období – Volnočasové aktivity dospívajícímu přinášejí význam ve volnosti, užívání si svých koníčků a umožňují objevovat nové a nepoznané. Volnočasové aktivity napomáhají k utváření osobnosti a zároveň mají výchovnou funkci. Zajišťují svobodnou volbu činností v životě dospívajícího. Náplní jsou zájmové činnosti, které jsou většinou plněny ve společnosti vrstevníků. Přináší jedinci příjemné zážitky, uspokojení a seberealizaci.

Výzkumná zjištění

Motivační tendence k volnočasovým aktivitám byla v 9,4% (167) případů, tabulka č. 8 viz příloha č. 4.

Nejvíce odpovědí padlo v kategorii volného času bez specifikace (73). Kdy žáci se vyjadřovali k fandění nejčastěji ve fotbalovém sportovním odvětví, např. „*Byl bych proti, kdyby sparta vyhrála derby.*“, „*Toužím vidět finále ligy mistrů na živo.*“, „*Velmi usiluji o to, aby Slávie vyhrála play-off.*“ Druhé nejčastější kódování se týkalo touhy po prázdninách, dovolené a volného času, např. „*Usiluji o více volného času.*“, „*Budu moc šťastný až budou letní prázdniny.*“, „*Budu rád, když pojedu na tábor.*“ nebo obava ze ztráty volných dnů, např. „*Bojím se, že nepojedeme na dovolenou.*“, „*Nepotěšilo by mě, kdyby se zkrátily prázdniny.*“, „*Byl bych proti, kdyby nebyly prázdniny.*“ Do této oblasti spadá i několikrát zmiňovaný počítač, protože se nehodí do jiné subkategorie. Např. „*Chci hrát na počítači.*“, „*Chtěl bych být schopný naprogramovat něco.*“

Jako druhou četnou subkategorii jsou koníčky doprovázeny fyzickou aktivitou (69). Žáci nejčastěji uvádí fotbal, např. „*Jsem rozhodnut hrát fotbal.*“ ve velmi malém počtu zmiňují hokej, florbal, tanec, chytání ryb, karate, hraní golfu, tenis, potápění, volejbal, posilování, bruslit, např. „*Snažím se hrát golf.*“, „*Přeji si*

získat licenci na potápění.“, „*Mým snem je chytit velkou rybu.*“ nebo jen obecně o sportu, např. „*Mým plánem je sportovat.*“

Rozdíly v prospěchu jsou v subkategorii koníčky doprovázeny fyzickou aktivitou. U skupiny s lepším prospěchem jsou daleko častěji zmiňované (50) než u žáků s prospěchem nad 1,5 (19). Vysvětlením by mohl být větší zájem o výkon a to, jak ve škole, tak i ve sportu.

Rozdíly v pohlaví – Největší rozdíly v pohlaví jsou v subkategoriích volného času bez specifikace a koníčky doprovázeny fyzickou aktivitou. Častější odpovědi se objevovali u chlapců, kteří mají zvýšený zájem o sport nejen jako o fyzickou aktivitu, ale ve směru sledování a fandění.

ODPOVĚDI K TESTU

Příznačné období – Jedinci vstupují do období vymaňování se vůči autoritě. To se může odrážet i při vyplňování testu. Jedinci buď konformně souhlasí s požadavky a zodpovědně k nárokům přistoupí, nebo se snaží vymezit vůči autoritě a ukázat určitý vzdor.

Výzkumná zjištění

Tato kategorie je nejméně zastoupena. K testu se vyjádřilo celkem 15 žáků, tabulka č. 9 viz příloha č. 4. Nejčastěji byla v podobě neutrální, „*Hodlám dokončit tento dotazník.*“, negativní postoj k testu se objevil 4 krát, „*Velice by mě trápilo, kdybych musel vyplňovat další dotazník.*“ Je možné, že žáci neměli potřebu se nějak vyjadřovat k testové situaci. Pár jedinců, kteří se vyjádřili k testu, buď je nic jiného nenapadlo a zaplnili tak další odpověď, nebo se snažili být originálními, anebo to prostě tak cítili.

Shrnutí

Pro lepší přehlednost si důležitá zjištění shrneme. Jako nejčetnější motivační obsahy se ukazují objekty týkající se studijních aktivit a to v oblastech přání a obav z následujícího studia, rozhodnutí o typu studia, porozumění jednotlivým učebním předmětům a školní aktivity související s hodnoceným výkonem.

Na druhém místě je nejpočetnější kategorie kontakty. Nejvíce odpovědí bylo soustředěno na interakci s ostatními a to v podobě být s někým a nezůstat osamocen, strachu ze ztráty druhých, setkání se s uměleckým či sportovním vzorem nebo v podobě se někomu úmyslně vyhnout. Jako druhá významná subkategorie v rámci kategorie kontaktů se projevila sociální reciprocita a to ve formách touhy po lásce a přijetí, úsilí o uznání, získání podpory či obav z bariér od druhých. A třetí

významnou subkategorii je přání a obavy o druhé, ve které nejvýraznější je obava ze smrti blízkých lidí či přání spokojenosti druhých.

Třetí významnou kategorií je self. Převážná většina se zabývá subkategorií ochrany self a to v případech vyhnutí se problémům nebo obav o tělesné zdraví.

Na čtvrté pozici se umístila kategorie volného času, kde výraznými motivačními tendencemi bylo fandění při sportovních utkáních, touhy po prázdninách a různé sportovní aktivity spadající do subkategorie koníčky doprovázené fyzickou aktivitou.

Početnou skupinou pátou v řadě je kategorie seberealizace, ve které je orientace na úspěch v životě, naopak obava z neúspěchu a na dosahování cílů a přání.

Kategorie vlastnictví je na 6. místě. Nejčastěji byl projevován zájem o vlastnění elektronických zařízení či touha po penězích.

Sedmá skupina, kategorie transcendence je nejvíce zastoupena v podobě obav z konce světa.

Osmá v pořadí je kategorie poznání, nejvíce zastoupená touhou poznat jinou zemi, vycestovat.

Nejméně výraznou skupinou se vyskytuje kategorie odpovědi k testu.

Chlapci a dívky se nejvýrazněji lišili v kategorii v subkategoriích self bez specifikace, osobní autonomii ve fyzickém self, kategorii seberealizace a v subkategorii sociální reciprocity s převažujícím počtem u dívek.

Chlapci naopak byli v převaze v odpovědích v subkategorii obecně volného času, koníčky s fyzickou aktivitou a v subkategorii studijních aktivit.

Rozdíly mezi žáky s lepším prospěchem a žáky s horším prospěchem se objevují v kategorii seberealizace, v subkategorii sociální reciprocity, a v subkategorii koníčků s fyzickou aktivitou s větším počtem odpovědí u skupiny s lepším prospěchem. V subkategorii existenciální transcendence převažovali výpovědi skupiny s horším prospěchem.

Sedmé ročníky výrazně silněji dominují v motivačních tendencích v subkategorii ochrana self, v subkategorii existenciální transcendence a v subkategorii vlastnictví obecně než osmý ročník. Osmý ročník má převahu v kategorii seberealizace nad sedmým ročníkem.

7.1.4.2 Časová analýza DOBA TESTU, DEN, TÝDEN

Výzkumná zjištění - Tyto období se objevují ve velmi malém procentu. Doba testu se vztahuje k testové situaci, tabulka č. 10 viz příloha č. 4. Nejvíce ji charakterizují odpovědi typu „Velice by mě trápilo, kdybych musel vyplňovat další dotazník.“ nebo „*Hodlám* dokončit tento dotazník.“ a se vyskytuje v 17 případech (1%). Aktivita konaná ve dnu od testu se objevují ve 24 případech (1,4%) (tabulka č. 11 viz příloha č. 4) a jsou typické odpověď mi např. „Velmi usiluji o to, aby Saša naseděl vedle mě.“, „*Usiluji* jít dneska bruslit.“, „*Hodlám* ten test, co dneska mám psát napíšu na 1.“ Orientace na týden se vyskytla v 32 odpovědích (1,8%), tabulka č. 12 viz příloha č. 4. Do této kategorie zařazujeme motivační obsahy, které se budou odehrávat do týdne. Nejčastějším typem je návštěva nějaké kulturní akce, např. „*Jsem rozhodnut* jít do kina.“, nebo konání nějaké výletu, např. „*Mým plánem* je jet někam s rodinou.“, „*Přeji si* jet v sobotu do aquaparku.“ objevují se i obavy z hádek, „*Bojím se*, že mi máma vynadá.“

MĚSÍC

Výzkumná zjištění - Motivační obsahy, které jsme zařadili do časové kategorie měsíc, jsou v počtu 95 (5,6%), tabulka č. 13 viz příloha č. 4. Do tohoto časového období, zařazujeme věci, které se staly v rozmezí od testové situace až po tři měsíce. Spadají do toho obavy z konce školního roku, např. „Nechci propadnout.“, „*Usiluji* o to mít na vysvědčení samé jedničky.“ Pod kategorií měsíc jsou též kódovány například tělesné změny, např. „*Velice by mě trápilo, kdyby* mi nakynulo břicho.“ Je spojeno i s koupí nebo opatřením dostupných potřeb pro sport, koníčeků nebo školních potřeb, např. „*Moc bych chtěl*, nový výplet na tenis.“, „*Budu moc, šťastná, až si* koupím zelenou tašku přes rameno.“

Rozdíly v ročnících – rozdíl v zaměřenosti na časový úsek měsíce až tří bylo častější u žáků sedmých tříd (68) než u žáků osmé třídy (27). Možnou příčinu můžeme přepisovat

ROK

Výzkumná zjištění - Směřování do období 1 roku se vyjádřilo 148 krát (8,6%), tabulka č. 14 viz příloha č. 4. Události, které v tomto časovém období probíhají, jsou například: těšení se na prázdniny „*Budu moc šťastný až* budou letní prázdniny.“ Koupě nebo opatření věcí, které jsou hodnotnější a vyžadují delší časový úsek na výběr a našetření, jedná se o věci jako je kolo, mobil, počítač, např. „*Byl*

bych moc rád, kdybych mohl mít nové kolo.“, „*Moc bych chtěl nový počítač.*“ Patří sem i zmiňované fandění při sportovních utkáních, které je většinou sezónní a my těžko odhadneme bez znalosti tohoto odvětví, v kterém časovém období je, ale máme jistotu, že se odehrává každý rok, např. „*Byl bych proti, kdyby finále ligi mistrů vyhrála Barcelona.*“

STUDIUM

Výzkumná zjištění - Období studia má pro žáky sedmého a osmého ročníku této základní školy velký význam, jelikož největší počet motivačních objektů je zařazen do tohoto období života. Počet se pohybuje v 743 případech, což činí 43,4% ze všech odpovědí, tabulka č. 15 viz příloha č. 4. Při bližší specifikaci dostáváme 544 odpovědí vztahujících se na období základní školy a 102 zakódování do období střední školy. Souvisí to s životním obdobím žáků, kteří se na základní škole vyskytují v současnosti a studium na střední škole mají blízko před sebou. Odpovědi zakódované do tohoto časového období se týkaly studijních záležitostí, např. „*Nechci chodit do školy.*“, „*Jsem rozhodnut dodělat školu.*“ sociálních kontaktů, např. „*Velice by mě trápil, kdyby jsem se rozešel s někým ve zlim.*“, „*Nelíbilo by se mi, když někdo pomlouvá.*“ Spadají sem i motivační objekty, u kterých nebyla snadná časová lokalizace a mohou probíhat během doby studia, např. „*Mým snem je být dobrým studentem.*“, „*Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby se vyplnily moje obavy.*“

STUDIUM A DOSPĚLOST

Výzkumná zjištění - K tomuto období se vztahuje 161 motivačních obsahů (9,4%), tabulka č. 16 viz příloha č. 4. Období je široké, zahrnuje v sobě studium a dospělost a slouží pro lokalizaci těch tendencí, které nejsou jasně určitelné do jednoho z nich. Týkají se především cílů, o kterých mluví obecně, pro nás tedy zůstávají skryté a my nemůžeme vědět, zda je cíl splnitelný do roka, do deseti let či jde o celoživotní cestu. Např. „*Moc bych chtěla být šťastnou a uznávanou sportovkyní či olympioničkou.*“, „*Mým snem je dosáhnout všech cílů!*“, „*Nelíbilo by se mi, kdybych oslepla.*“

DOSPĚLOST

Výzkumná zjištění - Dospělost je druhým, však vzdálenějším obdobím, ke kterému se ve 181 (10,6%) případech žáci vztahují, tabulka č. 17 viz příloha č. 4. Přemýšlí nad svým životem daleko do budoucna. Uvažují o svém budoucím povolání „*Mým plánem je opravovat stavební výtahy*“, získání zaměstnání „*Doufám, že dostanu práci.*“ či o kariérním růstu, založení rodiny „*Chci jednou mít hezké, zdravé*

a spokojené děti“, o své sexuální orientaci „*Nelíbilo by se mi, kdybych v dospělosti byla na holky.*“, zmiňují svá přání o vlastní budoucí ekonomické situaci. „*Nelíbilo by se mi skončit jako odpad společnosti.*“, „*Byla bych moc ráda, kdybych mohla být bohatá jako Madonna.*“

STÁŘÍ

Výzkumná zjištění - Stáří je životní období, které je nejdále od života žáků, přesto se objevilo v 17 odpovědích (1%), (tabulka č. 18 viz příloha č. 4), ve formě dožití se dlouhého věku, např. „*Doufám, že se dožiju 90 let.*“, nebo nesení si svých zájmů až do stáří, např. „*Jsem rozhodnut karty až do stáří.*“, či ideálních představ o zajištěném stárnutí, např. „*Budu moc šťastný, až budu v důchodu a budu mít vyděláno plno peněz.*“

ŽIVOT

Výzkumná zjištění - Žáci globálně o svém životě přemýšleli v 5% (85), tabulka č. 19 viz příloha č. 4. Většinou s cílem si život užít „*Přeji si mít zábavný život.*“ „*Jsem odhodlán, že svůj život prožiju na plno*“, s přáním mít život spokojený a šťastný, např. „*Přeji si žít šťastnej život.*“ nebo s obavou z promarnění života, např. „*Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby můj život byl bezcenný...*“

OTEVŘENÁ BUDOUCNOST

Výzkumná zjištění - Otevřená budoucnost je charakteristická událostí v přítomnosti s následky do budoucnosti. Je třetím, obdobím, ke kterému se žáci vztahují a to u 166 motivačních objektů (9,7%), tabulka č. 20 viz příloha č. 4. Nejčastěji souvisí s touhou po vlastnostech či schopnostech, např. „*Chci být hezčí.*“, „*Snažím se být optimistická.*“, „*Toužím po tom být šťastná.*“, „*Usiluji o to být v něčem dobrá.*“ Do otevřené budoucnosti spadají i motivační obsahy spojené s úmyslným vyhnutím se „*průšvihům*“, „*nepříjemnostem*“, „*problémům*“, „*konfliktům*“, „*potížím*“, „*urážkám*“, „*úchylům*“, „*zlodějům*“, „*nadávkám*“.

HUMANITNÍ POHNUTKY

Výzkumná zjištění - Kategorie se vyznačuje humanitárními pohnutkami, objevuje se jen ve 30 případech (1,8%), tabulka č. 21 viz příloha č. 4. Motivační pohnutky jsou zřejmě prostřednictvím zájmu druhé lidi a přírodu s nimi spojenou např. „*Nebyla bych ráda, kdyby se zničily lesy.*“, „*Chci, aby se pečovala více o životní prostředí.*“, a nebo obavami ze zkázy světa, např. „*Nelíbilo by se mi, kdyby byla třetí světová válka.*“, „*Nebyla bych ráda, kdyby přišli zlí lidi.*“,

ODKAZ NA MINULOST

Výzkumná zjištění - Kategorie odkazující na minulost se objevovala velmi zřídka, pouze 13 krát (0,8%), tabulka č. 22 viz příloha č. 4. Žáci v několika případech chtěli vrátit čas, např. „Byla bych moc ráda, kdybych mohla vrátit čas.“, „Moc bych chtěla být ve školce.“, nebo setkat se s lidmi, které ztratili, např. „Byla bych moc ráda, kdybych mohla vidět znovu dědu, kterého jsem měla nejradši a ztratila jsem ho.“ Pro zanedbatelný počet odpovědí se tomu nebudeme hlouběji věnovat.

Shrnutí

Žáci se nejvíce vztahují k období studia ve 43,4 % odpovědí. Z toho nejvýraznější je období základní školy, ke které jsou vztaženy motivační objekty 577 odpovědí.

Dalším ne tak výrazným obdobím, ale druhým nejpočetnějším a do budoucnosti vzdálenějším bylo období dospívání a to v 10,6 % odpovědí.

Třetím obdobím je otevřená budoucnost, do které se zařadilo 9,7% motivačních tendencí žáků.

Široké období studia a dospělosti je čtvrtým v řadě ve vztahování se do budoucnosti. K časové kategorii se vztahuje celkem 85 motivačních objektů ve sdělení žáků, kdy život chtějí mít šťastnější a co nejvíce si ho užít.

Období roku je typické událostmi týkajícími se fandění, opatřování hodnotnějších věcí či těšení se na prázdniny. Vztahování se k období měsíce se vyskytuje v 5, 6%, kdy jedinci přemýšlí nad blízkými aktivitami v dohledné době. Období vtahující se na dobu testu, dne a týdne můžeme vnímat jako bezprostřední budoucnost, na kterou se žáci v tomto věkovém období orientují velmi zřídka. Období odkazu na minulost, humanitní pohnutky a období stáří jsou časové kategorie, ve kterých studenti příliš nepřemýšlejí. Minulost je dávno za nimi a odezva žáků na induktory směřuje do budoucnosti. Období stáří je příliš vzdáleno od jejich životního období.

Výrazné rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou ve vztahování se k období základní školy a nazírání na život globálněji, které hrají ve prospěch dívkám, které mají odpovědi početnější. Chlapci naopak převažují odpověďmi zasahující do období dospělosti než dívky. Sedmý ročník více zasahuje do období základní školy a otevřené budoucnosti než osmý ročník. Žáci s lepším prospěchem ve větším počtu se vyjadřují do období studia než žáci s horším prospěchem. Naopak skupina s horším prospěchem má více odpovědí v otevřené budoucnosti než skupina s lepším prospěchem.

7.2 Vztahy mezi zjišťovanými proměnnými

Kapitola se bude věnovat výzkumným otázkám. Výsledky korelační tabulky (viz příloha č. 5) nám pomůžou objasnit první 3 výzkumné otázky. Poslední 2 výzkumné otázky zodpovíme ze získaných dat MIMu.

- 1) Podle mých předpokladů u osob orientovaných na budoucnost existuje vazba s dominující potřebou úspěšného výkonu, potvrdí se pomocí dotazníkových metod?

Korelační analýza potvrzuje vztah mezi potřebou úspěšného výkonu a rozvinutou perspektivní orientací ($r = 0,43$). Potřeba úspěšného výkonu koreluje i s potřebou strukturace ($r = 0,4$) a s potřebou seberozvoje ($r = 0,274$), které byly zjišťovány v rámci dotazníku perspektivní orientace.

- 2) Potvrdí se předpoklad, že žáci s lepším prospěchem budou mít rozvinutější perspektivní orientaci a budou výkonově orientovanější?

Výsledky z korelační analýzy potvrzují vztah mezi prospěchem a potřebou úspěšného výkonu ($r = -0,54$) a rozvinutou perspektivní orientací ($r = -0,29$)

- 3) Existuje vazba mezi výsledky z dotazníku Perspektivní orientace a výsledky z Metody motivační indukce?

Vazba mezi dotazníky PO-7 a Metodou motivační indukce se neprokázala. Prokázala se vazba dotazníků ve vlastní struktuře. Dotazník PO-7 vysoce koreloval s potřebou strukturace ($r = 0,79$), realizací ($r = 0,73$) a seberozvojem ($r = 0,6$). V rámci dotazníku MIM souhrnný index a index časovosti mezi sebou koreloval ($r = 0,58$).

- 4) Existuje rozdíl ve vztahování k budoucnosti mezi chlapci a dívkami?

Výrazné rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou v motivačních tendencích, které jsou zařazeny do období základní školy. Dívky své motivační tendence 1,3 krát častěji zmiňují v období základní školy než chlapci. Jedná se o období od jejich aktuálního ročníku po ukončení školní docházky. Dívky se také vztahují k životu globálněji než chlapci, ve formě přání o šťastný život. Chlapci naopak převažují odpověďmi zasahujícími do období dospělosti.

- 5) Existuje rozdíl ve vztahování se k budoucnosti mezi VII. a VIII. ročníkem?

Nejvýraznější rozdíly mezi žáky sedmého ročníku a žáky osmého ročníku je ve směřování svých motivačních objektů do období základní školy a ve vztahování se k otevřené budoucnosti. Obě časové kategorie jsou čteněji zastoupeny u žáků sedmého ročníku než u žáků z osmého ročníku.

8. DISKUSE

Hlavním cílem praktické části této práce je zmapovat vztah k budoucnosti žáků sedmé a osmé třídy základní školy, s využitím různých dotazníkových metod, které za sebou mají jiné koncepty vztahování se k budoucnosti, jež jsou popisovány v teoretické části. Budoucnost byla mapována dotazníky Perspektivní orientace a Metodou motivační indukce (MIM). Pro velké kvantum dat a časovou náročnost byly vybrány výsledky mapující vztah budoucnosti pomocí dotazníku MIM.

Dotazníku MIM jsme se věnovali hlouběji. Ve výzkumné části jsme rozpracovali kódovací systém této metody a přispěli výsledky z vlastního zkoumání této metody. Metoda sbírala data od žáků sedmého a osmého ročníku na jedné základní škole. Výsledky dotazníku MIM nám představují, s jakými motivačními objekty nejvíce tyto děti pracují a k jakým časovým obdobím se vztahují. Nuttinova Metoda motivační indukce byla ověřována na dospělých lidech. Některé kategorie nezohledňují dětské myšlení. Z našich výsledků je zřejmé, že velkou kapitolou, která by stála osamostatnit je smrt, ať už ve smyslu obav z vlastní smrti či ze smrti blízkých lidí. Nuttin dále nezohledňuje obavy z něčí ztráty, zrady či strachu, že se něco někomu stane. Ač zjistíme z vyplněného dotazníku MIM spoustu motivačních tendencí vyplňovatele, spousta jich nám zbude skrytá a zaobalená do obecných nic neříkajících frází. Jako velice užitečné považuji dát prostor vyplňovateli nad svými odpověďmi promluvit a vysvětlit nejasnosti, přesto si uvědomuji časovou náročnost, kterou by to znamenalo.

Pomocí dotazníku MIM jsme se dobrali k výsledkům, jak si studenti počínají se vztahováním k budoucnosti a co je nejčastějšími motivačními objekty. Nejčetnější kategorií obsahové analýzy se ukázala kategorie Realizace a to ve 27,2% (482) obsahově zakódovaných motivačních objektů. Žáci se výrazně věnovaly motivačním obsahům týkajících se subkategorie studijních aktivit a to v nejvíce oblastech přání a obav z následujícího studia, rozhodnutí o typu studia, porozumění jednotlivým učebním předmětům a školní aktivity související s hodnoceným výkonem, celkem se odpovědí objevilo 369. Uvedeme ještě druhou v řadě nejčastější motivační tendenci žáků základní školy a tou je interakce s ostatními ve formě být s někým a nezůstat osamocen, strachu ze ztráty druhých, potkání se s uměleckým či sportovním vzorem nebo v podobě se někomu úmyslně vyhnout.

Nejčetnější časovou kategorií bylo období studia, která se objevilo ve 43,4%. Nejvíce zastoupena, však byla subkategorie období základní školy, 577 motivačních tendencí bylo zakódováno pod tuto subkategorii. Odpovědi zakódované do tohoto časového období se týkaly studijních záležitostí, sociálních kontaktů a dalších motivačních objektů, u kterých nebyla snadná časová lokalizace, a mohly probíhat během doby studia.

Druhým cílem je zjistit možnosti zkoumání jednotlivých metod, vztahujících se k budoucnosti a prověřit vhodnost využití těchto metod. Výsledky z dotazníku PO-7 jsme využili v korelační tabulce k ověření vztahu s dotazníkem MIM. Výsledky korelační tabulky ukázaly, že mezi nimi žádná korelace není. To potvrzuje předpoklad, že časovou perspektivu je možné uchopit z různých hledisek. Teoretické ukotvení obou použitých metod je popisováno v teoretické části, kde každá z nich je založena na jiném přístupu ke vztahování se k budoucnosti. Perspektivní orientace popisuje tendence aktivního přístupu ke strukturaci budoucnosti, zájmu o budoucnost a anticipaci událostí. Dotazník MIM vytváří prostor pro rozvoj motivačních objektů v podobě cílů a plánů. Perspektiva je postavena sama na motivačních objektech. Práce dotazníku MIM je konkrétnější, ale na druhé straně s nejasnou strukturou. Při dalším hlubším bádání by stálo za výzkum překrytí různých hledisek těchto dvou metod, po zdárném výsledku bychom totiž mohli získat silný nástroj, který by zjišťoval jednak motivační objekty v perspektivě a jednak tendenci strukturace budoucnosti a zájem o budoucnost.

Třetím cílem, na který jsme hledali objasnění je ověření vztahu mezi výkonovou motivací a časovou perspektivou. Tento cíl jsme si specifikovali ve výzkumných otázkách 1 a 2. Opět pro zjištění výsledku jsme použili korelační koeficient, který nám vztah mezi potřebou úspěšného výkonu a rozvinutou perspektivní orientací prokázal.

9. ZÁVĚR

Význam časové perspektivy je velmi významný, díky němu jsem schopni získané zkušenosti kognitivními procesy rozdělat do kategorií minulosti, přítomnosti a budoucnosti a přecházet mezi nimi podle potřeby. Zároveň působí na naše chování, rozhodování a motivační tendence.

Výzkumná studie autorů Keough, Zimbrado a Boynd „Kdo kouří, pije alkohol a užívá drogy? Časová perspektiva jako prediktor užívání návykových látek“ význam časové perspektivy ještě potvrzuje. V jejich studii se objevila budoucí časová perspektiva jako pomocný prostředek k ochraně zdraví, preventivního chování, oproti přítomné perspektivě, která může slepě vést k možnému vlastnímu nebezpečí a riskantnímu chování. (Zimbardo, 1999)

Výzkumná část této práce se zabývala představením kódovacího systému Metody motivační indukce. Dále ověřovala vztahy mezi výkonovou motivací a perspektivní orientací, mezi dotazníkem Perspektivní orientace a Metodou motivační indukce. Zaměřovala se na existenci rozdílů vztahování se k budoucnosti mezi pohlavím a ročníky. Zjištěním byla ne shodnost ve vazbách dotazníku PO-7 a dotazníku MIM. Příčinou jsou různá teoretická ukotvení. Rozdíly existují jak mezi pohlavím tak i mezi ročníky. Zjištění potvrdila vztah mezi výkonovou motivací a perspektivní orientací.

Do budoucna bych se chtěla věnovat hlubším vazbám mezi těmi to koncepty. A prověřovat je víc metodami, které tyto dva koncepty diagnostikují.

10. SEZNAM LITERATURY

1. Balcar, K.: *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim, Nakladatelství MACH, 1991 (2. Opravené vydání). S. 217
2. Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. S. 656.
3. Gagné, R. M.: *Podmínky učení*. Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1975. ISBN 14-092-75. S. 288.
4. GJESME, T.: *Introduction: An Inquiry into the Concept of Future Orientation*. Elsevier Science Publishers B.V. International Journal of Psychology 18, 1983. S. 347-350.
5. GJESME, T.: *On the Concept of Future Time Orientation: Considerations of some functions' and measurements' implications*. Elsevier Science Publishers B.V. International Journal of Psychology 18, 1983. S. 443-461.
6. Hartl, P.; Hartlová, H.: *Psychologický slovník*. Praha, Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X. S. 776.
7. Helus, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1982. ISBN 14-548-82. S. 200.
8. Hrabal, V.; Man, F.; Pavelková, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1989. ISBN 80-04-23487-9. S. 233
9. Hrabal, V.; Pavelková, I.: *Jaký jsem učitel*. Praha, Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8. S. 240.
10. Langmeier, J.; Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha, Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9. S. 368.
11. Nakonečný, M.: *Motivace lidského chování*. Praha, Academia, 1996. ISBN 80-200-0
12. NUTTIN, J.: *Future Time Perspective and Motivation*. Leuven University Press 1980. ISBN 90 6186 172 1. S. 231.

13. Pavelková, I.: *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci.* Praha, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7. S. 250.
14. Pavelková, I.: *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti.* Praha, Academia, 1990. ISBN 80-200-0055-0. S. 81.
15. Piaget, J.: *Psychologie inteligence.* Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1966. ISBN 14-018-66. S. 152.
16. Piaget, J.; Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte.* Překlad Eva Vyskočilová. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1970. ISBN 14-247-70. S. 120.
17. Plháková, A.: *Učebnice obecné psychologie.* Praha, Academia 2008. ISBN 978-80-200-1499-3. S. 472.
18. Rheinberg, F., Man, F., Mareš, J.: *Ovlivňování učební motivace.* Pedagogika, 51, 2001, č. 2. S. 155-184.
19. Říčan, P.: *Cesta životem.* Praha, Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5. S. 392.
20. Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří.* Praha, Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0. S. 528.
21. 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
22. Zimbardo, P., Boyd, J., Keough, K.: *Who's Smoking, Drinking, and Using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use.* Basic and Applied Social Psychology, 21(2), 1999. S. 149-164.

11. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1	– Dotazník MV – 12	65
Příloha č. 2	– Dotazník PO-7	67
Příloha č. 3	– Dotazník MIM	70
Příloha č. 4	– Tabulky	
	– Tabulka č. 1	71
	– Tabulka č. 2	71
	– Tabulka č. 3	71
	– Tabulka č. 4	71
	– Tabulka č. 5	72
	– Tabulka č. 6	72
	– Tabulka č. 7	72
	– Tabulka č. 8	72
	– Tabulka č. 9	73
	– Tabulka č. 10	73
	– Tabulka č. 11	73
	– Tabulka č. 12	73
	– Tabulka č. 13	73
	– Tabulka č. 14	73
	– Tabulka č. 15	74
	– Tabulka č. 16	74
	– Tabulka č. 17	74
	– Tabulka č. 18	74
	– Tabulka č. 19	74
	– Tabulka č. 20	75
	– Tabulka č. 21	75
	– Tabulka č. 22	75
Příloha č. 5	– Korelační tabulka	76

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Dotazník MV- 12

Pozorně si přečtete zadání a snažte se pravdivě odpovědět. Vybranou odpověď zakroužkujte.

1. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:
 - a) Moc
 - b) Dost
 - c) Středně
 - d) Moc ne
 - e) Vůbec ne
2. Při učení se mi daří soustředit:
 - a) Téměř vždy
 - b) Často
 - c) Někdy
 - d) Většinou ne
 - e) Téměř nikdy
3. Ve škole se hlásím:
 - a) Vždy, kdy je to možné
 - b) Často
 - c) Někdy
 - d) málokdy
 - e) Téměř nikdy
4. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkováný:
 - a) Ve všech předmětech
 - b) Ve většině předmětů
 - c) Jenom v některých předmětech
 - d) Jenom v jednom nebo ve dvou předmětech
 - e) V žádném předmětu
5. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:
 - a) Téměř vždy
 - b) Často
 - c) Někdy
 - d) Většinou ne
 - e) Téměř nikdy
6. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:
 - a) Téměř vždy
 - b) Často
 - c) Někdy
 - d) Většinou ne
 - e) Téměř nikdy

7. Když mám být zkoušený, tak mám strach:
- a) Téměř vždy
 - b) Dost často
 - c) Někdy
 - d) Málokdy
 - e) Téměř nikdy
8. Mám-li být upřímný, tak se školy:
- a) Hodně bojím
 - b) Dost bojím
 - c) Trochu bojím
 - d) Moc nebojím
 - e) Vůbec nebojím
9. Když máme psát nějakou písemnou práci:
- a) Mám téměř vždy chuť nejt do školy
 - b) Mám často chuť nejt do školy
 - c) Mám někdy chuť nejt do školy
 - d) Moc mi to nevadí
 - e) Vůbec mi to nevadí
10. Když jsem zkoušený a moc neumím:
- a) Mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
 - b) Mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
 - c) Mám někdy takový pocit
 - d) Nemám většinou takový pocit
 - e) Nemívám takový pocit téměř nikdy
11. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:
- a) Téměř vždy
 - b) Často
 - c) Někdy
 - d) Málokdy
 - e) Téměř nikdy
12. Ze školních neúspěchů mám obavu:
- a) Téměř vždy
 - b) Často
 - c) Někdy
 - d) Většinou ne
 - e) Téměř nikdy

Příloha č. 2

Dotazník PO-7

Pozorně si přečtete zadání a snažte se pravdivě odpovědět. Vybranou odpověď zakroužkujte.

1. O své budoucnosti přemýšlím:
 - a) Často
 - b) Někdy
 - c) Skoro vůbec ne

2. Nejvíce mi vyhovuje starat se pouze o to, co bude dnes, zítra či za týden:
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Spíše ano

3. Existují lidé, kteří rádi plánují do budoucna.
Jiní lidé neradi plánují do budoucna.
 - a) Patřím spíše j první skupině lidí
 - b) Patřím spíše k druhé skupině lidí
 - c) Nemohu se rozhodnout

4. Existují lidé, kteří než se do nějakého většího úkolu pustí, přemýšlejí, jaký to bude mít význam pro jejich budoucnost.
Jiní lidé si nelámou hlavu s tím, jak úkoly, na kterých pracují, ovlivní jejich budoucnost.
 - a) Patřím spíše k první skupině lidí
 - b) Patřím spíše k druhé skupině lidí
 - c) Nemohu se rozhodnout

5. Svůj budoucí život si:
 - a) Dokážu docela dobře představit
 - b) Jen velmi málo dokážu představit
 - c) Ani nechci představovat, chci ho žít, jak přijde

6. Svoji budoucnost mohu ovlivnit:
 - a) Jen velmi málo
 - b) Hodně mohu ovlivnit
 - c) Skoro vůbec nemohu ovlivnit

7. To, že se musím pomalu rozhodovat o tom, co budu dělat po škole:
 - a) Se mi nelíbí
 - b) Nevadí mi to
 - c) Nevím si s tím rady

8. Do budoucna plánuji:
 - a) Ráda
 - b) Nerada
 - c) Někdy rád/a, někdy nerad/a

9. Jsou lidé, které zajímá především přítomnost, život berou tak, jak přichází se svými radostmi i starostmi.
Jiní lidé rádi přemýšlejí o své budoucnosti, mají potřebu mít jasno a orientovat se v tom, co je čeká.
- a) Patřím spíše k první skupině lidí
 - b) Nevím
 - c) Patřím spíše k druhé skupině lidí
10. Když musím dlouho čekat na splnění nějakého přání /cíle/ :
- a) Tak mi to hodně vadí
 - b) Vadí mi to
 - c) Moc mi to nevadí, docela rád se na něco těším
11. Své cíle:
- a) Většinou neuskutečním
 - b) Někdy uskutečním, jindy neuskutečním
 - c) Většinou uskutečním
12. Když ukončím nějaký dlouhodobější úkol /dosáhnu cíle/ :
- a) Mám sice velkou radost, ale více mi vyhovují krátkodobější úkoly
 - b) Jsem rád/a a dodá mi to i hodně síly k nějakému dalšímu velkému plánu
 - c) Jsem rád/a, že je to za mnou a mám klid
13. Zajímá mne to, co se děje teď, na tom, co se bude teprve dít, mi moc nezáleží:
- a) Souhlasí
 - b) Nesouhlasí
 - c) Neumím se rozhodnout
14. O tom, co budu dělat po ukončení školy, jsem se:
- a) Již rozhodl/a
 - b) Ještě jsem na to nezačal/a myslet
 - c) Stále ještě se rozhoduji
15. O povolání, pro které jsem se rozhodl/a:
- a) Se snažím co nejvíce dozvědět
 - b) Nemám představu, jak vypadá
 - c) Zatím jsem se nerozhodl/a pro žádné konkrétní povolání
16. Mám koníčka:
- a) Ve kterém to chci někam dotáhnout
 - b) Nezáleží mi na tom, abych to ve svém koníčku někam dotáhl/a
 - c) Nemám žádného koníčka
17. Předsevzetí si dávám
- a) Často
 - b) Někdy
 - c) Téměř nikdy

18. Dlouhodobé úkoly, které trvají několik měsíců, někdy i let a vyžadují moji pozornost a práci /například naučit se hře na nějaký hudební nástroj či naučit se cizí jazyk a podobně/:
- Mí vadí
 - Mí nevadí
 - Mí spíš vadí
19. Představou svého života v dospělosti se zabývám:
- Skoro nikdy
 - Dost často
 - Málokdy
20. Co si naplánuji:
- Skoro vždy splním
 - Většinou nesplním
 - Raději neplánuji
21. Záleží mi na tom, abych se v něčem stále zlepšoval/a:
- Ano
 - Spíše ano
 - Spíše ne
22. Když chci nějakou věc:
- Tak bych ji rád měl hned
 - Hodně mi vadí, když na ni musím čekat
 - Nevadí mi čekat
23. Jsou lidé, kteří si v životě stanovili jeden velký cíl a ten buď vyjde či nevyjde. Jiní lidé si před sebe kladou více alternativních cílů a mezi těmi si podle situace vybírají.
- Patřím spíše do první skupiny lidí
 - Patřím spíše do druhé skupiny lidí
 - Do života si žádné cíle nekladu
24. Myslím si o sobě, že při plnění cílů se mohu spolehnout na svou vůli:
- Spíše ano
 - Ne
 - Spíše ne
25. Chci jít na vysokou školu
- Ano
 - Ne
 - Ještě jsem se nerozhodl/a

Příloha č. 3

Dotazník MIM

1. Doufám ...
2. Mým plánem je ...
3. Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby ...
4. Hodlám ...
5. Přeji si ...
6. Nechci ...
7. Toužím ...
8. Budu rád/a, když ...
9. Chci ...
10. Byl/a bych proti, kdyby ...
11. Snažím se ...
12. Usiluji ...
13. Chtěl/a bych být schopen ...
14. Moc bych chtěl/a ...
15. Nebyl/a bych rád/a, kdyby ...
16. Zkousím ...
17. Jsem rozhodnut/a ...
18. Snažím se vyhnout ...
19. Budu moc šťastný/á, až ...
20. Nelíbilo by se mi ...
21. Jsem odhodlán/a ...
22. Bojím se, že ...
23. Udělám, co budu moci, abych ...
24. Byl/a bych moc rád/a, kdybych mohl/a ...
25. Velice bych litoval/a, kdyby ...
26. Dělán vše proto, aby ...
27. Mým snem je ...
28. Velice by mě trápilo, kdyby ...
29. Velmi usiluji o to, aby ...
30. Nelíbilo by se mi kdyby ...

Příloha č. 5

Korelační tabulka

Correlations			Průměrný prospěch	PÚV	PVN	Index časovosti	Souhrnný index	PO7_HS	Struktura ce	Realizace	Seberozvoj
S p e a r m a n s r h o	Průměrný prospěch	Correlation Coefficient	1	-,537(**)	,248(*)	-0,166	-,254(*)	-,291(*)	-0,134	-0,146	-,255(*)
		Sig. (1-tailed)	.	0	0,029	0,105	0,026	0,013	0,156	0,135	0,026
		N	59	59	59	59	59	59	59	59	59
	PÚV	Correlation Coefficient	-,537(**)	1	-0,205	0,187	0,145	,433(**)	,403(**)	0,186	,274(*)
		Sig. (1-tailed)	0	.	0,059	0,078	0,136	0	0,001	0,08	0,018
		N	59	59	59	59	59	59	59	59	59
	PVN	Correlation Coefficient	,248(*)	-0,205	1	0,005	-0,089	-0,159	-0,037	-,304(**)	-,288(*)
		Sig. (1-tailed)	0,029	0,059	.	0,486	0,251	0,114	0,391	0,01	0,013
		N	59	59	59	59	59	59	59	59	59
	Index časovosti	Correlation Coefficient	-0,166	0,187	0,005	1	,577(**)	0,043	0,13	-0,081	0,102
		Sig. (1-tailed)	0,105	0,078	0,486	.	0	0,373	0,164	0,27	0,22
		N	59	59	59	59	59	59	59	59	59
Souhrnný index	Correlation Coefficient	-,254(*)	0,145	-0,089	,577(**)	1	0,061	0,052	-0,002	0,201	
	Sig. (1-tailed)	0,026	0,136	0,251	0	.	0,324	0,347	0,494	0,064	
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	
PO7_HS	Correlation Coefficient	-,291(*)	,433(**)	-0,159	0,043	0,061	1	,797(**)	,733(**)	,604(**)	
	Sig. (1-tailed)	0,013	0	0,114	0,373	0,324	.	0	0	0	
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	
Struktura ce	Correlation Coefficient	-0,134	,403(**)	-0,037	0,13	0,052	,797(**)	1	,398(**)	0,202	
	Sig. (1-tailed)	0,156	0,001	0,391	0,164	0,347	0	.	0,001	0,062	
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	
Realizace	Correlation Coefficient	-0,146	0,186	-,304(**)	-0,081	-0,002	,733(**)	,398(**)	1	,433(**)	
	Sig. (1-tailed)	0,135	0,08	0,01	0,27	0,494	0	0,001	.	0	
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	
Seberozvoj	Correlation Coefficient	-,255(*)	,274(*)	-,288(*)	0,102	0,201	,604(**)	0,202	,433(**)	1	
	Sig. (1-tailed)	0,026	0,018	0,013	0,22	0,064	0	0,062	0	.	
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).