

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

# **Bakalářská práce**

Adriana Kleckerová

**Motivace adolescentů k sebezodělávání a sebevýchově**

Motivation of adolescents to self-education and self-upbringing

Praha 2015

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Bariekzahyová, Ph.D.

## **Poděkování**

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Tereze Bariekzahyové, Ph.D. za odborné vedení práce , dále všem respondentům za jejich ochotu účastnit se výzkumu pro tuto práci a v neposlední řadě také rodině a přátelům za podporu, kterou mi po celou dobu poskytovali.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 24. 6. 2015

.....  
Adriana Kleckerová

## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce se zabývá motivací adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově. Obsahem teoretické části je vymezení pojmu motivace a vysvětlení jejích principů, dále jsou přiblíženy důležité vývojové mezníky období adolescence a to především charakteristikami, které mají vliv na utváření zájmu sebevýchovy a sebevzdělávání adolescentů. Výzkumnou část práce poté tvoří kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo pomocí získaných výsledků výzkumu stanovit, jaké faktory ovlivňují motivaci adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově. Bylo využito metody rozhovoru pomocí návodu a výzkumný design zakotvené teorie. Výsledky výzkumu v závěru práce ukazují, že na motivaci adolescentů k sebevýchovným a sebevzdělávacím aktivitám mají vliv vnitřní a vnější faktory v různém poměru. Silným vnějším motivačním prvkem jsou především rodiče a tlak společnosti, významným vnitřním motivačním prvkem je hlavně touha něčeho dosáhnout, pracovat na osobních limitech a mít dobré pracovní uplatnění. Vliv těchto faktorů závisí na věku adolescenta, kdy s přibývajícím věkem ztrácejí na síle vnější faktory a naopak se do popředí adolescentovy pozornosti více dostávají vnitřní faktory.

### ***Klíčová slova:***

Motivace, vnitřní faktory, vnější faktory, adolescence, sebevzdělávání, sebevýchova.

## **Abstract**

This bachelor's work deals with motivation of adolescents for self-education and self-upbringing. Theoretical part contents definition of term "motivation" and explanation of its principals, further are described the important developmental turning-points of adolescent period mainly through characteristics that have an impact on formation of concerns for self-upbringing and self-education of adolescents. Research part of work forms qualitative research, whose aim was to stipulate, due to obtained results, which factors influence motivation of adolescents for self-education and self-upbringing. During research method of semi-structured interview and Grounded design theory were used. Research's results at the end of work, show that motivation of adolescents for self-educational and self-upbringing activities is influenced by internal and external factors, in various proportions. Strong external motivational elements are mainly parents and pressure from society, important internal elements are mainly desire to accomplish something, work on personality limits and have good job. Impact of those factors is than determined by adolescent's age, when the external factors are in the course of growing losing their power, while the internal are getting more adolescent's attention.

### ***Key words:***

Motivation, internal factors, external factors, adolescence, self-education, self-upbringing.

# Obsah

Úvod.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1 Motivace .....	10
1.1 Vymezení pojmu motivace .....	10
1.2 Teoretické přístupy k motivaci.....	11
1.3 Vnější a vnitřní zdroje motivace lidského chování .....	15
1.3.1 Vnitřní zdroje motivace – potřeby .....	16
1.3.2 Vnější zdroje motivace – incentivy .....	19
1.4 Proces motivace .....	20
2 Adolescence .....	22
2.1 Psychické procesy a změny v adolescenci .....	22
2.1.1 Kognitivní vývoj .....	23
2.1.2 Emoční vývoj a socializace.....	23
2.1.3 Utváření identity a sebepoznávání .....	24
2.1.4 Vývoj motivačních činitelů.....	26
3 Sebevýchova a sebevzdělávání .....	28
3.1 Vztah výchovy a sebevýchovy .....	28
3.2 Sebevýchova .....	29
3.2.1 Sebevýchova adolescentů .....	30
3.3 Sebevzdělávání.....	31
3.3.1 Sebevzdělávání adolescentů .....	31
II EMPIRICKÁ ČÁST .....	33
4 Formulace výzkumného problému .....	33
4.1 Výzkumné otázky.....	33
5 Metodologie výzkumu .....	34
5.1 Výběr designu kvalitativního výzkumu .....	34
5.2 Výzkumný vzorek .....	35
5.3 Etické zásady výzkumu a podmínky rozhovorů .....	36
5.4 Metody sběru dat.....	37
5.4.1 Rozhovor pomocí návodu .....	38
5.5 Způsob zpracování dat .....	39

6	Výsledky výzkumného šetření.....	40
6.1	Otevřené a axiální kódování.....	40
6.1.1	Metoda analýzy dat otevřeného a axiálního kódování.....	40
6.1.2	Výsledky a interpretace dat otevřeného kódování.....	43
6.2	Selektivní kódování.....	61
6.2.1	Metoda analýzy dat selektivního kódování .....	61
6.2.2	Výsledky a interpretace dat selektivního kódování jako odpověď na výzkumné otázky.....	62
	Závěr .....	66
	Seznam použité literatury .....	68
	Seznam obrázků.....	70
	Seznam příloh .....	72
	Příloha A .....	72
	Příloha B .....	73

## Úvod

Žijeme v jednadvacátém století a tlak na vzdělání se stále zvyšuje. Dříve stačilo mít ke kvalitní práci a zajištěnému spokojenému životu úspěšně složenou maturitní zkoušku. Avšak v dnešní době již mnozí inženýři a magistři zvažují postgraduální studium a tam, kde dříve stačilo vzdělání české, je dnes vyhledáváno studium na prestižních zahraničních školách. Ovšem vzdělání není v současnosti jediným zdrojem úspěchu. Také rozvoj emočních a sociálních kompetencí je aktuálně stále více skloňovaným termínem, který se týká již dětí plnících povinnou školní docházku. V poslední době je cílem společnosti vychovat osobnostně i profesně rozvinutého člověka schopného pracovat na různých úrovních a připraveného se stále vzdělávat. Tento celospolečenský fenomén si uvědomují nejen firmy, které dávají přednost vzdělaným absolventům s vysokým osobním nasazením a motivací na sobě pracovat, ale také samotní adolescenti, kterých se tento tlak společnosti nejvíce týká.

Období adolescence je charakteristické tím, že se jedinec ocitá na prahu mezi dětstvím a dospělostí, kdy se přirozeně osamostatňuje a ocitá se v nové zkušenosti se sebou samým a mnohdy zcela sám v celé síti společenských vztahů a názorů. Také začíná přemýšlet a volit, které povolání pro ně bude to pravé. Do popředí se tedy přirozeně dostává téma sebevýchovy a sebevzdělávání, jako potřeba seberealizace. Sebevýchovu a sebevzdělávání považují za velmi důležitou vývojovou součást života člověka, neboť jsem přesvědčena, že člověk nese zodpovědnost sám za sebe a na každém z nás záleží, jak se svým životem naloží, jak bude přijímat nové zkušenosti a orientovat se v nich. Věřím, že úspěšná sebevýchova a sebevzdělávání přináší vyšší kvalitu života.

Nejen školy poskytují vzdělání a stále více roste zájem o vzdělávací kurzy a kurzy emočních a sociálních dovedností. Avšak klíčem k úspěchu jedince v budoucím, rychle se rozvíjejícím světě je dle mého názoru samotná motivace, na níž závisí, zdali jedinec bude naučenou věc efektivně používat a zda se bude dále rozvíjet. Cílem této práce je tedy pochopit principy motivace a zjistit, které faktory ovlivňují motivaci k samotné sebevýchově a sebevzdělávání

Teoretická část se nejdříve zabývá vymezením pojmu motivace a podává stručný přehled tří nejznámějších teorií motivace pro propojení práce s historickým kontextem vývoje pojetí motivace. Dále budou přiblíženy některé jevy, které objasní vznik, projev a průběh motivace. Jedna z kapitol teoretické části se věnuje samotnému období adolescence, které je



vymezeno především charakteristikami, jež mají vliv na utváření zájmu sebevýchovy a sebevzdělávání adolescentů. Tato část plynule navazuje na tematiku sebevýchovy a sebevzdělávání, kde je důležité si nejdříve vymezit samotný termín výchovy, ze které sebevýchova vychází.

Empirická část vychází obsahem z teoretické části a je věnována kvalitativnímu výzkumu, jehož cílem je zjistit, jaké faktory ovlivňují motivaci adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově, jelikož je možné se domnívat, že kolísání motivace adolescentů k sebevýchovným a sebevzdělávacím činnostem bude závislé na nejrůznějších vlivech. Výzkumná data byla získána metodou rozhovoru pomocí návodu. Pro analýzu a zpracování dat bylo využito designu zakotvené teorie, při kterém bylo využito i výzkumného softwaru MAXQDA 11, díky kterému jsou výsledky zpracovány i do grafických schémat a grafů.

Výsledky výzkumu a práce obecně mohou sloužit pedagogům či rodičům, kterým výzkum může nabídnout jiný pohled a uvědomění významu motivovanosti adolescentů k sebevýchovným a sebevzdělávacím aktivitám, kdy výzkum nabízí přehled různých faktorů motivace, které mohou pedagogové i rodiče u adolescentů pozitivně ovlivnit. Dále může výzkum sloužit samotným adolescentům, jimž by mohl pomoci pro objasnění jejich motivovanosti a také jako pomocný nástroj při definování jejich životních hodnot. V neposlední řadě může být výzkum využit jako podklad například pro další obsáhlejší či longitudinální výzkum podobné tematiky.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Motivace

Studium motivace má v této práci ústřední význam pro pochopení motivů a jednání adolescentů. Nemůžeme poznat a zhodnotit chování a jednání adolescenta bez zřetele k motivačním aspektům, není možno na jedince působit a v jakékoli formě jej ovlivňovat, jestliže neznáme jeho motivy. A zanedbatelná není ani orientovanost jedince v jeho vlastních motivech. *„To je předpokladem nejen lepšího obrazu v sobě, ale i efektivního působení, dobrého přizpůsobení a osobního uspokojení“* (Homola, 1972, s. 22).

Tato kapitola tedy uvádí do motivační problematiky vymezením pojmu motivace, dále podává výklad teorií motivace na pozadí psychologických škol, kde humanistická teorie motivace bude mít další zásadní význam pro tuto práci. Další část kapitoly podává přehled základních zdrojů motivace, které signalizují možnosti dosažení určitých cílů.

Problematika motivace je stará jako lidstvo samo. Lidé se vždy zajímali o pohnutky vlastního chování i chování druhých. Nezřídka se zamýšlíme nad důvody a příčinami, které vedou lidi k tomu či onomu jednání. Naši blízcí se často chovají zcela jinak, než bychom očekávali a mnohdy si dokonce sami nejsme schopni odpovědět na otázku, co nás vedlo k projevům, jichž jsme možná později i litovali. Vezmeme-li v úvahu složitost a komplexnost motivace osobnosti, vidíme, že zkoumání motivace lidského jednání je velmi obtížné. Jak potvrzuje Nakonečný: *„patří problematika motivace chování k nejsložitějším, ale také nejzávažnějším úkolům psychologie a její úspěšná aplikace na kterýkoli obor lidské činnosti je bez poznatků o motivaci nemožná“* (Nakonečný, 1996, s. 5).

### 1.1 Vymezení pojmu motivace

Pojmu motivace není doposud přisuzován jednotný obsah a je různými autory chápán odlišně. Je možno říci, že ze všech psychologických pojmů je pojem motivace nejméně uspokojivě vysvětlen, jelikož se vztahuje na nejkomplexnější a nejobtížněji izolovatelné psychické procesy. Motivaci nelze přímo pozorovat, ve skutečnosti je pouze odvozeným pojmem, hypotetickou konstrukcí (Homola, 1972).

„Termín motivace je odvozen z latinského slova *moveo* – (hýbám) a přeneseně vyjadřuje hybné síly chování, jeho činitele“ (Nakonečný, 1997, s. 101). Jinými slovy, motivace je chápána jako „*souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti*“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 92). Motivaci v nejširším slova smyslu můžeme také rozumět jako soubor činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka (Hrabal, Man, Pavelková 1989).

Zatímco předchozí autoři vymezují motivaci především jako hybnou sílu, Nakonečný (1996) pojem motivace chápe jako intrapsychický proces, který determinuje zaměření, energetizaci a setrvávání chování (trvání v čase).

První dva uvedené znaky obsahuje i definice, kterou podal J. Reykowski a která popisuje motivaci jako proces psychické regulace, na němž závisí směr lidské činnosti, jakož i množství energie, kterou je člověk ochoten obětovat k realizaci daného směru. Motivace je dle Reykowského vnitřním procesem podmiňujícím úsilí dospět k určitému cíli (in Nakonečný 1996).

Souhrnně lze tedy říci, že motivace je proces, jenž má tři podstatné znaky: zaměření (zacílení), intenzitu a trvání (persistenci) chování (jednání), tzn. setrvání motivovaného chování až do dosažení cíle. Lze tedy říci, že motivace popisuje a vysvětluje psychologické příčiny chování, jeho subjektivní význam a také variace chování, s nimiž se různí lidé orientují na různé cíle. V tomto pojetí je motivace chápána i ve výzkumné části této práce, orientuje se tedy především na psychologické příčiny sebevýchovy a sebevzdělávání u adolescentů.

## ***1.2 Teoretické přístupy k motivaci***

Psychologické úvahy o příčinách lidského chování nacházíme již u představitelů starověké západní filozofie, u Sokrata, Platóna a Aristotela. Sokrates například uvažoval o vztahu motivace, mravnosti a rozumu. Platón motivaci úzce spojoval s duší člověka a jeho ctnostmi, (Nakonečný, 1996). Aristoteles motivaci popisoval coby „žádostivost“ jako jednu z „duševních sil“ (Madsen, 1972).

Úvah o motivaci v rámci filozofie a etiky bylo vysloveno mnoho a poukazují vesměs na odlišná pojetí podstaty lidského jednání. V průběhu historie vznikla celá řada teoretických přístupů, které se začaly formovat především kolem 19. století. Jedním z prvních byl

darwinismus, který považoval za primární motivy instinkty. Biologicky pojatou interpretaci lidského jednání reprezentovala a dále rozvinula zejména klasická psychoanalýza Sigmunda Freuda (Madsen 1972). Nástup behaviorismu znamenal v pojetí motivace zdůraznění vlivu učení, ale současně také redukci problematiky motivace na laboratorní výzkum pokusných zvířat, který byl v mnoha směrech zjednodušující a vyloučil vliv intrapsychických činitelů. K nim se na začátku druhé poloviny 20. století vrátila humanistická psychologie (Nakonečný 1996).

Psychologický vývoj teorií motivace je zde jen velmi stručně nastíněn, aby ukázal existenci zásadních rozporů v pojetí klíčových témat. S ohledem na rozsah a zaměření práce jsou zde uvedeny a více rozpracovány tři teorie motivace, které jsou v psychologické a pedagogické teorii rozšířené, ale především by mohly poskytnout teoretickou oporu pro výzkumnou část, a to především dotazníkové šetření. První nejstarší, a také do jisté míry výchozí teorií je psychoanalytická teorie motivace.

### **Psychoanalytická teorie motivace:**

Teorii motivace podle Sigmunda Freuda popisuje Nakonečný (1996). Celková podstata člověka je pudová, v jeho životě se tak prosazují nevědomé tendence a touha po slasti. Vnitřní dynamika je způsobována střetáváním pudového principu (ten nutí jedince k bezohlednému ukájení pudů), principu reality (ten nutí člověka podřizovat se společenským standardům) a vnitřních zábran daných osobní morálkou. Dynamika vnitřního života je tudíž dána interakcí tří složek člověka. Tyto složky označil Freud jako Id (ono, reprezentující pudy), Ego (já, reprezentující zkušenosti) a Superego (nadjá, osobní morálka). Ego má v tomto principu funkci zprostředkovatele mezi pudy a morálkou, jejichž střetávání je zdrojem vnitřních konfliktů.

Freud označil zdroj pudů slasti jako libido, později formuloval dvojici základních pudů, resp. dvou usměrnění libida. Na jedné straně působí pud života (Eros) a proti němu pud smrti (Thanatos), tendence k destrukci, nebytí, nirváně (Čáp & Mareš, 2001).

Vlivem vnitřních zábran a vnějších tlaků je potlačována energie nerealizovaného pudu. Potlačované pudové tendence jsou vytěšňovány z vědomí a transformují se v tendence nevědomé. Vědomí Freud považuje pouze za špičku ledovce lidské mentality. Zdůraznění významu nevědomí, jeho dominance v duševním životě člověka nutně vedlo k novému pojetí motivace, kdy v psychoanalytické teorii motivace je zdůrazněn především vliv nevědomých tendencí a chování člověka má v tomto smyslu převážně nevědomý původ. Každé chování je

však motivováno a je tak nutné brát na zřetel jeho nevědomé zdroje, tj. potlačené mentální obsahy a vnitřní konflikty člověka (Nakonečný, 1996).

Dle Nakonečného (1996) psychoanalýza hledá smysl chování, který je dán jeho motivem; smysl chování tedy znamená jeho motivaci. Východiskem je objevení skrytého motivu pomocí diagnostiky konfliktu, tj. genezí potlačení.

Psychoanalytická teorie motivace, přestože je známá a užívaná, neposkytuje komplexní vysvětlení motivace. Především s ohledem na to, že velká část motivace je dle této teorie určována nevědomými pudy. Mezi kritiku této teorie také patří, že člověk je tvor disponující vědomím a možnostmi se víceméně svobodně rozhodnout, což v této teorii není příliš bráno na zřetel. Nicméně je určitě vhodné při komplexním uvažování o problému motivace zvážit, že na člověka mají vliv i jeho nevědomé pohnutky.

Vzhledem k zaměření této práce, kdy je předpokládáno, že adolescenti vědomě či cíleně o další sebevýchově a sebevzdělávání přemýšlí, není psychoanalytická teorie motivace vyhovující.

### **Behavioristická teorie motivace**

Podněty, jež působí na člověka z vnějšku, se zabývá především behaviorismus, opírající se o experimentální výzkumy prováděné na zvířatech. Behavioristická koncepce teorie motivace byla vypracována v úzké souvislosti s teoriemi a výzkumem učení, kterým se zabýval např. Hull, Tolman, Kelly, Thorndike a další. Někteří behavioristé dokonce konstrukt motivace odmítli jako nadbytečný (Pavlov, Kelly). Vycházeli z toho, že aktivita člověka je podstatnou vlastností jeho existence a nikoliv něco, co by se muselo dále vysvětlovat (Nakonečný 1996).

Motivace byla chápána jako činitel energetizace chování a byla vyjádřena pojmem „drive“ (popud). Drive má pouze funkci energetizace, zaměřenost chování je funkcí učení. C. P. Richter prokázal, že drive může být manipulován, např. deprivací fyziologických potřeb. To znamená, že čím je úroveň deprivace potřeby větší, tím je organismus aktivnější ve vyhledávání cíle této potřeby. To však platí jen po určitou míru deprivace. Proto bylo nutno rozlišit pojmy potřeba a popud, kdy potřeby („needs“) vyjadřující deficit organismu aktivují popudy („drives“), které mají energetizující funkci. Usměrnování chování na určitý cíl a jeho způsob utváří učení ve formě zvyků (Nakonečný, 1996).

Motivační teorie behaviorismu do značné míry redukuje motivaci na vnější pobídky, tedy vnější motivaci, která je buď posilována odměnami či potlačována tresty a to včetně operantního podmiňování. Opět zde stejně jako u psychoanalýzy nenacházíme komplexní vysvětlení motivace a i v této teorii chybí prvky svobodné vůle či smyslu, jak to popisuje humanistická psychologie (Nakonečný, 1996). Na druhou stranu při uvažování o motivaci je nutné brát v potaz vnější stimuly, které motivaci ovlivňují, což zcela jistě platí i v období adolescence.

### **Humanistická teorie motivace**

Teorie motivace humanistů je humanistická v tom, že věří v uskutečňování lidského potenciálu. Humanistická psychologie spojuje psychologii s problémy společnosti, jako např. jeden z hlavních představitelů R. May, který stejně jako psychoanalytikové K. Horneyová či E. Fromm, uvažuje o postavení člověka v současné společnosti, plné osobnost devastujících faktorů.

Jak uvádí Nakonečný (1996) „*Motivace je v humanistické psychologii vykládána fenomenologicky s použitím introspektivních dat a hlavním hlediskem je systém hodnot*“. Pojmy seberealizace a sebeaktualizace jsou klíčovými pojmy a vůle zde pak reprezentuje autonomii, sebevládu vědomí.

Východiskem teorie motivace C. R. Rogerse je napětí mezi já a zkušeností organismu, neshoda sebepečetí s těmito zkušenostmi potom způsobuje nerovnováhu, úzkost. Dále je to neshoda mezi reálným a ideálním já, tzn. mezi tím, za koho se jedinec pokládá, a tím, kým by si přál být. Tyto neshody jsou silným motivačním zdrojem (Nakonečný, 1996).

Maslow ve své humanistické teorii motivace stanovil hierarchické uspořádání potřeb podle jejich vnitřní naléhavosti uspokojení, což považuje za hlavní princip lidské motivace. Potřeba je dle Madsena (1979) nejdůležitějším termínem v Maslowově teorii motivace. Podle Maslowova přístupu lze potřeby rozdělit do pěti skupin, kdy rozeznává potřeby vývojově nižší (základní fyziologické potřeby, potřeby bezpečí) a teprve v ontogenezi vznikají potřeby vývojově vyšší (potřeby růstu, které tvoří komplex organizovaný kolem potřeby seberealizace). Hierarchicky vyšší potřeby jsou závislé na uspokojení potřeb nižších (Nakonečný, 1996). Pět stupňů, do kterých Maslow rozdělil potřeby, budou konkrétně rozpracovány dále v kapitole o potřebách.

Za dvě základní lidské pohnutky motivace považuje Maslow jistotu a růst. Tento „zdravý růst“ pak definuje jako „*nikdy nekončící sérií situací svobodné volby, s nimiž je každé individuum konfrontováno v každém bodě svého života a v nichž musí volit mezi radostí*

*jistoty a růstu, závislosti a nezávislosti, regresí a pokrokem, nezralostí a zralostí“* (in Nakonečný, 1996, s. 165). Jistota pak stejně jako růst s sebou přináší jak úzkosti, tak i radosti. Vyvíjíme se kupředu, jestliže radost z růstu a úzkost z jistoty jsou větší než úzkost z růstu a radost z jistoty. Maslow se tedy opírá o pojetí, kdy člověk, jestliže je svobodná volba skutečně svobodná a volitel není příliš nemocen nebo pln úzkostí, aby volbu uskutečnil, uskuteční převážně správná rozhodnutí ve zdravém, na růst orientovaném směru (Nakonečný, 1996).

S ohledem na cíl práce se tedy práce bude opírat o humanistickou teorii motivace, jelikož ve srovnání s psychoanalýzou neklade humanistická psychologie tak velký důraz na nevědomí, i když připouští jeho existenci, ale rozhodující je vůle. A ve srovnání s behaviorismem zase zdůrazňuje, že člověk není bytostí pouze reaktivní, ale aktivní a že jeho jednání není určováno minulostí, nýbrž vztahem k budoucnosti. Motivace není v humanistické psychologii vykládána v termínech učení, ale fenomenologicky s použitím introspektivních dat, a hlavním hlediskem je systém hodnot. Dále se v této práci opřeme a Maslowovu pyramidu potřeb.

Cílem této práce je zjistit, jaké faktory či pohnutky vedou adolescenty k zájmu o sebevzdělávání a sebevýchovu. Z Maslowovy pyramidy potřeb nás to odkazuje k nejvyšší potřebě, tedy potřebě seberealizace, sebeaktualizace. To ale rozhodně nemusí být jediná z potřeb, která sebevýchovu a sebevzdělávání může naplňovat. Například lze uvažovat i o potřebě jistoty, kterou sebevzdělávání naplňuje tím, že dává adolescentovi více jistoty s ohledem na budoucnost a trh práce. Sebevzdělávání tedy může být motivováno jak potřebou nižší – potřebou jistoty, tak i potřebou růstovou – potřebou seberealizace.

### ***1.3 Vnější a vnitřní zdroje motivace lidského chování***

Jak již bylo vysvětleno výše, motivace dodává lidskému chování a jednání určitý směr, cíl. Pro komplexní pochopení motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově je však také důležité znát, odkud motivace pramení, co je její příčinou. Právě zdroje motivace ovlivňují určitým směrem naše jednání, čili i sebevýchovnou a sebevzdělávací činnost. Jak uvádí Opatřilová (1984) tyto zdroje motivace mají významnou úlohu v psychické přípravě

člověka na sebevýchovu, jelikož se jedná o hnací síly sebevýchovné činnosti. Pro naplnění cíle práce je tudíž nutné zdroje motivace vymežit.

„Člověk je bytost biologická a společenská zároveň“ (Nakonečný 1996, s. 58). Zdrojem motivací člověka je tedy jak fyziologie organismu (jeho biologické potřeby), tak i sociální a kulturní podmínky jeho existence, spojené s potřebami jeho bytí jako sociální bytosti.

Motivace člověka může vycházet jak z vnitřní pohnutky, potřeby člověka, tak z vnějšího popudu, tzv. incentive. Hrabal, Man, Pavelková (1989) fyziologické potřeby nazývají primárními, u kterých se uplatňuje homeostatický princip. Potřeby podmíněné sociálními a kulturními faktory pojmají jako psychické neboli sekundární potřeby. Ty podléhají vlivům učení nebo změnou incentive, ke kterým jsou vázány.

Existují dva na sobě závislé zdroje motivace, vnitřní (např. hlad, únava, sexus) a vnější motivující podněty a situace, které signalizují možnosti dosažení určitých uspokojení, resp. prostředků k uspokojení (Nakonečný, 1996). Oba zdroje lidské motivace ovlivňují sebevýchovu a sebevzdělávací činnost, a proto jsou dále podrobněji rozebrány.

### **1.3.1 Vnitřní zdroje motivace – potřeby**

Pod vlivem biologického přístupu k psychologii, podníceného Darwinovou evoluční teorií, začali psychologové koncem 19. století považovat primární potřeby za instinkty. (Madsen, 1972). Tento termín býval spojen s biologizováním člověka a jeho motivace, kdy se téměř vše z lidského chování vysvětlovalo biologicky danými instinkty. V druhé polovině 20. století se však rozšířil termín potřeba a pojem instinkt se zpravidla ponechává pro označení specifických forem chování zvířat, popřípadě u člověka k označení těch momentů, které má společné se zvířaty (Čáp & Mareš, 2001). Pojmem potřeba začal vyjadřovat stav organismu, kterému chybí něco životně důležitého a označují se jím „*nejrůznější motivy, od potřeby potravy a sexu až po potřebu poznávací (zvědavost), estetickou, potřebu afiliace (kladných emočních vztahů k lidem), seberealizace atd.*“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 93).

Stav motivačního napětí vzniká z potřeb, které jsou nejvýznamnějším motivačním činitelem. Nakonečný (1997) potřebami míní stav organismu, který je reakcí na nějaký



nedostatek, tzn. potřeba je projevem nějakého nedostatku, deficitu organismu, který je motivovaným chováním odstraňován.

Pro účinnou motivaci lidí k určitému chování, v našem případě adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově, je klíčové zjistit, jaké potřeby jsou pro daného jedince důležité a zároveň odhalit, jaký druh motivace je pro člověka nejúčinnější. Pak se lze zaměřit na důležité potřeby jedince a motivovat jej k dosažení cíle. Pro optimální motivování jedince je nutné znát, čili spolehlivě diagnostikovat, jejich dominující potřeby. (Hrabal a kol., 1989).

Abychom mohli určit, které potřeby jsou pro jedince více či méně důležité, je nutné si nejdříve vymežit, jaké potřeby vlastně existují. Zde se opřeme o humanistickou teorii motivace, kdy nejznámější teorií v oblasti potřeb je Maslowova teorie, která se pro tuto práci hodí vzhledem k uvedeným vývojově nejvyšším potřebám, a to potřebám růstu. Ty tvoří komplex organizovaný kolem potřeby seberealizace, jež mimo jiné nabízí půdu pro sebevzdělávání a sebevýchovu jedince.

Za základní znak lidské motivace považuje Maslow hierarchické uspořádání potřeb dle jejich vlastní naléhavosti (s jakou vstupují do vědomí), předpokládá, že potřeby člověka se vyvíjejí postupně, podle závažnosti pro existenci člověka (Nakonečný, 2004). Základnu hierarchicky organizovaného systému lidských potřeb tvoří fyziologické potřeby a jeho vrchol potřeby seberealizace. Obecně platí, že vývojově vyšší potřeby vstupují jako naléhavé motivy, až když jsou uspokojeny potřeby vývojově nižší.

Na prvním stupni jsou tedy fyziologické potřeby. Ty, pokud jsou od počátku života dítěte dostatečně uspokojovány, vytvářejí předpoklad ke vzniku další skupiny potřeb -potřeby jistoty a bezpečí. (Hrabal a kol., 1989).

Potřeba bezpečí má svou vrozenou složku, která je zaměřena na uchování existence, ale má i svůj psychosociální dosah, tzn. je uspokojována dobrými a stabilními vztahy s lidmi, které představují zdroj citové jistoty a bezpečí (Vágnerová, 2004).

Třetím stupněm jsou potřeby náležitosti a lásky, kam patří přijetí druhými, přátelství, potřeba pozitivních vztahů apod. Důsledky neuspokojování například rodičovské lásky se ukázaly v řadě výzkumů Langmeiera a Matějčka s deprivovanými dětmi. (Hrabal a kol., 1989).

Jestliže byly dostatečně uspokojeny fyziologické potřeby, potřeby bezpečí a pozitivních vztahů, vytváří se prostor pro vznik potřeby spjaté s pocitem vlastní hodnoty. Maslow sem zařadil potřeby sebeocení, autonomie, ale také potřebu výkonu a prestiže.

Neuspokojení těchto potřeb má za následek pocity vlastní zbytečnosti a méněcennosti, které brání nástupu potřeby sebeaktualizace, nebo také seberealizace, což je nejvyšší potřeba tvořící jádro potřeb růstu. Maslow ji pojímá jako tendenci „být vším, čím člověk může být, tzn. potřebou realizovat svůj lidský potenciál (Nakonečný, 1996).

## Potřeby versus motivy

Někteří autoři spatřují jistou souvislost mezi potřebami a motivy. Ne všemi autory je však tato souvislost chápána jednotně. Dokonce v zjednodušeném pohledu bývají oba termíny ve svém významu ztotožňovány: „*potřeby bývají chápány jako druh motivů*“ (Nakonečný, 1996, s. 27). V hlubší analýze procesu motivace je však nutné tyto dva termíny rozlišit.

Motivace spočívá v dosažení cíle, kdy daný cíl vyjadřuje nějakou vnitřní potřebu člověka. „*Proto je cílem dosažení uspokojení této potřeby, která byla vzbuzena jako reakce na nějaký nedostatek v organismu nebo vnějších podmínkách života individua*“ (Nakonečný 2004, s. 455). Výchozí motivační stav charakterizovaný nějakým deficitem tedy označujeme jako potřebu. Jinak řečeno, motivace vyjadřuje stav vnitřní psychické nerovnováhy a chování směřuje k jejímu udržování a obnově, když byla narušena. Chování zprostředkuje vztah mezi potřebou a jejím uspokojením. Motiv pak vyjadřuje obsah tohoto uspokojení. Motivы lze tudíž dle Nakonečného chápat (1996) jako psychologické příčiny chování.

Hrabal, Man, Pavelková (1989) vymezují potřebu a motiv následovně: „*Je-li potřeba vzbuzena, vzniká motiv – neboli důvod, proč začíná člověk jednat určitým způsobem. Motivы se vytvářejí ve vzájemné interakci potřeb a incentiv a jsou v těsném vztahu k chování člověka.*“. Motivem dle Lokši & Lokšové (1999) může být všechno, co člověka aktivizuje, co je bezprostřední příčinou činnosti nebo jednání. Švancara (1979) označuje motiv za pohnutkou k činnosti, činitel usměřující chování jedince k určitému cíli, ať vědomému či nevědomému.

V souhrnu lze tedy o potřebách a motivech, coby dvou klíčových konceptech motivace, říci následující: potřeba vyjadřuje výchozí motivační stav, který se vývojem (zkušeností) zpředměťňuje, respektive je zdrojem motivace. Z tohoto zdroje je následně odvozen motiv vyjadřující směr a obsah dovršující reakce (uspokojení) a je tedy

psychologickou příčinou chování. Je důležité podotknout, že i když různí jedinci mohou mít zdánlivě stejné potřeby, jejich motivy se mohou projevat různými způsoby chování.

Potřeby a motivy hrají v přípravě člověka na sebevýchovnou činnost významnou roli. Potřeby podněcují sebevýchovnou činnost. Například potřeba aktivity a samostatnosti adolescenta ovlivňuje jeho sebevýchovné úsilí. Jednání člověka je pak podněcováno motivy, z nichž některý motiv zaujímá vedoucí postavení. Motivů jsou hnací silou sebevýchovné činnosti. Motívem dle Opatřilové (1984) mohou být např. zájmy, ideály, osobní vzor adolescenta.

### 1.3.2 Vnější zdroje motivace – incentivy

Dle Hrabala a kol. (1989) jsou incentivy vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Incentivy mohou nabývat pozitivního nebo negativního charakteru. Incentivy pozitivní, které vyvolávají chování směřující k nim (např. potrava) a incentivy negativní vyvolávající chování směrem od sebe (např. hrozba).

Rita L. Atkinson (2003) hovoří o incentivních teoriích motivace, které zdůrazňují motivační roli vnějších událostí nebo předmětů touhy. Incentivy představují cíle ve vnějším světě a jsou silnými motivačními faktory. Řada incentiv slouží jako odměny, jejichž výsledkem je slast a posílení chování, které vedlo k jejich dosažení. Tento proces posilování chování spojuje Atkinson (2003) s procesem učení.

Nakonečný (1996) pojem incentivy podobně vysvětluje jako přitažlivost určité vlastnosti vnějšího objektu, tj. určitou cílovou hodnotu, která nabízí nějaké uspokojení. Např. určitá vnější hrozba motivuje individuuum k únikovému chování, překážka ho motivuje k agresi apod.

Mezi potřebou a incentivou platí vztah nepřímé úměrnosti: „*Jestliže je vnitřní potřeba velmi silná, stačí k vyvolání motivovaného chování sama o sobě, nebo ji může stimulovat nepatrný podnět z prostředí. Jestliže je potřeba velmi slabá, je k vyvolání takové reakce nutná velmi silná vnější pobídka. Slabý podnět by nestačil*“ (Vágnerová, 2004, s. 169).

Shrneme-li vztah mezi potřebou a incentivou, zjistíme, že oba faktory mohou stimulovat lidské jednání obdobným způsobem a oba mohou mít na sebevzdělávací a sebevýchovnou činnost adolescenta zásadní vliv. Z hlediska vnitřního stavu je zdrojem motivu potřeba, která se stává impulzem k jednání. Z hlediska vnějšího prostředí může působit incentiva, vnější podnět, který vyvolá potřebu. Stejně tak na utváření sebevýchovných záměrů působí jak vnitřní potřeby člověka, tak vnější vlivy. Vnitřní potřeba adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání bude zřejmě opřena o sebepoznávání, které je pro toto období typické. Naopak může mít sebevýchovná a sebevzdělávací činnost zdroj ve vnějším světě, kde jsou na adolescenta kladeny společenské požadavky vznikající v kontextu rodiny, sociálního a kulturního prostředí. V této práci se tedy budeme dále zabývat jak vnitřními tak vnějšími zdroji motivace adolescentů k sebevýchově.

#### ***1.4 Proces motivace***

Výše byl definován termín motivace a její zdroje, nyní je vzhledem ke komplexnímu popisu motivace nezbytné vysvětlit základní fakta o procesu motivace, tedy o tom, jak motivace probíhá.

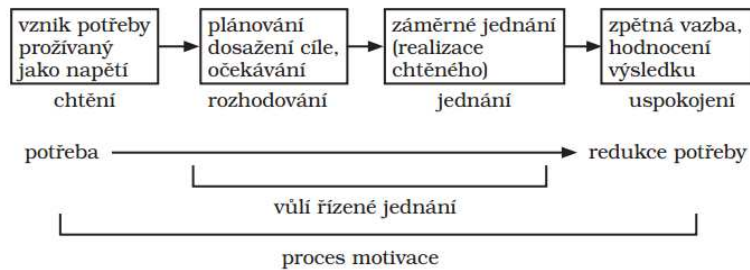
Již výše popsáno, že motivace je intrapsychicky probíhající proces. Východiskem motivace je určitý vnitřní stav osobnosti neboli výchozí motivační napětí. Toto napětí vyvolává pocit nějakého nedostatku, který je posléze vyhodnocen jako potřeba. Následně se jedinec snaží tuto potřebu nějakým způsobem uspokojit. Jedinec tudíž směřuje své jednání na dosažení cíle - stavu uspokojení a nastoupí motivované chování zabezpečující uspokojení potřeby. Uspokojením potřeby může být celý proces motivace uzavřen, nebo se může v zápětí objevit nový pocit nedostatku, který vyvolá novou potřebu (Nakonečný, 1996).

Proces motivace probíhá v určitém čase. Jednoduše řečeno, motivace lidského jednání je proces, v rámci kterého je motivace nejprve vyvolána, poté motivace probíhá a na závěr je tento proces ukončen. Proces motivace si lze představit jako jakýsi opakující se cyklus (Nakonečný, 2014).

Při procesu motivace v průběhu sebevýchovné či sebevzdělávací činnosti má však významnou roli vůle – tedy vůlí řízené chování. Do běžného procesu motivace se tedy včleňuje volní fáze jednání, ve které se uplatňují kognitivní procesy, jež se v období

adolescence významně vyvíjejí. Tato fáze volního jednání je charakteristická nezávislostí na aktuální potřebě, sebereflexí, metakognitivním věděním o možnostech ovlivnění vlastních emocionálních a motivačních procesů. (Nakonečný, 2014).

Jedná se tudíž o složitější proces než je z potřeby naučená tendence k jejímu mechanickému uspokojení. Jak popisuje Nakonečný (1996) do procesu motivace vstupuje volním řízením jednání fáze rozhodování, která má na uspokojování potřeby zásadní vliv. Tato fáze rozhodování v procesu motivace přináší velkou svobodu a vědomé plánování uspokojení potřeby. Celý motivační proces vůlí řízeného jednání, jeho jednotlivé fáze, lze zjednodušeně vyjádřit obrázkem 1.



**Obrázek 1:** Proces motivace (převzato z Nakonečný, 2014)

## 2 Adolescence

Tato kapitola nabízí vymezení a charakteristiku období adolescence. Dále se bude zabývat charakteristikami, které mají vliv na utváření zájmu sebevýchovy a sebevzdělávání adolescentů.

Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa *adolescere*, tedy dorůstat, dospívat, mohutnět. Označení adolescent se v českém jazyce volně zaměňuje s označením dospívající či mládež. (Macek, 2003). Proto termín dospívání bude synonymicky užíván i v této práci stejně jako pojem adolescence. Nyní je důležité si období adolescence pro tuto práci časově vymežit.

Z časového hlediska se období adolescence vymezuje především na druhé desetiletí života. Konkrétní časové vymezení adolescence se však liší dle výkladu různých autorů. Jedno z pojetí periodizace rozšířené především na americkém kontinentě označuje adolescenci celé období mezi dětstvím a dospělostí (Macek, 2003). Tohoto přístupu se drží například Vágnerová (2005), která toto celé desetileté období dále člení a rozděluje jej na ranou adolescenci trvající od 11 do 15 let a pozdní adolescenci pokračující od 15. do 20. roku života. V evropské terminologii se však adolescence tradičně odděluje od pubescence, která bývá ohraničena časovým intervalem 11 až 15 let. Adolescence je pak tedy většinou datována od 15 do 22 (22) let (Macek, 2003). Toto vymezení u nás popsali například Langmeier (2006), Švancara (1980) a tato práce se bude přiklánět právě k této periodizaci, kdy z vývojového hlediska biologická kritéria nemají již takovou váhu, ovšem do popředí se dostávají kritéria psychologická, případně sociologická a právě tato kritéria jsou pro tuto práci důležitá.

### 2.1 *Psychické procesy a změny v adolescenci*

Z ontogenetického hlediska je základním atributem období dospívání dokončení pohlavního dozrávání, fyzický a duševní rozvoj (růst) a sociální učení v nejširším slova smyslu. Do popředí se dostává rozvíjení schopností člověka, jako je symbolizace, anticipace, flexibilita myšlení, ale zejména sebereflexe a seberegulace nabývají významu a samy o sobě se stávají pro adolescenty významnou hodnotou (Macek, 2003). Proto se zaměříme především na psychologické charakteristiky dospívání.

### **2.1.1 Kognitivní vývoj**

Od počátku pubescence většina jedinců dosahuje vyššího stupně logického myšlení. Dle Piagetových názorů lze toto období charakterizovat jako období utváření formálních operací, kdy se mezi 11. a 15. rokem zakládá nutná výbava abstraktního myšlení (Macek, 2003). V adolescenci pak formální logické operace získávají více systematický charakter, adolescent umí formálních operací využívat lépe a dochází k větší diferenciaci v oblasti kognitivních schopností. Zafixování a zdokonalování poznávacích funkcí je u adolescentů zajištěno především jejich cvičením a hromaděním zkušeností. Pro tuto fázi je též typická flexibilita a schopnost používat nové způsoby řešení. Adolescentní řešení však mohou být radikální, zbrklá a necitlivá. Důvodem je stále nedostatek vlastních životních zkušeností nebo příliš velké nadšení, které ovlivní jeho úvahy (Vágnerová, 2005). Intelektové a poznávací schopnosti se v příslušných činnostech prudce rozvíjejí a jejich úroveň opět umožňuje složitější formy poznávání. Inteligence adolescentů a mladých dospělých lidí dosahuje kapacitně svého vrcholu (Taxová, 1987). Tato dosažená úroveň psychických procesů (myšlení, specifického vnímání, uvědomované kontroly) umožňuje sebezpozorování a sebereflexi.

V období dospívání se prudce rozvíjí i metakognice, kdy se u adolescenta zlepšuje odhad vlastních schopností a dovedností. Velkou měrou je to podmíněno celkovou tendencí k introspekci a uvažování a sobě samém, kdy pak adolescent dokáže lépe odhadnout své možnosti a využít své schopnosti (Vágnerová, 2005). Vyšší míra sebereflexe vede k uplatňování většího osobního vlivu např. na proces učení, výběru povolání apod. (Macek, 2003). Adolescenti dovedou lépe ovládat své jednání, což souvisí se schopností autoregulace. Autoregulační mechanismy se uplatňují především v situaci zátěže, kdy jakoukoli zátěž bere adolescent jako výzvu, podnět aktivizující úsilí. Schopnost ovládat vlastní osobnost se pro dospívajícího může stát zdrojem sebeúcty (Vágnerová, 2005). Z tohoto vyplývá, že metakognice významně ovlivňuje schopnost sebezpoznávání a regulaci vlastního jednání, tedy klíčové komponenty pro úspěšnou sebevýchovu a sebevzdělávání adolescenta.

### **2.1.2 Emoční vývoj a socializace**

Pro adolescenci je charakteristické odeznívání náladovosti a vysoké lability, jako tomu bylo v přecházejícím období – pubescenci. Přibývají a diferencují se silné prožitky, což adolescenti začínají vnímat jako velkou kvalitu. Na počátku adolescence, tedy kolem 15. roku života, získávají zvláštní význam emoce a city související s erotickou sférou života, estetické

city a mravní cítění. Je to často období „prvního vystřízlivění“, kdy se adolescent dostává do konfrontace představ a ideálů s realitou všedního dne (Macek, 2003).

Změny v kognitivních procesech, rozvoj abstraktního logického myšlení v souvislosti se sebeuvědomováním a uvedené emocionální charakteristiky vedou i k novým hodnotícím soudům a tím také ke změně postojů a vztahů – jak k sobě, tak k ostatním lidem a ke světu vůbec (Macek, 2003). *Nová kvalita interpersonálních vztahů je jednou ze základních psychosociálních charakteristik adolescence*“ (Macek, 2003, s. 52). Klíčovým momentem v tomto období je proces osamostatňování a navazování diferencovanějších a významnějších vztahů (Langmeier, Krejčířová, 2006). Na jedné straně tedy adolescent hledá vlastní způsob, jak dosáhnout samostatnosti, uvolnit se z přílišné závislosti na rodičích, aniž by ztrácel pozitivní vztah k rodičům. Na straně druhé musí obstát v interpersonálních vztazích, které jsou pro něj zdrojem sebedůvěry, pocitu autonomie a vědomí vlastní účinnosti, také kritériem samostatnosti při jeho rozhodování (Macek 2003).

Novým postavením ve společnosti, kdy se adolescent postupně osamostatňuje a vytváří si nové vztahy, získává zároveň některé další společenské role. Vágnerová (2005) vysvětluje, že v tomto období je obecně důležitá role předprofesní, která směřuje k dosažení určité sociální pozice. Volba povolání se tak stává jedním z ústředních témat tohoto období. Další roli, kterou Vágnerová popisuje, je role pracujícího. Ta je předpokladem k dosažení ekonomické a s ní spojené sociální samostatnosti. Role člena určité skupiny a role blízkého přítele napomáhá adolescentovi ke sdílení mnohých zážitků a zkušeností a k vymezení své identity. Nakonec role partnerská uspokojuje potřebu blízkého, emočního a sexuálního vztahu, ale mnohdy také uspokojuje i potřebu seberealizace. Partnerská a předprofesní role totiž představují základ pro společenské role v období dospělosti.

### **2.1.3 Utváření identity a sebepoznávání**

Nová kvalita sebeuvědomění, kdy si adolescent začíná být vědom svých emocionálních prožitků, svých potřeb a přání, se stává významnou součástí vývojového úkolu dospívání, kterým je nejen proces osamostatňování a diferenciací nových vztahů, ale také dosažení jasného a stabilního pocitu vlastní identity. Utváření identity probíhá s menšími výkyvy celý život, ale právě v období adolescence představuje vytvoření vlastní identity jeden z hlavních vývojových úkolů (Macek, 2003).



Mladý člověk v tomto období hledá odpovědi na řadu otázek, které se stávají podnětem ke hledání žádoucí varianty vlastní identity. Kromě odpovědi na základní otázku „kdo jsem“, která přináší schopnost sebereflexe, sebehodnocení, si adolescent klade i otázky týkající se vlastního místa a směru – „kam patřím“, „k čemu směřuji“. Zvláště v druhé polovině období adolescence hledá dospívající člověk také smysl života, hodnoty, o které se může opřít a které jeho životu budou dávat konečný smysl (Vágnerová, 2005).

To vše vysvětluje velký zájem o sebepoznávání adolescenta. Erickson vysvětluje, že potřeba nalezení totožnosti, vlastní identity sice započíná již v průběhu pubescence, ale významně se formuje až v období adolescence, kdy hledáním vlastní identity narůstá u adolescentů velký zájem o sebepoznávání (in Kohoutek, 1998). Jak uvádí Kohoutek (1998) i Pelikán (1995), mladí lidé v období adolescence mají velký zájem o hlubší poznání sebe sama a o odezvu na vnitřní pochybnosti, které jsou pro toto období charakteristické. To potvrzuje například zájem adolescentů o psychologii, filozofii, dramatickou výchovu či různá náboženství, což svědčí o hledání jistot v sobě, záchytného bodu v nejistém světě, v něm se snaží zorientovat (Pelikán, 1995).

V období adolescence rapidně vrůstá zájem o sebepoznávání, a jak uvádí řada autorů (Opatřilová 1984, Kuric 1966, Pelikán 1995, Míček 1976), sebepoznávání je dokonce základním předpokladem úspěšné sebevýchovy. Sebeznáváním označuje Kuric (1966) proces, kdy se člověk snaží vlastním úsilím poznávat různé stránky své osobnosti. Pelikán (1995) doplňuje termín sebepoznání o moment pro důležitý tuto práci, kdy je sebepoznávání předpokladem toho, aby se člověk stal subjektem výchovy a aby na základě hlubšího poznání své osobnosti hledal cesty k osobnímu zdokonalení. Opatřilová (1984) podobně dodává, že poznání sebe sama odhaluje člověku možnosti vlastní sebevýchovy.

Zde lze tedy vidět značnou souvislost sebepoznávání a sebevýchovy. Sebeznávání ukazuje adolescentovi jeho reálné možnosti, silné a slabé stránky, nevyužité možnosti, uvědomění si vlastní motivace. To vše vede ke správnému zaměření a způsobům sebevýchovy. Z toho vyplývá, že nelze uskutečňovat výchovu sebe sama bez potřebné míry sebepoznání. *„Odmítat sebepoznávání nepřímou znamená také odmítat sebevýchovu, jež je nejpozději v adolescenci (a po ní v celém dalším životě) hlavním pramenem pokroku ve vlastním vývoji jedince“* (Míček, 1976, s. 14).

Z uvedeného vyplývá, že v období adolescence je již rozvinutá či se významně rozvíjí metakognice, která umožňuje větší sebepoznání a seberegulaci vlastního vývoje. Díky tomu se pozornost v tomto období obrací na témata vlastního sebepoznání i poznání druhých a vlastního zařazení do společnosti i předprofesní orientace. Adolescenti se tedy zajímají o sebe, své možnosti, zájmy včetně vztahů s druhými a o své uplatnění ve světě. Tím je toto období velmi specifické a tvoří skutečný předěl mezi dětstvím a dospělostí, kdy je dítě v tomto pojetí ještě více objektem výchovy a v adolescenci se stává subjektem. Dospělí pak na sebe nahlízejí jako na tvůrce svého života.

#### **2.1.4 Vývoj motivačních činitelů**

Z kapitoly, která popisuje zásadní psychické charakteristiky dospívání, lze vyvodit, že se v období adolescence uskutečňuje určitá generalizace potřeb člověka, to znamená, že se formuje jejich struktura a vzniká hodnotový systém, který tvoří uspořádaný soubor potřeb dle cílů, kterých chce adolescent dosáhnout. „*Vymezení vlastní identity, přijetí určitých hodnot a cílů umožňuje definovat smysl a směřování jejich života*“ (Vágnerová, 2005, s. 420).

V období dospívání se rozvíjí motivační sféra a do popředí motivačních činitelů se dostává potřeba sebeuplatnění. Kohoutek (1998) uvádí, že motivy sebevýchovy adolescentů jsou především profesní ideály, plány, zájmy, tendence. Adolescenti tak spatřují význam určitých osobnostních vlastností pro úspěšné vykonání profese.

Motivace související se společenským uplatněním nabývá postupně určujícího významu a stále reálnější podoby. Motivuje tvorbu životních plánů a cílů. Objevují se životní plány, představy, úvahy o budoucnosti. Perspektivní orientace tak vyplývá z potřeby strukturovat svou budoucnost pomocí jednotlivých cílů. Potřebou sebeuplatnění se motivačně váže i úsilí o další sebevzdělávání a sebevýchovu (Taxová, 1987). „*Motivací sebevýchovného formování vlastní osobnosti se často stává potřeba uznání druhých lidí, sebeuplatnění, společenského kontaktu, potřeba realizovat vlastní vytyčení cíle, žít v souladu se samostatně zvoleným hodnotovým systémem*“ (Kohoutek, 1998, s. 44).

Nejen, že se motivační sféra dospívajících rozvíjí vlivem nových sociálních zkušeností, ale také formováním vlastního sebepojetí, které souvisí s motivační působností potřeby samostatnosti a nezávislosti. Některé z motivačních činitelů mají v tomto období dominantní ráz, vyšší motivační sílu, jiné vyžadují zvláštní pozornost a respekt. Rozvoj

motivačních procesů však neprobíhá izolovaně, závisí na procesu poznávání a prožívání. Vytvořené motivační struktury v období adolescence jsou významnou součástí života, jelikož se k nim jedinec váže i v pozdějším věku a promítají se jak do jeho vlastností, tak do jeho jednání (Taxová, 1987). „*Potřeby spolu se zájmy podněcují a regulují sebedýchovou činnost. Formování a rozvíjení potřeb podmiňuje utváření všestranně rozvinuté osobnosti člověka*“ (Opatřilová, 1984, s. 72).

### 3 Sebevýchova a sebevzdělávání

Tato kapitola je věnována vymezení termínů sebevýchova a sebevzdělávání, které se stejně jako pojetí motivace a období adolescence opírají o významné autory. Pro úplnost je však nejdříve vysvětlen vztah sebevýchovy a výchovy, ze které se sebevýchova vyvíjí. Jednou z důležitých podmínek sebevýchovy je samotné sebevzdělávání, jenž tvoří významnou součást adolescentovy přípravy na budoucí profesní uplatnění.

#### 3.1 Vztah výchovy a sebevýchovy

Na adolescenty působí tlak dnešní společnosti, která usiluje o rozvinutého, vzdělaného a tvořivého člověka, který má též schopnost vlastní sebevýchovy a sebevzdělávání. A sebevýchova se logicky nejlépe utváří tam, kde pro ni byly výchovou vytvořeny předpoklady. Správné pochopení podstaty sebevýchovy vyžaduje zabývat se vztahem výchovy a sebevýchovy, jak vystihuje Opatřilová: „*Výchova vytváří nezbytné podmínky pro sebevýchovu a sebevýchova zabezpečuje úspěch výchovy*“ (Opatřilová, 1984, s. 57).

„*Všeobecným cílem výchovy je personálně a profesně kompetentní, tvořivá, přizpůsobivá a rozvinutá osobnost*“ (Kohoutek, 1998, s. 35). Tento cíl by měl přejít i do sebevýchovy jedince, neboť zejména v adolescenci a v dospělosti na výchovu navazuje a doplňuje ji. Kvalita sebevýchovného cíle pak závisí na úrovni připravenosti jedince k sebevýchově (Opatřilová, 1984).

Abychom mohli vymezit termín sebevýchova, je důležité nejdříve vysvětlit pojem výchova. Jedno z nejnámějších pojetí výchovy v pedagogické teorii vymezil Pelikán (1995, s. 36):

„*Výchova je cílevědomým, záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou bytostí.*“

V takto pojatém procesu výchovy dle Pelikána je jedinec nejen objektem. Stává se i subjektem výchovy, který má významný podíl na svém vlastním formování. Současné pedagogické pojetí staví do popředí osobnost jedince ve výchově, kdy je jedinec chápán nejen

jako objekt výchovy, ale stává se aktivním subjektem, z vychovávaného se stává vychovatel sebe sama (Opatřilová, 1984).

Výchovný proces je tudíž důležité zaměřovat tak, aby se v něm postupně a cílevědomě uskutečňoval přechod od výchovy k sebevýchově. Od výchovy se očekává, že vychovávaný si bude stále více osvojovat schopnost samostatné sebevýchovy (Opatřilová, 1984). Kohoutek (1998) potvrzuje, že správná výchova vede k sebevýchově, ta člověku pomáhá usilovat o rozvoj vlastní osobnosti. Problematikou vztahu výchovy a sebevýchovy se zabývala i řada autorů ve spojitosti se školním prostředím. Například Skalková považuje za účelný pouze takový výchovný aspekt vyučování, který podporuje vnitřní aktivitu žáků a vede je k sebevýchově (in Kohoutek, 1998). Z tohoto důvodu je důležité, aby i škola vzbudila v žácích a studentech zájem o sebevýchovu a položila základy její úspěšné realizace.

Vztah výchovy a sebevýchovy tedy můžeme shrnout jako vzájemně se podmiňující procesy, které vzájemným působením zabezpečují všestranný rozvoj osobnosti. Vychovávaný se na základě předchozího výchovného působení stává vychovatelem sebe sama, a mění se z objektu výchovy v aktivního tvůrce formování své osobnosti. Z toho vyplývá, že k sebevýchově musí člověka připravit výchova.

### **3.2 Sebevýchova**

Kuric sebevýchovu chápe jako: *„cílevědomý, plánovitý a systematický proces formování vlastní osobnosti na základě vytyčených cílů k dosažení žádoucích mravních a charakterových vlastností pro plodný a tvořivý život v současnosti i v budoucnosti“* (Kuric, 1966, s. 23). Dle této teorie rozumíme sebevýchovou práci na zdokonalování vlastního charakteru a zásah vlastní regulující síly do vývojového procesu osobnosti, kdy si jedinec klade sebevýchovné cíle sám. Předpokladem úspěšné sebevýchovy je právě uvědomělý cíl, což vyžaduje dostatečné sebezpoznání jedince (Opatřilová, 1984).

Kuric (1966) i Opatřilová (1984) se shodují, že sebevýchova se uskutečňuje činnostmi, v konkrétním životě, ve vztazích mezi lidmi. *„Spojování aktivity se sebevýchovou odpovídá samé podstatě sebevýchovy, neboť sebevýchova je aktivní činností člověka“* (Opatřilová, 1984, s. 81). Sebevýchově můžeme rozumět i jako souboru aktivit zaměřených na všestranný rozvoj osobnosti člověka.

Uvědomělost (nabytá sebepoznáním) a aktivita člověka současně vytvářejí nové kvality, jako je např. aktivní uvědomělé myšlení, rozvíjení samostatné tvořivé činnosti, uvědomělé ovládnutí dovedností a návyků, utváření nových charakterových a volních vlastností, rozhodování se na základě vlastních potřeb a zájmů, apod. (Opatřilová, 1984).

Úspěch sebevýchovy v širším slova smyslu závisí na vnějších a vnitřních podmínkách. K vnějším podmínkám můžeme počítat společenské požadavky, rodinné prostředí, předcházející výchovu, ze které se sebevýchova vytváří, a také soubor různých vnějších podnětů. V období adolescence se však zejména vnitřní podmínky výrazně podílejí na úspěchu či neúspěchu sebevýchovy, a to jak snaha po sebepoznání a samostatnosti, tak i potřeba aktivity a samotný zájem adolescentů o sebevýchovu (Opatřilová, 1984). Zde se znovu dostáváme do souvislosti s procesem motivace, kdy významnou úlohu v zájmu člověka o sebevýchovnou činnost hrají vnitřní a vnější zdroje motivace – potřeby a incentivy.

Sebevýchova je zákonitý jev vývoje osobnosti. Výchova, vnější podmínky a životní zkušenosti připravují jedince na vznik sebevýchovy, kterou začíná uskutečňovat na určitém stupni svého vývoje. Pro každé věkové období jsou typické určité potřeby, zájmy, ale i schopnosti realizovat sebevýchovu. Například Kuric (1966) upozorňuje na potřebnost sebevýchovy i v období dětství a mladšího školního věku, kdy by rodiče měli uvést v soulad své výchovné působení a vnitřní úsilí dítěte o sebevýchovu.

Zájem o sebevýchovu se však zřetelněji projevuje právě v období dospívání, kdy nabývá charakteru cílevědomější a někdy i plánovitě činnosti na sobě (Opatřilová, 1984).

### **3.2.1 Sebevýchova adolescentů**

K sebevýchově dochází tehdy, když člověk disponuje potřebným stupněm schopnosti sebepoznání, sebehodnocení, dovede si vytyčit vlastní cíle a tehdy, když se projevuje potřeba rychlého tempa rozvoje osobnosti. Jak už bylo uvedeno výše, v období adolescence se začíná silně objevovat cílevědomá snaha po sebepoznání a jak se mnozí autoři (Kuric, 1966, Opatřilová 1984, Kohoutek 1998) shodují, vzniká u adolescentů intenzivní zájem a úsilí o sebevýchovu. Vytváří se návyky sebekontroly, sebeanalýzy, pěstování kladných a odstraňování záporných vlastností a k vytrvalému úsilí při dosahování vytyčených cílů. Čím starší je adolescent, tím sebevýchova nabývá systematictějšího charakteru, bývá uvědomělejší a cílevědomější, rozšiřuje oblasti formování osobnosti, a to až do té míry, kdy se pro

adolescenta na prahu dospělosti stane sebevýchova rozhodující silou při dosahování životních cílů. Na hranici dospělosti se sebevýchova stává zcela uvědomělou a plánovitou činností (Opatřilová 1984, Kuric 1966).

### **3.3 Sebevzdělávání**

Jednou z podmínek sebevýchovy je dle Kurice (1966) sebevzdělávání, kdy si člověk cílevědomě a samostatně osvojuje různé poznatky, vědomosti, apod. Opatřilová toto tvrzení doplňuje o názor, že: „...sebevzdělávání je jedním z nejdůležitějších způsobů sebezdokonalování vlastní osobnosti, neboť v procesu samostatného osvojování vědomostí se rozvíjejí rozumové schopnosti, potřeby a zájmy, vůle a charakter člověka“ (Opatřilová, 1984, s. 54). Nelze tudíž oddělovat sebevzdělávání od sebevýchovy, protože jejich společnou podstatou je zdokonalování a rozvíjení osobnosti. Kuric (1966) toto pojetí sebevzdělávání podkládá příkladem, kdy škola již nemůže člověku poskytnout všechny poznatky, které bude jedinec v budoucím životě potřebovat, proto by měl člověk své poznatky rozšiřovat individuálním snažením a obohacovat svou osobnost sám právě sebevzděláváním. Jedinec je tak nejen žákem, ale sám se pro sebe stává učitelem, kdy si sám stanoví cíl, metody a prostředky sebevzdělávání, přičemž si jen neosvojuje vědomosti, ale rozvíjí a zdokonaluje celou svou osobnost (Opatřilová, 1984). Stejně jako u sebevýchovné činnosti by tedy škola měla vést jedince od vzdělávání k sebevzdělávání, neboť v momentě, kdy jedinec opustí prostředí školy nebo nastoupí do zaměstnání, je potřeba, aby byl samostatný a iniciativní ve vzdělávání sama sebe. Kuric (1966) tento názor potvrzuje, když říká, že nemá význam zatěžovat mysl informacemi, které člověk může někde najít. Jde však o schopnost orientovat se v nejrozmanitějších problémech a jevech našeho života, pochopit dění v současném světě a tvořivě tak do něj zasahovat.

#### **3.3.1 Sebevzdělávání adolescentů**

Jak již bylo popsáno výše, v období adolescence se prohlubují a diferencují poznávací procesy a sám průběh je stále více uvědomován a řízen. Na významu nabývá nejen stále větší objem poznatků, ale také jejich vzájemné sepětí a způsob jejich získávání, třídění a používání (Taxová, 1987). I když se na vývoji těchto poznávacích struktur u adolescentů ještě ve velké míře podílí škola, přestává být jediným zdrojem poznatků a informací, a zvyšuje se podíl a úloha samostatného studia, přípravy na vyučování a vlastních sebevzdělávacích aktivit. V této etapě vývoje většina adolescentů navštěvuje střední školy, ukončuje kvalifikační přípravu

závěrečnými zkouškami a část dospívajících pokračuje ve studiu na školách vysokých. Vstupem adolescenta na vysokou školu získává vzdělání čím dál samostatnější charakter. Právě samostatné studium adolescentů je jedním z výrazných prostředků sebevýchovy a sebevzdělávání (Opatřilová, 1984). Sebevzděláváním se dospívající pozdvihuje nad průměr, obohacuje svou osobnost nejen po rozumové stránce, ale učí se také samostatnosti, odpovědnosti, lépe chápe dění kolem sebe a sebe samého (Kuric, 1966). To vše napomáhá mladému člověku lépe pochopit své místo ve světě, nacházet smysl vlastní existence a získat lepší profesní uplatnění.



## II EMPIRICKÁ ČÁST

Ve výzkumné části této bakalářské práce jsou představeny jednotlivé kroky výzkumného šetření, počínaje formulací výzkumného problému přes metodologii výzkumu až po výsledky výzkumného šetření. Za výzkumný design je zvolena zakotvená teorie a výzkumný vzorek tvoří deset respondentů adolescentního věku. Použitou metodou výzkumu je rozhovor pomocí návodu, jinak také nazýván polostrukturovaný rozhovor a pro zpracování dat je využito výzkumného softwaru MAXQDA 11. Výsledky výzkumného šetření jsou rozděleny vždy na metodu analýzy dat a následně jsou představeny výsledky a jejich interpretace. Závěr této kapitoly tvoří výsledky a interpretace dat selektivního kódování jako závěrečné etapy zakotvené teorie a současně jsou vyloženy odpovědi na výzkumné otázky.

### 4 Formulace výzkumného problému

Na základě rozboru odborné literatury v teoretické části je zřejmé, že adolescenti jsou s přibývajícím věkem motivováni pro sebevýchovné a sebevzdělávací aktivity. Cílem výzkumného šetření je tedy zjistit, jaké faktory ovlivňují motivaci adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově, jelikož je možné se domnívat, že kolísání motivace adolescentů k sebevýchovným a sebevzdělávacím činnostem bude závislé na nejrůznějších vlivech.

#### 4.1 Výzkumné otázky

Základní výzkumná otázka tedy zní:

Jaké faktory ovlivňují motivaci adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání?

Dílní výzkumné otázky zní:

- Co podnítilo prvotní motivaci adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání?
- Kdo nebo co adolescenty motivuje k sebevýchově a sebevzdělávání?
- Jak ovlivňuje uvažování o budoucím povolání motivaci adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání?
- Co by navýšilo motivaci adolescentů k realizaci sebevýchovných a sebevzdělávacích aktivit?

## 5 Metodologie výzkumu

V sociálně-vědních výzkumech se dle Hendla (2012) uplatňují dvě základní formy výzkumu - kvalitativní a kvantitativní výzkum. Švaříček & Šed'ová (2007) popisují podstatu kvantitativního výzkumu v jasně definovaných proměnných, ve sledování jejich rozložení v populaci a v měření vztahů mezi nimi. Kvantitativní výzkum užívá deduktivní metody. Cílem kvantitativního výzkumu dle Hendla (2012) je testování hypotéz a teorií, zatímco cílem kvalitativního výzkumu rozumí popis zvláštností případů, generování hypotéz a rozvíjení teorií o fenoménech světa. Kvalitativní výzkum má více pružný charakter a užívá induktivních metod.

Volba metodologického přístupu záleží především na výzkumném cíli a vzhledem k výše vymezeným výzkumným otázkám je pro tuto práci zvolen kvalitativní přístup. *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“* (Šed'ová & Švaříček, 2007, s. 17).

Volba kvalitativního výzkumu pro tuto práci byla provedena na základě těchto skutečností:

- Nejsou předem dány hypotézy, které se ověřují.
- Formulace výzkumného problému se neptá po číslech, četnosti, ale chce pochopit význam
- Výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace, ale hloubkovým studiem jednotlivých případů (Hendl, 2012)
- Formulace výzkumného problému a otázek se orientuje na subjektivní pohled aktérů neboli *„Cílem výzkumníka je porozumět situaci tak, jak jí rozumějí sami aktéři.“* (Švaříček & Šed'ová 2007, s. 18)
- Hledá lokální příčinné souvislosti (Hendl, 2012)

### 5.1 Výběr designu kvalitativního výzkumu

S kvalitativním výzkumem se pojí několik přístupů neboli výzkumných designů. V kvalitativním výzkumu, především v pedagogických vědách, jsou nejvíce užívané tyto čtyři výzkumné designy – případová studie, zakotvená teorie, etnografie a biografie (Švaříček & Šed'ová, 2007), přičemž každý z přístupů má své silné i slabé stránky.

Odpoď na otázku, jaký výzkumný plán zvolit, je obecně závislá na tom, jaké výsledky výzkumník očekává neboli co chce šetřením zjistit. Vzhledem k výzkumným otázkám této práce je zvolen design zakotvené teorie, jelikož ukazuje, „...*jak změny podmínek ovlivňující jednání nebo interakci vedou ke změněným reakcím aktérů*“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 86). Použití zakotvené teorie pro tuto práci je také vhodné z toho hlediska, že se jedná o možnost systematicky se získanými daty pracovat.

Zakotvená teorie představuje soubor induktivních postupů, které vedou k návrhu teorie, která je zakotvená v datech vznikajících během výzkumu (Hendl, 2012). Výsledkem je tedy teoretické vyjádření zkoumané reality, kdy nejde o statický popis nějakého stavu, ale o dynamický popis dění (Švaříček & Šedřová, 2007). U zakotvené teorie je důležité odpoutat se od předpokladů popsaných v odborné literatuře, jelikož výzkumník má přistupovat k datovému materiálu s naprostou otevřeností a nepředpojatou myslí. Až ve chvíli hledání vysvětlení nálezů výzkumu výzkumník porovnává svá data s odbornou literaturou. Ovšem tento design má poměrně pevně stanovený postup analýzy dat – proces teoretického kódování (Hendl, 2012). Ačkoli je tento proces analýzy poměrně časově náročný, přináší do procesu systematickosti, což pro tento výzkum shledávám velkou výhodou.

## 5.2 Výzkumný vzorek

Jak vyplývá z teoretické části i výzkumné otázky, rozhodujícím faktorem při výběru výzkumného vzorku je věk jedince v období adolescence. Dle teoretického předpokladu se tedy držíme věkového rozmezí od 15 do 22 let.

Cílem práce je zodpověďt základní výzkumnou otázku, jaké faktory ovlivňují motivaci adolescentů k sebevýchově a sebezodělavání. Abych mohla tuto otázku co nejkompexněji zodpověďt, je nutné zvolit si adekvátní vzorek adolescentů. Vzhledem k faktorům, které ovlivňují motivaci adolescentů k sebevýchově a sebezodělavání se pro výběr výzkumného vzorku jeví jako ideální vybrat adolescenty dle kritériálního vzorkování, neboli typu výběru výzkumného vzorku, kdy všichni vybraní jedinci splňují daná kritéria (Hendl, 2012). Pro výběr výzkumného vzorku byla stanovena dvě kritéria:

- Adolescenti, kteří aktivně tráví svůj volný čas (to znamená, že se věnují dobrovolně nějaké zájmové činnosti)

- Adolescenti, kteří mají zájem se dále vzdělávat na vysoké škole, popřípadě již na vysoké škole studují

Tato kritéria byla stanovena vzhledem k přesvědčení, že adolescenti, kteří se dobrovolně věnují nějaké zájmové činnosti a posléze mají zájem o studium na vysoké škole, mají zájem o svou budoucnost a potřebu nějak se realizovat, což je předpokladem k úspěšné sebevýchově a sebevzdělávání (Opatřilová, 1984).

Velikost výzkumného vzorku byla stanovena na deset respondentů ve věku od 16 do 22 let. Tato skupina respondentů byla složena z pěti středoškolských a pěti vysokoškolských studentů. Důvodem tohoto rozložení byla snaha o rovnoměrné zastoupení a co největší pokrytí celé škály vymezeného období adolescence. Vzhledem k použití některých výpovědí respondentů v této práci byla pro zachování anonymity respondentům přidělena smyšlená křestní jména, věk adolescentů je zachován. Pro názornost a lepší orientaci je zde uveden seznam respondentů dle věku.

- Hana 16 let
- Helena 16 let
- Anna 17 let
- Klára 18 let
- Markéta 19 let
- Pavla 21 let
- Petra 21 let
- Jana 22 let
- Jiří 22 let
- Josef 22 let

### ***5.3 Etické zásady výzkumu a podmínky rozhovorů***

Během provádění výzkumu bylo dbáno na etické zásady výzkumu. Respondenti byli seznámeni s účelem výzkumu a našeho společného rozhovoru, v neposlední řadě také s průběhem a zpracováním rozhovoru. Dotazovaní byli informováni, že získané informace budou použity pouze pro empirickou část bakalářské práce a byli požádáni o svolení rozhovor zaznamenávat. Rozhovory tudíž byly nahrávány na diktafon s vědomím respondentů.

Při výběru výzkumného vzorku bylo důležité zachovat věkovou hranici pro období adolescence a kritéria výběru vzorku. V práci proto uvádím pouze věk a smyšlené křestní jméno. Žádné jiné osobní údaje o respondentech nejsou v zájmu zachování jejich soukromí uvedeny. Konverzační rozhovory jsou ponechány v anonymitě.

Rozhovory probíhaly na základě osobního setkání a byly vedeny v prostředí blízkém respondentům (bydliště, prostředí zájmového útvaru, domov mládeže). Časová dotace rozhovoru byla stanovena na základě možností respondenta, rozhovor vždy trval mezi 10 až 20 minutami.

Po úvodu rozhovoru, zajišťujícím etické zásady a vytvoření bezpečného prostředí, jsem respondenty seznámila s tématem rozhovorů a krátce jim vysvětlila pojmy, o které jsem se v dotazníku opírala a zeptala jsem se, jak pojmy sami rozumí. Tento krok byl do rozhovoru včleněn proto, abych získala informace o jednotlivých interpretacích respondentů vážících se k popsáným zkoumaným jevům. Dále se už otázky rozhovoru odvíjely od připravených okruhů témat, které byly vystavěny na základě výzkumných otázek a metody výzkumu.

Na závěr rozhovoru byla položena ukončovací otázku, zda by chtěl respondent zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme nemluvili či dodat nějakou pro něj zásadní informaci. Závěrem byl respondent znovu ujištěn, že bude dodržen princip důvěrnosti a anonymity.

#### **5.4 Metody sběru dat**

Jak je popsáno výše, vzhledem k charakteru práce a k výzkumné otázce je pro výzkumné šetření zvolen kvalitativní přístup. Za základní metody sběru dat v kvalitativním výzkumu považuje Hendl (2012) dotazování, pozorování a sběr dokumentace a fyzických dat. Pro tento výzkum je použita metoda kvalitativního dotazování. Tato metoda byla zvolena jednak z důvodu možnosti kladení otevřených otázek, při nichž výzkumník může porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled byl omezen pomocí výběru položek v dotazníku (Švaříček & Šed'ová, 2007) a dále vzhledem ke svobodě dotazovaného při volněji utvářeném dotazování, což přináší výhody, např. dotazovaný může předložit své zcela subjektivní pohledy a názory nebo lze ověřit, zda dotazovaný správně otázkám porozuměl (Hendl, 2012).

Kvalitativní dotazování (Hendl, 2012) neboli hloubkový rozhovor (Švaříček & Šed'ová, 2007) je nejvyužívanější metodou kvalitativního výzkumu. Základem kvalitativního dotazování (hloubkového rozhovoru) je vytvoření důvěry mezi dotazovaným a tazatelem a otázky by měly být otevřené, neutrální, citlivé a jasné (Hendl, 2012). Kvalitativní dotazování umožňuje zachytit výpovědi v jejich přirozené podobě, což je jedna z vlastností kvalitativního přístupu (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Při plánování rozhovoru je důležité zvolit si typ rozhovoru. Hendl (2012) uvádí tyto typy: strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, rozhovor pomocí návodu, neformální rozhovor, narativní rozhovor, fenomenologický rozhovor, skupinová diskuze, dotazník s otevřenými otázkami, myšlení nahlas, rozhovor s expertem a další.

Zvolená metoda a design umožňuje využití metodiky rozhovoru pomocí návodu (Hendl, 2012), čili polostrukturovaného rozhovoru (Švaříček & Šed'ová, 2007). Rozhovor pomocí návodu je pro tento výzkum zvolen vzhledem k jeho velké pružnosti celého procesu získávání informací (Hendl, 2012).

#### **5.4.1 Rozhovor pomocí návodu**

Rozhovor pomocí návodu je jakýmsi mezistupněm ve volnosti dotazování mezi strukturovaným rozhovorem na jedné straně a neformálním rozhovorem na straně druhé. Vyznačuje se definovaným účelem, určitou osnovou, ale i velkou pružností v získávání dat. Návod u tohoto rozhovoru představuje seznam otázek nebo témat, která výzkumník s respondentem probírají. Je však na tazateli, v jakém znění a pořadí otázky respondentovi pokládá. To znamená, že tazatel má určitou volnost přizpůsobovat formulace otázek dané situaci. Pro bližší objasnění výpovědí respondentů může pokládat další prohlubující a sondážní otázky (Hendl, 2012).

Uvedený typ rozhovoru je ve výzkumu použit pro rozhovor s výzkumným vzorkem. Pro tuto skupinu byl na základě hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek připraven seznam témat, jež byla v rámci rozhovorů probrána:

- Prvotní podnět motivace adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání
- Vnější faktory motivace adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání
- Vnitřní faktory motivace adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání
- Vliv volby povolání na motivaci adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání
- Hlavní překážky motivace adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání
- Subjektivní přínos sebevýchovy a sebevzdělávání pro adolescenty

- Navýšení motivace adolescentů k sebevýchově a sebezdvělávání v budoucnu

Tyto okruhy byly následně při rozhovoru formulovány do otázek. Seznam otázek je uveden v Příloze A.

## **5.5 Způsob zpracování dat**

Všechny rozhovory byly nahrány na diktafon a uloženy ve formátu mp3. Po přepsání všech rozhovorů bylo na základě designu zakotvené teorie přistoupeno k jejich otevřenému kódování. „*Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem*“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 211).

Při otevřeném kódování se postupuje tak, že přepsaný rozhovor nejdříve rozdělíme na jednotky a k těmto jednotkám přidělíme nějaký kód, tedy jméno či označení. V této práci bylo využito pro otevřené kódování výzkumného softwaru MAXQDA 11, konkrétně jeho třicetidenní zkušební verze. Jedná se o program, který je hojně využíván právě pro účely kvalitativního výzkumu a jeho výhodou je nejen měsíční zkušební doba, ale také možnost velmi kvalitní analýzy dat. Paralelně s kódováním jednotlivých rozhovorů vzniká seznam kódů. Po té následuje systematická kategorizace (Švaříček & Šedřová, 2007). Tento moment Švaříček & Šedřová (2007) začleňují ještě do otevřeného kódování, Hendl (2012) jej však nazývá již axiálním kódováním a jedná se o proces seskupování konceptů, které se zdají příslušet stejnému jevu a tím se vyvářejí jednotlivé kategorie. Axiální kódování však představuje především tvorbu paradigmatického modelu, který vytváří vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Získáním vztahů mezi různými kategoriemi můžeme začít s tzv. selektivním kódováním, jehož cílem je vyhledat hlavní témata a kategorie, které budou ústředním tématem vznikající teorie (Hendl, 2012).

## **6 Výsledky výzkumného šetření**

Nahrané rozhovory byly přepsány a následně vloženy do výzkumného softwaru MAXQDA 11. Z důvodů vybraného designu bylo postupováno dle zakotvené teorie, tedy třemi druhy kódování – otevřeným, axiálním a selektivním kódováním. Pro lepší orientaci v této kapitole je u každého typu kódování vždy nejprve uveden popis metody analýzy dat, poté výsledky a následná interpretace dat. K interpretaci dat napomáhají vizuální schémata jednotlivých kategorií, jejich vztahů a procentuální zastoupení v grafu. Jedná se o grafické výstupy výsledků výzkumného softwaru MAXQDA 11. Důležitým bodem interpretace dat je u některých témat porovnávání jednotlivých výpovědí vůči věku respondenta. Témata, ve kterých se výrazněji objeví nějaká spojitost s dosaženým věkem adolescentů, budou podpořena i grafickým znázorněním vztahu tématu s věkem. Některé interpretace jsou pro názornost doplněny výpověďmi respondentů v nezměněné podobě. Jeden z přepsaných rozhovorů je v nezměněné podobě přiložen k této práci v Příloze B.

### **6.1 Otevřené a axiální kódování**

#### **6.1.1 Metoda analýzy dat otevřeného a axiálního kódování**

Analýza začíná otevřeným kódováním, kdy se poprvé detailněji prochází nasbíranými daty. Otevřené kódování odhaluje v přepsaných rozhovorech určitá témata, která jsou nejdříve na nízké úrovni abstrakce (Hendl, 2012). Kódováním jednotlivých výpovědí je text rozbit na jednotky a těmto jednotkám jsou přiděleny kódy. Kód reprezentuje nějaké klíčové téma či jev. Program MAXQDA 11 byl v této části využit k označení a barevnému odlišení jednotlivých kódů. Velkou výhodou jmenovaného programu je přehlednost a systematičnost. Vzhledem k výzkumným otázkám byly vytvořeny jednotlivé segmenty. Označováním jednotlivých informací a následným přiřazením kódů dále vznikl seznam kódů. Jakmile byl vytvořen seznam kódů, bylo možno začít s jejich systematickou kategorizací. Tento okamžik můžeme dle Hendla (2012) považovat již za počátek axiálního kódování. Jednotlivé kódy a segmenty vzniklé v otevřeném kódování jsou seskupovány dle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti do nadřazených kategorií.



◆ **Subjektivní přínos**

- ⇒ Práce na sobě
  - Lepší život
  - Sebepoznávání
  - Řešení problémů
  - Přínos možností
  - Samostatnost
- ⇒ Kariéra
  - Profesní uplatnění
  - Něco dokázat
  - Baví mě to

◆ **Prvotní podnětění**

- ⇒ Vnitřní pobídka
  - Problémy
- ⇒ Vnější incentiva
  - Inspirativní lidé
  - Inspirativní událost
  - Srovnávání se s druhými

◆ **Období prvotního podnětění**

- ⇒ ZŠ
- ⇒ SŠ

◆ **Vnější faktory**

- ⇒ Vliv druhých
  - Rodina
  - Mínění ostatních
  - Přátelé
- ⇒ Vliv společnosti
  - Media
  - Tlak společnosti

◆ **Vnitřní faktory**

- ⇒ Práce na sobě
  - Překročení sebe sama
  - Baví mě to
  - Jistota
  - Klid, svoboda, štěstí
- ⇒ Kariéra
  - Touha po vzdělání
  - Dobrá práce
  - Dobré postavení
- ⇒ Mezilidské vztahy
  - Pomáhat druhým
  - Být s lidmi
  - Vztah

◆ **Nejsilnější faktor**

- ⇒ Vnější
  - Partner
  - Tlak společnosti
  - Rodina
- ⇒ Vnitřní
  - Klid, svoboda
  - Být s lidmi
  - Něčeho dosáhnout

◆ **Vliv volby povolání**

- ⇒ Škola
- ⇒ Osobní rozvoj

◆ **Překážky**

⇒ Vnější překážky

Finance

Nepochopení druhých

⇒ Vlastní limity

Náročnost situace, vysoké  
nároky

Lenost

Neumí

Strach

Neúspěch

◆ **Navýšení motivace**

⇒ Vnější okolnosti

Finance

Více příležitostí

Změna společenských  
názorů

⇒ Vnitřní okolnosti

Podpora druhého

Klid

Více času

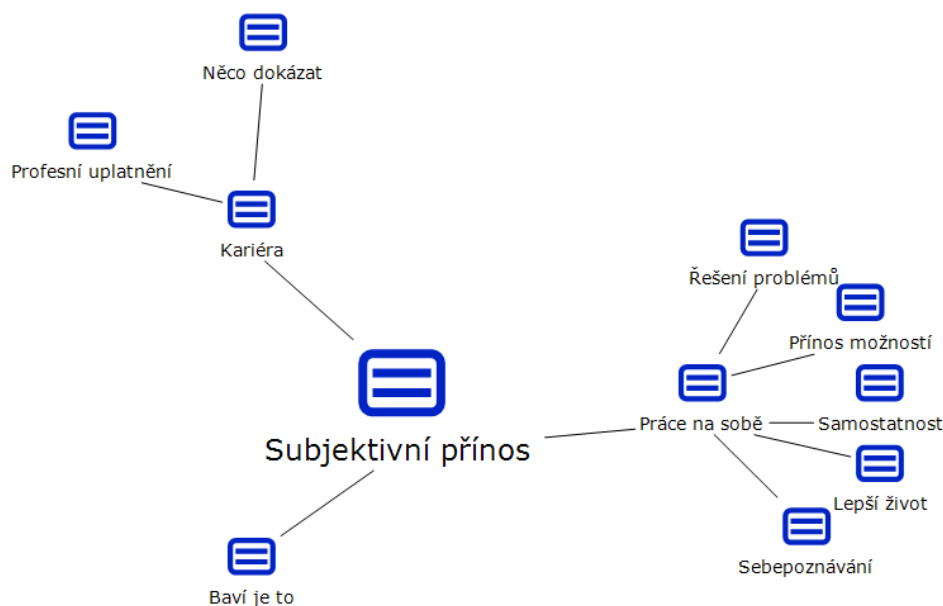
Méně závazků

Větší sebevědomí

## 6.1.2 Výsledky a interpretace dat otevřeného kódování

### Subjektivní přínos sebevzdělávání a sebevýchovy adolescentů

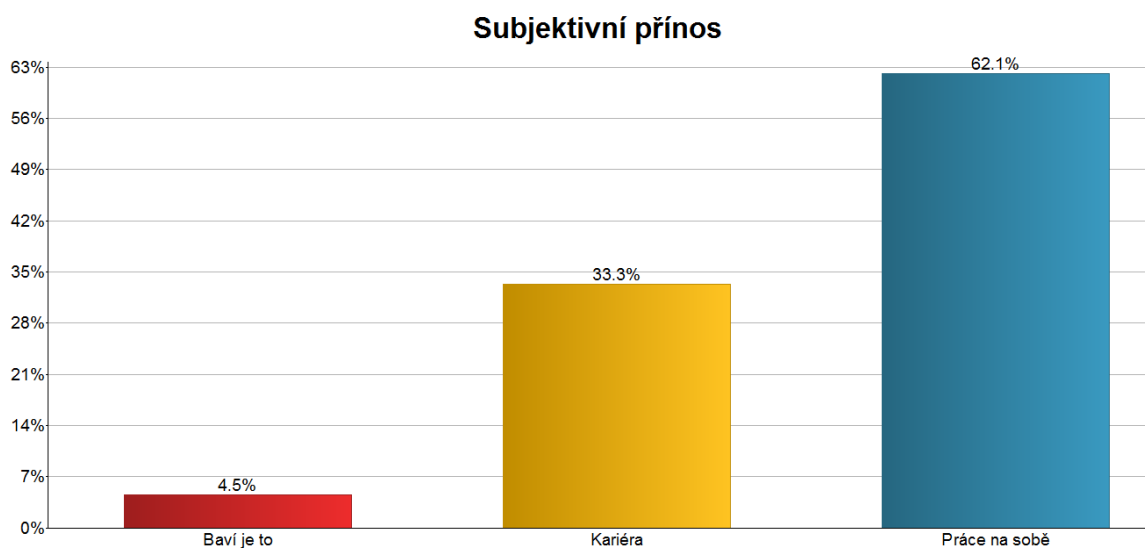
Obrázek 2 charakterizuje, jakou hodnotu má pro adolescenty sebevzdělávání a sebevýchova, do jaké míry je pro ně důležitá a zdali si vůbec uvědomují potřebu sebevýchovy a sebevzdělávání ve svém věku. Z výsledků, které znázorňuje mapa č. 1, je patrné, že adolescenti opravdu mají zaměřenou pozornost na rozvoj svých dovedností a potřebu rozvoje, ale také na sebevzdělávání, které zahrnuje přípravu na budoucí profesi. Respondenti poukazovali na různé přínosy sebevýchovy a sebevzdělávání, které by se daly obecně rozdělit do tří větších kategorií – jednak respondenti mluví o zájmu, kdy je sebevýchovné a sebevzdělávací aktivity jednoduše baví a berou je jako zpestření volného času, další kategorii utváří přínos pro budoucí kariéru a v neposlední řadě spatřují význam sebevzdělávání a sebevýchovy v práci na sobě.



**Obrázek 2:** Schéma kategorií subjektivního přínosu sebevzdělávání a sebevýchovy adolescentů

Jak je vidět na obrázku 3, největší přínos sebevzdělávání a sebevýchovy spatřovali respondenti v práci na sobě. Ta jim přináší možnost lépe poznat sebe sama, naučit se řešit problémy, zkvalitnění vlastního života či samostatnost. Dalším přínosem sebevzdělávání a sebevýchovy pro adolescenty byla budoucí kariéra, tedy využití sebevýchovy a sebevzdělávání k lepšímu profesnímu uplatnění a touze něco dokázat. Z výsledků je i patrné,

že někteří adolescenti spatřují přínos jednoduše v tom, že je výchova a vzdělávání sama sebe baví a rádi se jí zabývají.



**Obrázek 3:** Graf procentuálního vyjádření kategorií subjektivního přínosu sebezvzdělávání a sebevýchovy adolescentů

Zajímavé je také sledovat, jak se subjektivní přínos sebevýchovy a sebezvzdělávání liší v závislosti na věku adolescenta. Teprve od devatenáctého roku života spatřují respondenti význam sebevýchovy a sebezvzdělávání v profesním uplatnění, mladší respondenti mají zatím jen nekonkrétní touhu něčeho dosáhnout, něco dokázat. Tento fakt zřejmě závisí na stupni aktuálního dosaženého vzdělání, jelikož adolescenti studující ještě na střední škole nemají většinou konkrétní představu o budoucím povolání, tedy o potřebných kompetencích, schopnostech, dovednostech, apod., ale projevuje se u nich touha něčeho dosáhnout.

*„Chtěla bych vystudovat vysokou školu, ale nevím, jestli být buď psycholog, nebo právník, ale chci mít nějaký dobrý místo, dobrý postavení a být na dobré úrovni.“*  
(Hana, 16 let)

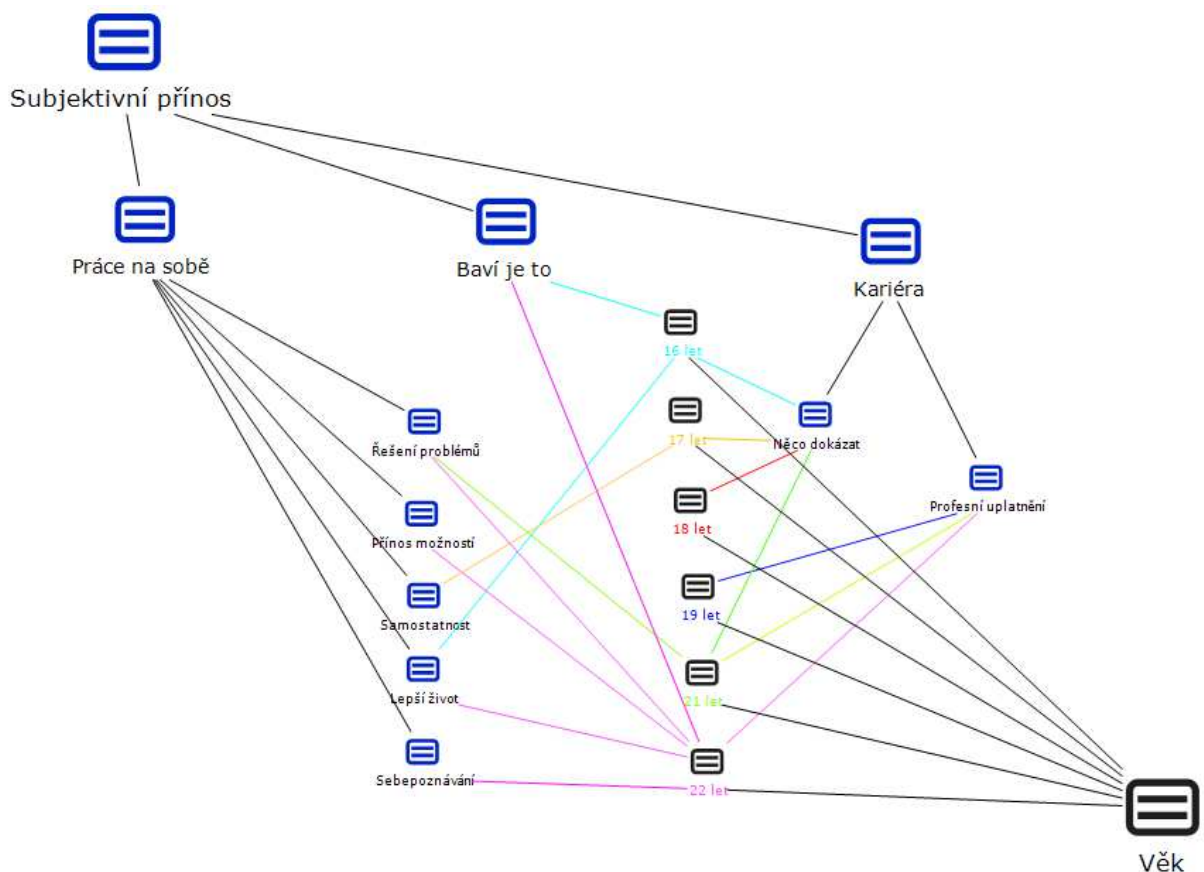
*„...pokud se budu sebezvzdělávat, můžu dosáhnout větších cílů, než mám teď.“*  
(Helena, 16 let)

Naopak starší adolescenti již upozorňují na důležitost sebezvzdělávání vzhledem k budoucímu profesnímu uplatnění a sebezvzdělávací aktivity již vědomě směřují tímto směrem.

„Je to pro mě důležitý vzhledem k budoucímu uplatnění v životě, práci. Pro poznávání osobních limitů a možností, což pak v práci líp uplatním.“ (Josef, 22 let)

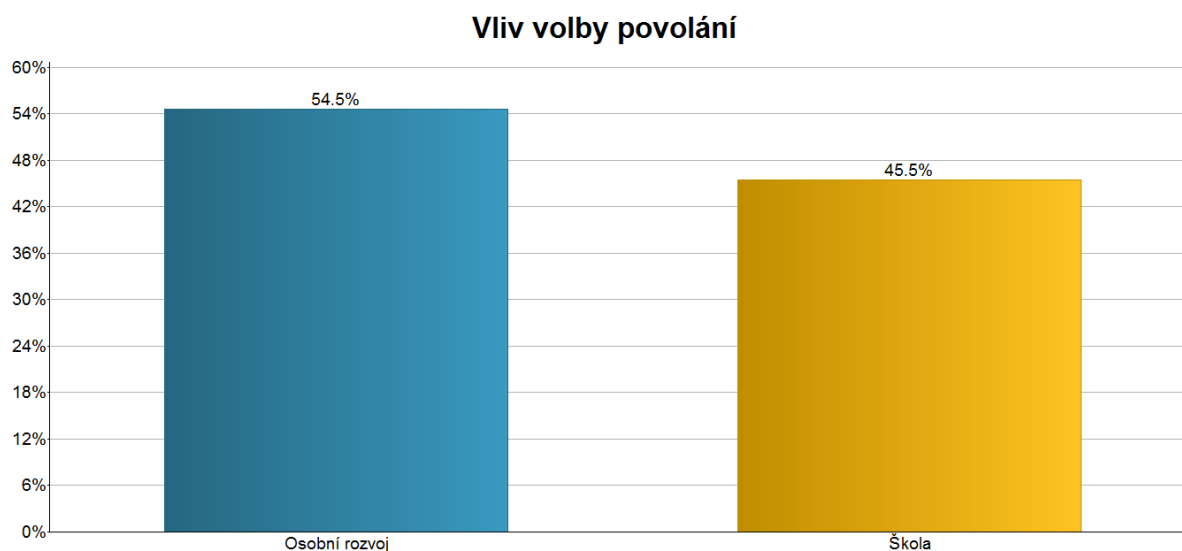
„Pro mě je to důležitý momentálně hlavně kvůli dalšímu uplatnění. Tím, že se něco naučím, třeba komunikační dovednosti, tak to pak využiju jak v životopise, tak prostě prakticky v práci“. (Jana, 22 let)

Z věkového porovnání v obrázku 4 také vyplývá, že starší adolescenti dokážou již lépe interpretovat své cíle a hodnoty, které jim má sebvýchova a sebvzdělávání dát. Konkrétněji popisují přínosy, které jim například práce na sobě může přinést. Můžeme tedy usoudit, že starší adolescenti na prahu dospělosti už mají intenzivnější zájem o sebvýchovu, sebvzdělávání a jejich uskutečňování.



**Obrázek 4:** Schéma subjektivního přínosu sebvzdělávání a sebvýchovy adolescentů v porovnání s věkem

Pokud adolescenti se subjektivním přínosem sebevzdělávání a sebevýchovy spojují budoucí kariéru, je vhodné zamyslet se podrobněji i nad tím, jaký vliv má samotná volba povolání na motivaci k sebevýchovným a sebevzdělávacím činnostem. V otevřeném kódování u otázky spojené s volbou povolání vznikly dvě kategorie. První z nich označuje jev, kdy volba povolání motivuje adolescenty ke studiu školy či oboru potřebnému k budoucímu zvolenému či vysněnému povolání. Druhá kategorie mluví o důležitosti osobního rozvoje nezávisle na typu či oboru školy, kdy adolescenti věří, že jejich osobní rozvoj je dovede k vysněnému povolání spíše než škola, kterou vystudují. Jak je vidět na obrázku 5, procentuální zastoupení činí u každé kategorie téměř polovinu. Proto je opět přínosné podívat se na konkrétní kategorii vzhledem ke konkrétnímu věku adolescentů a zjistit, pro které věkové kategorie je spíše motivační škola a pro které osobní rozvoj.



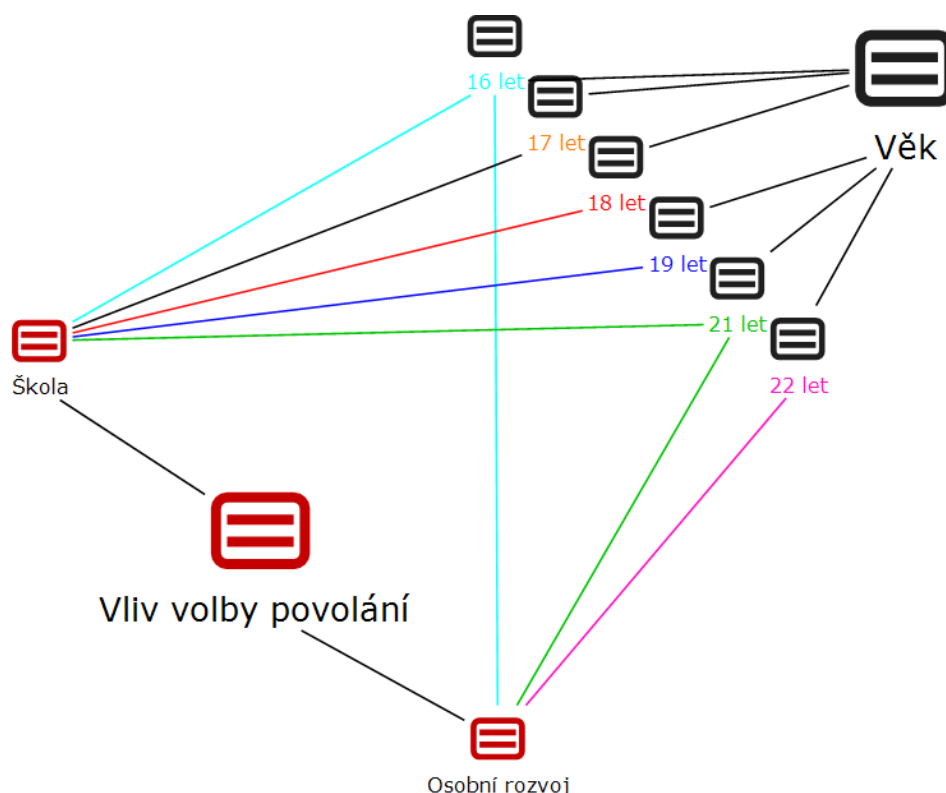
**Obrázek 5:** Graf procentuálního vyjádření kategorií vlivu volby povolání na motivaci adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání

Na obrázku 6 je možné vidět poměrně odlišný přístup k volbě povolání mezi adolescenty ve středoškolském a vysokoškolském věku. Mladší adolescenti mají volbu povolání mnohdy spojenou se studiem určité školy či oboru, který by je měl připravit na vysněné povolání. Kdežto starší adolescenti již připisují větší souvislost volby povolání s všestranným osobním rozvojem.

„Já myslím, že to povolání je taky o příležitostech, že člověk má třeba cíl - budu jednou dělat toto, ale když třeba zezáčátku nebude ta práce, tak se bude muset rozhodnout pro něco jinýho. ... Ale myslím, že třeba moje studium s tím úplně tolik nesouvisí. ... Já se spíš sama vzdělávám pro osobní život, ne pro ten profesní.“ (Pavla, 21 let)

„...ale dneska už se na vejškách lidi stejně neučí to, co budou jednou dělat, ale je to tak nějak o tom to tam vydržet, Takže asi to vzdělání s tím nějak souvisí, ale jinak to, co dělám ve svém volném čase mimo školu, tak to s tím určitě souvisí, protože se stýkám s nějakějma vlivnejma lidma, makám na sobě, na brigádě, získávám zkušenosti, dělám jazyky, abych se pak mohla dobře uplatnit.“ (Jana, 22 let)

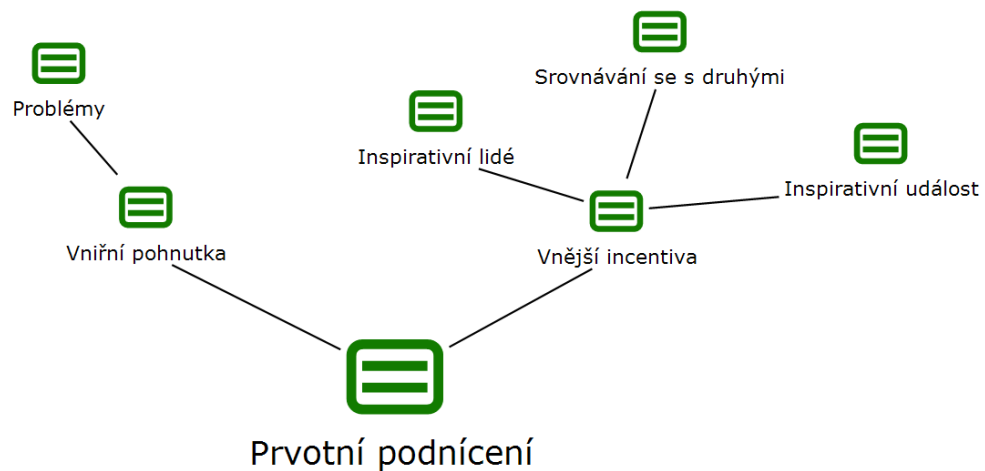
Zaměření sebevýchovných či sebevzdělávacích aktivit vzhledem k optimální připravenosti na profesi tedy závisí na věku adolescenta.



**Obrázek 6:** Schéma vlivu volby povolání na motivaci adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání v porovnání s věkem

## Prvotní podnícení motivace adolescentů k sebezdvělávání a sebevýchově

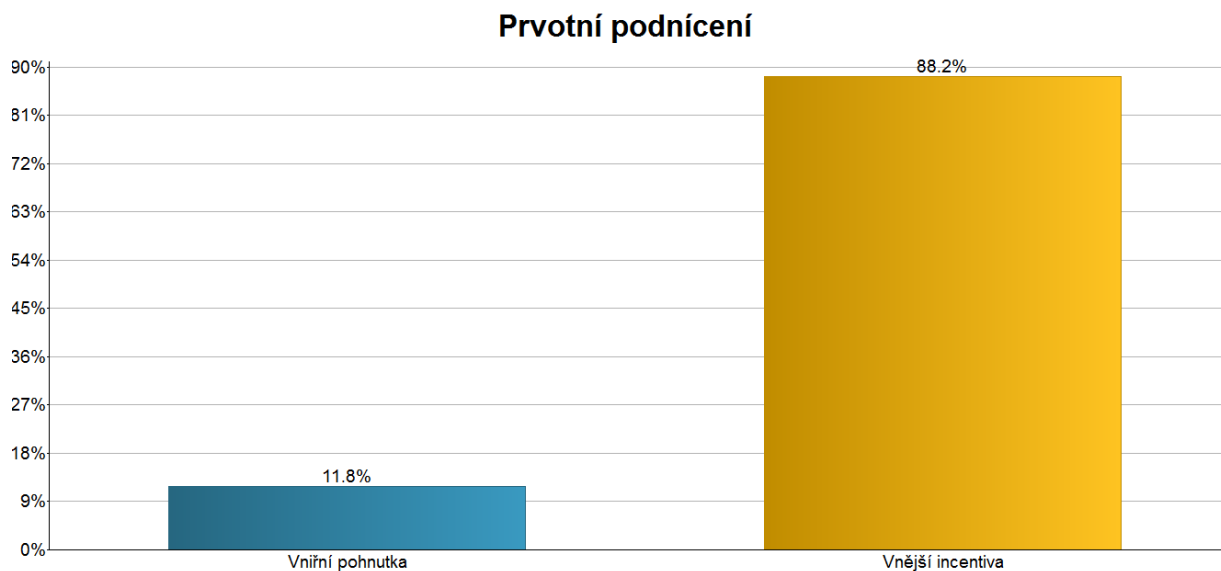
Zabývá-li se empirická část faktory, které ovlivňují motivaci adolescentů k sebevýchově a sebezdvělávání, neměl by být opomenut ani první moment v životě adolescenta, který jej natolik ovlivnil, že si začal uvědomovat svou motivaci k sebevýchovným a sebezdvělávacím aktivitám. Na základě systematické kategorizace vznikly dvě základní kategorie prvotního podnícení adolescentovy motivace (Obrázek 7). První tvoří vnitřní pohnutky, kam spadá například osobní problém, který adolescenta přinutil se zamyslet nad svým životem nebo byl donucen začít aktivně řešit svůj život. Pod druhou kategorií vnějších incentív spadá především ovlivnění druhými lidmi či nějaká inspirativní událost.



**Obrázek 7:** Schéma kategorií prvotního podnícení motivace adolescentů k sebezdvělávání a sebevýchově

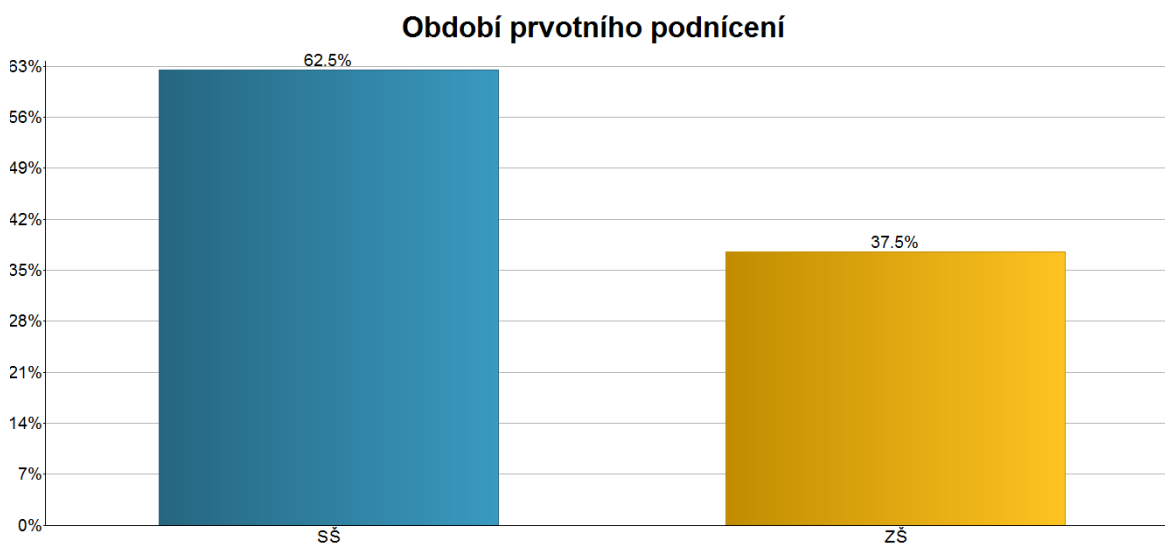
Obrázek 8 ukazuje poměr vnitřních pohnutek a vnějších incentív vzhledem k prvotnímu podnícení motivace adolescentů k sebezdvělávání a sebevýchově. Přes 88% ukazuje na prvotní vliv vnějšího podnětu. Vznik sebevýchovných a sebezdvělávacích činností je tak tedy u adolescentů velmi často spjat s podněty, které dostávají z okolí a prostředí, ve kterém žijí, ať už se jedná o lidi či o události v jejich okolí, apod.





**Obrázek 8:** Graf procentuálního vyjádření kategorií prvotního podnětí motivace adolescentů k sebezodělávání a sebevýchově

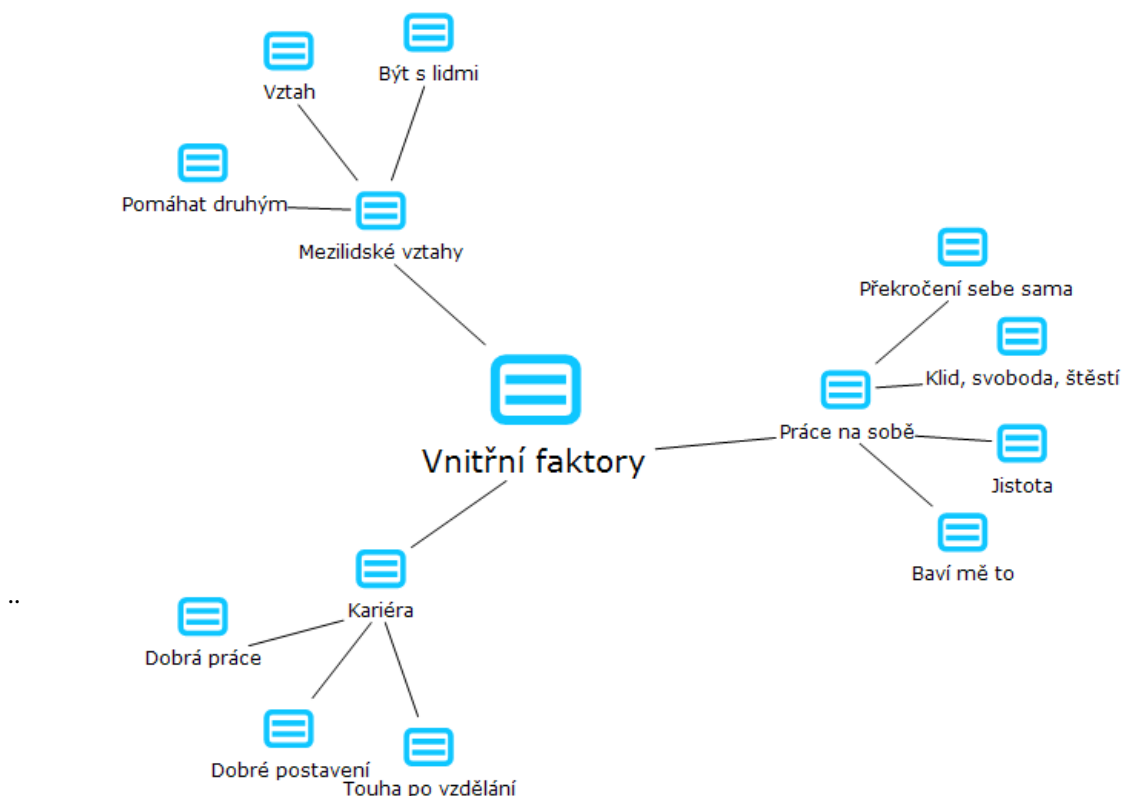
Z obrázku 9 je možné následně vyčíst období počáteční pozornosti směřované k sebevýchovným a sebezodělávacím činnostem, kdy si většina adolescentů začne uvědomovat potřebu sebevýchovy a sebezodělávání v období studia na střední škole. Respondenti, kteří odpověděli, že se s prvotním zájmem o sebezodělávání a sebevýchovu setkali již na základní škole, většinou tohoto uvědomění dosáhli kolem 15. roku.



**Obrázek 9:** Graf procentuálního vyjádření kategorií období prvotního podnětí motivace adolescentů k sebezodělávání a sebevýchově

## Vnitřní faktory motivace adolescentů k sebezdvělávání a sebevýchově

Vnitřní faktory popisují jevy, které směřují adolescenty k sebevýchovným či sebezdvělávacím aktivitám z vnitřního popudu. Vnitřní faktory, které ovlivňují motivaci adolescentů k sebezdvělávání a sebevýchově, lze dle výpovědí respondentů rozdělit na tři kategorie (Obrázek 10). První kategorií vnitřních faktorů jsou mezilidské vztahy. Tím můžeme rozumět vnitřní zájem adolescentů o sebevýchovu a sebezdvělávání z důvodu zkvalitnění partnerského vztahu, z důvodu touhy pomáhat lidem či být se skupinou lidí. Další kategorii reprezentuje kariéra jako vnitřní faktor, který ovlivňuje adolescenty k touze po vzdělání, dobrém postavení či konkrétní práci. Poslední kategorií je práce na sobě. Do této kategorie spadá touha adolescentů dokázat překonat sebe sama, touha dělat něco, co adolescenty baví, motivace pracovat na sobě pro budoucí zajištění rodiny nebo pro vnitřní klid, svobodu a štěstí.



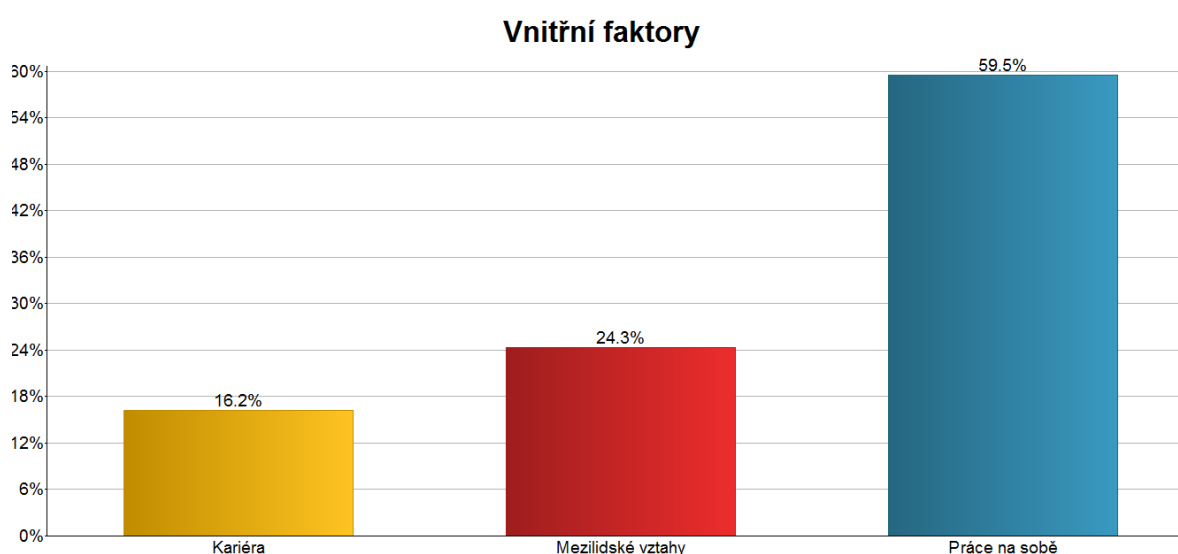
**Obrázek 10:** Schéma kategorií vnitřních faktorů motivace adolescentů k sebezdvělávání a sebevýchově

Kategorie práce na sobě je ze všech kategorií vnitřních faktorů nejpočetněji zastoupená, jak lze vyčíst z obrázku 11. Z tohoto vyplývá, že respondenti většinou usilují o sebepoznání a zdokonalování charakterových vlastností, zaměřují svou pozornost především na překročení vlastních limitů a zajištění vnitřního klidu a svobody.

„Chtěla bych si dokázat, jestli bych ty věci zvládla nebo nezvládla.“ (Klára, 18 let)

„Nejvíc mě motivuje nespokojenost sama se sebou, touha po kvalitním vztahu, touha toho posunu, že když už jednou na tý cestě seš, tak se posouvat, jelikož víš, že to jde i líp.“ (Jiří, 22 let)

„Ale asi to hodně souvisí s tím, že bych chtěla, abych měla klidnej čas, čas na rodinu a na sebe, ale zároveň velmi dobrou práci, kterou si ale budu lajnovat sama. A co mě k tomu vede? No asi touha po klidu a nějaký svobodě, nezávislosti na nějakým řádu, jako je například škola, ale prostě si ten život utvářet sama.“ (Jana, 22 let)

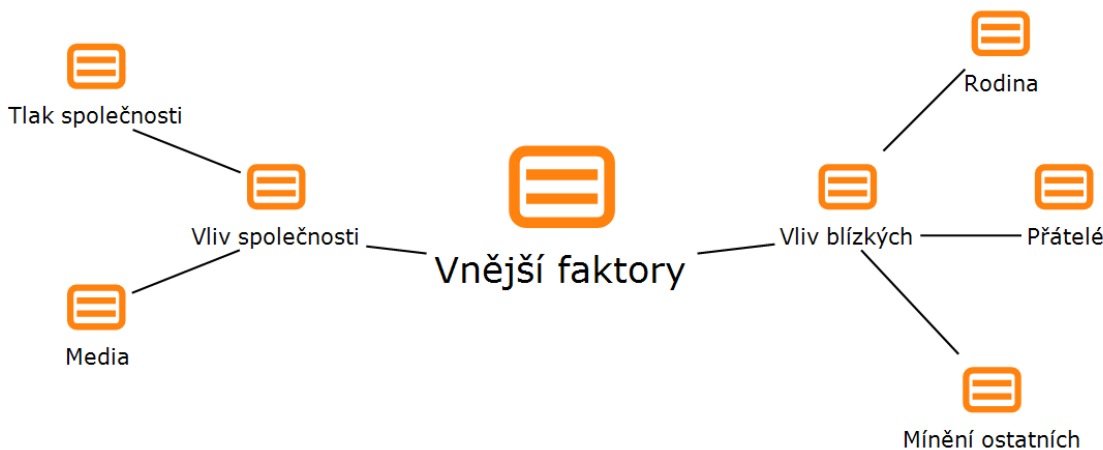


**Obrázek 11:** Graf procentuálního vyjádření kategorií vnitřních faktorů motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

### **Vnější faktory motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově**

Stejně jako vnitřní pohnutky, tak i vnější prostředí se jako zdroj různých podnětů podílí na sebevýchově a sebevzdělávání člověka, kdy vnější prostředí samotnou výchovou formuje osobnost a do jisté míry ovlivňuje úspěšnost počáteční sebevýchovy a sebevzdělávání člověka. Z údajů v obrázku 12 je zřejmé, že respondenty ovlivňují blízcí lidé na jedné straně, ovšem na druhé straně cítí vliv i ze strany celé společnosti. Posuzujeme-li jednotlivé položky kategorie vlivu blízkých lidí, je zřetelně vidět, že významné podněty sebevýchovy a sebevzdělávání adolescentů tvoří vliv rodiny, přátel a mínění lidí, mezi kterými se adolescenti pohybují. Postoj k sebevzdělávání a sebevýchově ovlivňuje i společnost, která vytváří tlak

například na profesní uplatnění či na vzhled. Respondenti se také shodují, že je společnost ovlivňuje médii, jako jsou sociální sítě, tiskoviny, televizní pořady či reklamy.



**Obrázek 12:** Schéma kategorií vnějších faktorů motivace adolescentů k sebezodělávání a sebevýchově

Z obrázku 13 je zřejmé, že adolescenti považují vliv blízkých lidí za velmi silný podnět k sebevýchovným a sebezodělávacím aktivitám. Rodina i přátelé tvoří důležité místo v mezilidských vztazích v životě adolescenta. Proto je například mínění ostatních o nich samotných mnohdy motivuje ke změně.

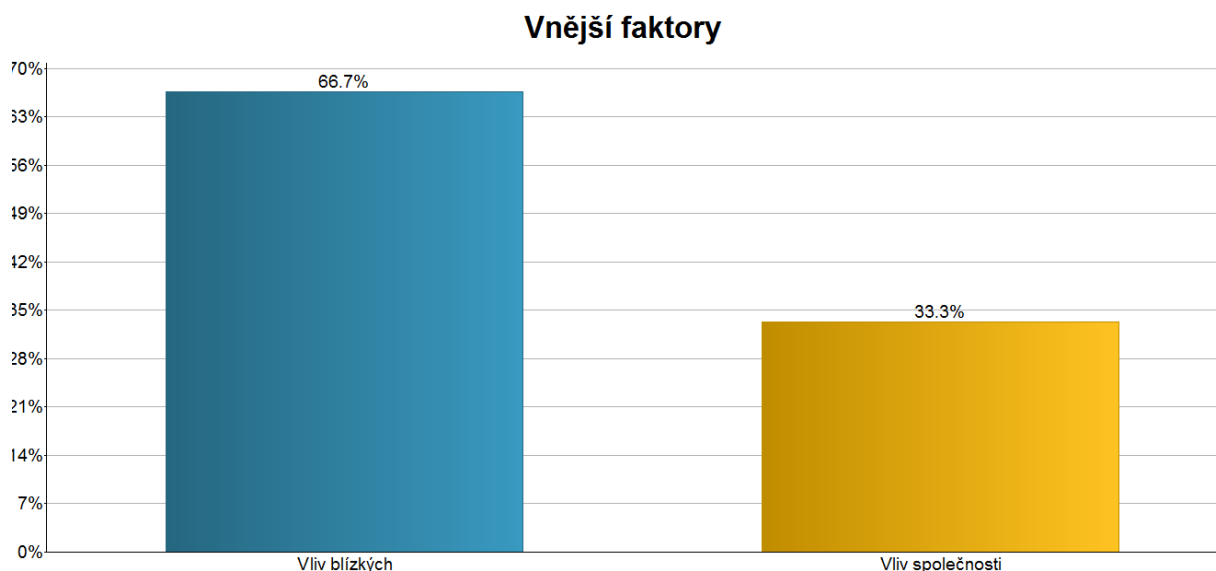
*„Asi okolí, ale takovým jako negativním slova smyslu. ... Mě víceméně jakoby to okolí hrozně podceňuje, tím mě hrozně štve a tím víc mě tlačí do toho prostě, abych jim dokázala, že to zvládnu.“ (Petra, 21 let)*

Ovšem i společnost hraje významnou roli v motivaci adolescentů k sebezodělávání a sebevýchově. Respondenti poukazují na fakt, že jsou ovlivněni názory široké veřejnosti až do té míry, co mají studovat, jak se mají chovat a čeho by v životě měli dosáhnout. Tato skupina společenských tlaků také tvoří silný vliv na utváření a výběr sebevýchovných a sebezodělávacích aktivit.

*„... je to okolní svět – takovej ten tlak, aby ze mě něco bylo a abych neskončila pod mostem.“ (Hana, 16 let)*

„... jsou to teda spíš ty obecný vlivy, jako že by se měl člověk furt někam posouvat...“  
(Pavla, 21 let)

„... ale nějak bych chtěla, aby mě znala široká veřejnost nebo prostě abych byla pro nějakou velkou skupinu lidí nějak významná. A pak mě teda ovlivňuje to, co si o tom ti lidé myslí a co se v dnešní společnosti hodí, dělá, co je in.“ (Jana, 22 let)

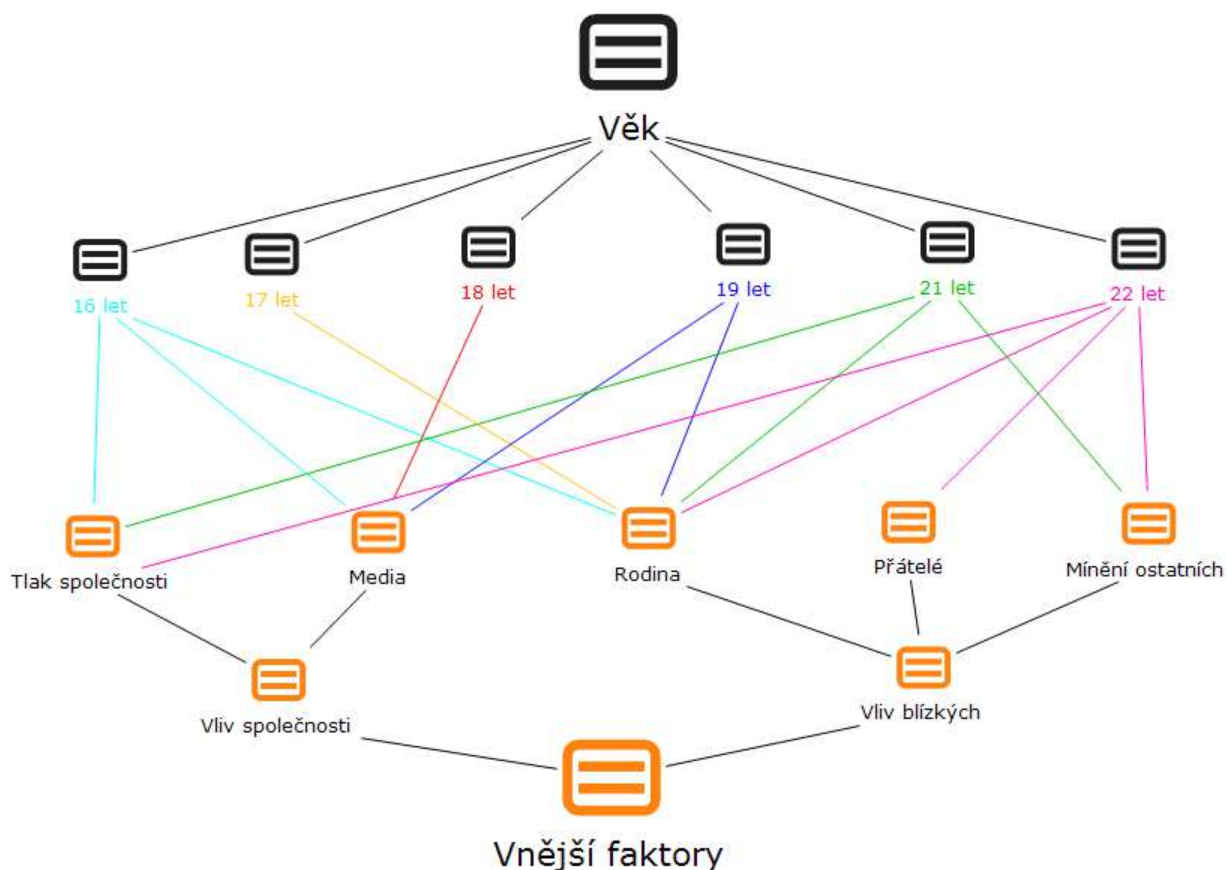


**Obrázek 13:** Graf procentuálního vyjádření kategorií vnějších faktorů motivace adolescentů k sebezodělávání a sebevýchově

Dokladem, že pro sebevýchovu a sebezodělávání adolescenta má jeden z největších vlivů rodina, je obrázek 14 a z něj vyplývající skutečnost, že téměř všichni respondenti v každém věku uvádí, že jejich úsilí o sebevýchovu a sebezodělávání významně ovlivnili rodiče. Rodina svou výchovou vytváří a ovlivňuje podmínky pro budoucí sebevýchovu.

„Z vnějšku mě nejvíc ovlivnili rodiče, protože jsem to u nich viděl, jak se umí zachovat“ (Jiří, 22 let)

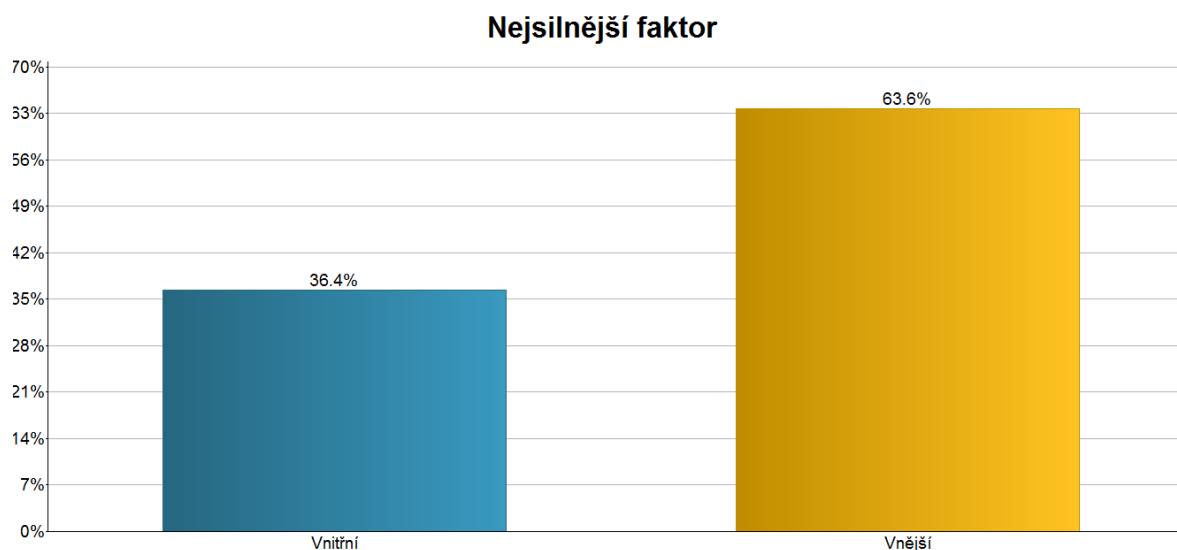
Obrázek 14 mimo jiné také poukazuje na rozdílné vnější faktory, které ovlivňují adolescenty ve vysokoškolském věku a adolescenty ve středoškolském věku. Mladší adolescenti mnohdy slyší na vliv a mínění široké společnosti na rozdíl od starších adolescentů, které více ovlivňují a motivují názory či mínění blízkých lidí.



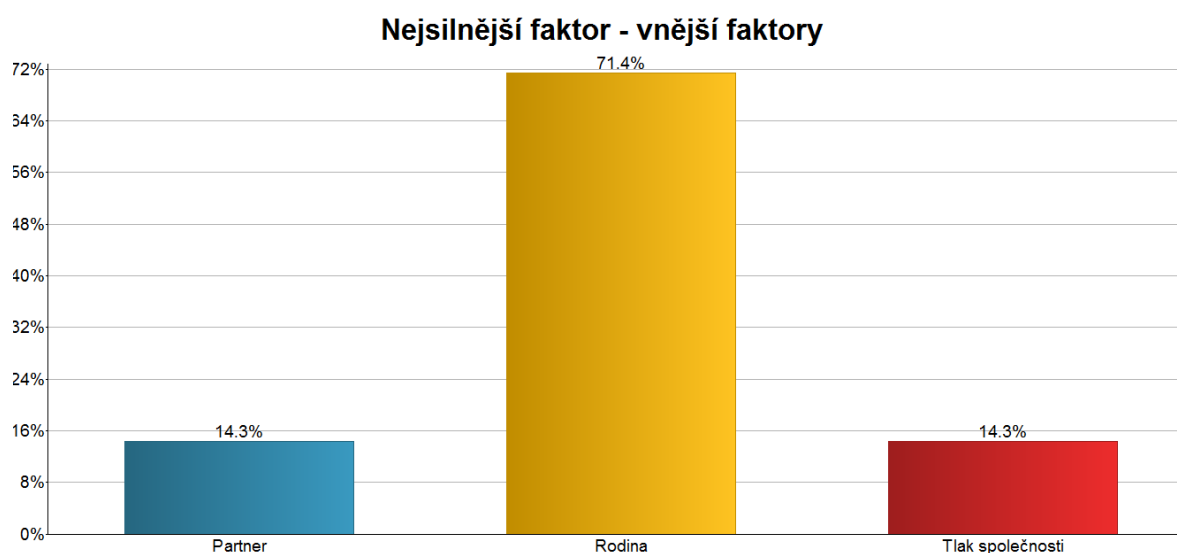
**Obrázek 14:** Schéma vnějších faktorů motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově v porovnání s věkem

### **Nejsilnější faktor ovlivňující motivaci adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově**

Podněty, které nejvíce usměrňují motivaci adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově, se dle výpovědí respondentů dělí na dvě kategorie, na vnitřní a vnější faktory. Z porovnání těchto dvou kategorií na obrázku 15 vyplývá, že významné místo v motivaci adolescentů k sebevýchovným a sebevzdělávacím aktivitám zauímají vnější faktory. Mezi vnější faktory uvedli respondenti jako klíčové vliv partnera, rodiny a vliv společnosti. Na základě obrázku 16 lze konstatovat, že právě rodina se podílí nejvýznamněji na růstu motivace adolescentů rozvíjet sebe sama.



**Obrázek 15:** Graf procentuálního vyjádření kategorií nejsilnějších faktorů ovlivňujících motivaci adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

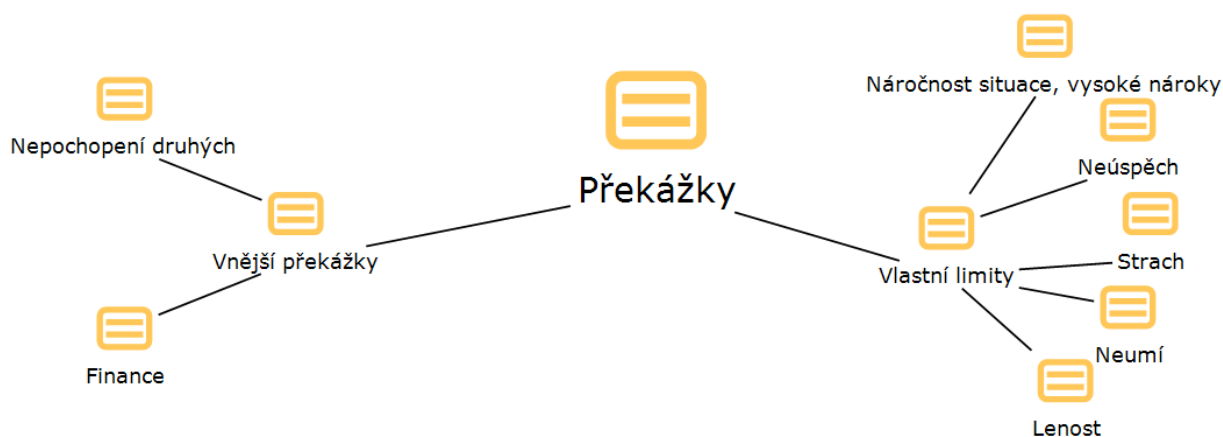


**Obrázek 16:** Graf procentuálního vyjádření nejsilnějších vnějších faktorů ovlivňujících motivaci adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

### Hlavní překážky motivace adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání

Obrázek 17 vykresluje hlavní překážky, které respondenti uvedli jako příčinu jejich demotivace k sebevýchovným či sebevzdělávacím činnostem. Tuto demotivaci adolescentů ovlivňují a podporují vnější překážky na jedné straně, kdy respondenti spatřovali velký vliv v nepochopení od druhých či v nedostatku peněz na sebevýchovné či sebevzdělávací aktivity.

Druhou kategorii překážek lze označit za vlastní limity, jako například lenost, fakt, že určitou dovednost neovládají, dále strach z neúspěchu či subjektivní pocit náročnosti situace.



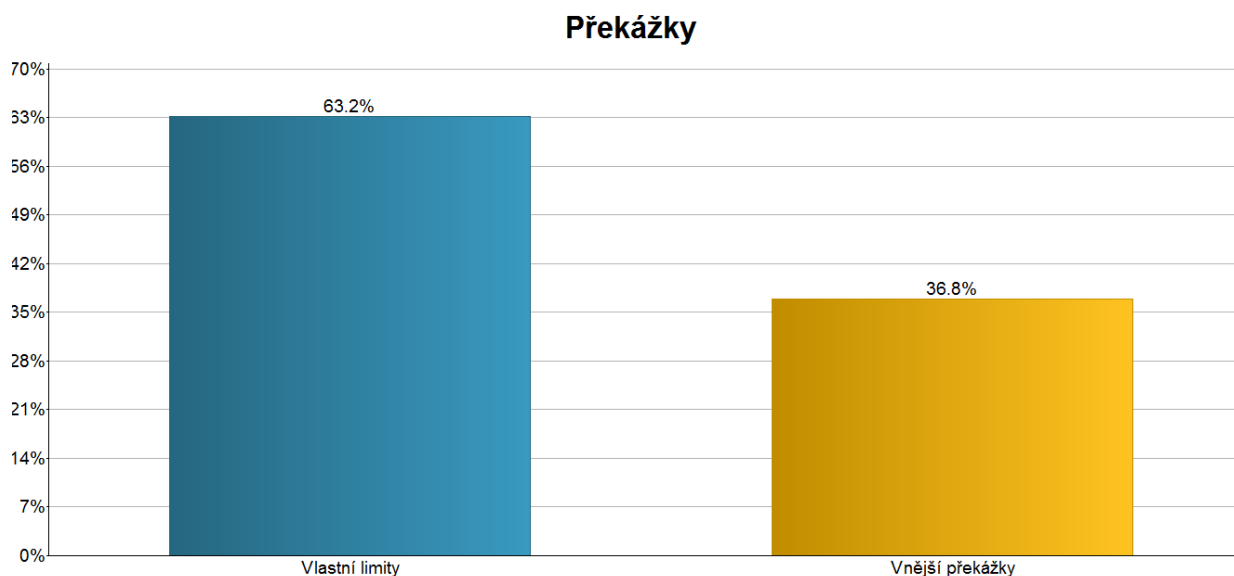
**Obrázek 17:** Schéma kategorií překážek ovlivňujících motivaci adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

Není překvapující, že adolescenti ztrácejí svou motivaci k sebevýchově či sebevzdělávání především v důsledku vlastních limitů, jak uvádí obrázek 18, neboť právě motivace vyžaduje určitou míru sebeovládání a zaměření se sám na sebe. Vlastní limity se mnohdy stávají samotným prvkem sebevýchovy či sebevzdělávání, kdy se adolescenti snaží své limity poznávat a dále s nimi pracovat či je nějak kompenzovat.

*„Moje největší překážka jsou jazyky, protože ty mi moc nejdou a bez těch se moc nehnu. Ale vím, že je potřebuju, a proto se je snažím nějak naučit.“* (Klára, 18 let)

*„... největší překážka je asi sebejistota do něčeho nového jít. Ale vždycky to něco stojí a to, že překročím nějaký ty překážky, se právě posouvám.“* (Jana, 22 let)

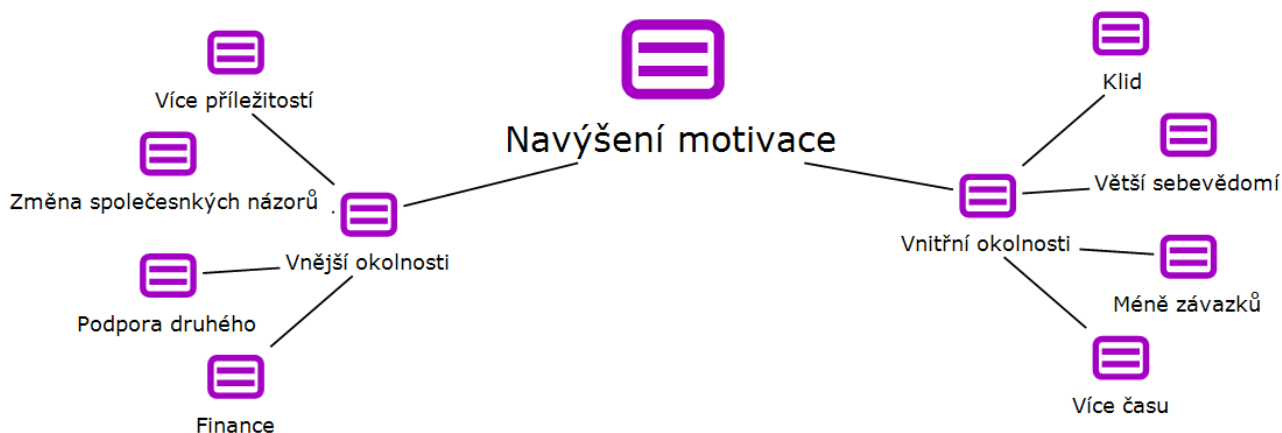




**Obrázek 18:** Graf procentuálního vyjádření překážek motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

### Navýšení motivace adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání v budoucnu

Respondenti se také vyjadřovali k tomu, jaký jev by mohl ještě více navýšit jejich motivaci k sebevzdělávání a sebevýchově. Opět na základě otevřeného kódování a následné systematické kategorizace vzniklo členění na vnitřní a vnější okolnosti (Obrázek 19). Za vnitřní okolnosti lze považovat například více času a klidu, méně závazků či větší sebevědomí. V kategorii vnější okolnosti se jedná o finance, podporu druhého člověka, změnu některých společenských názorů, více příležitostí.



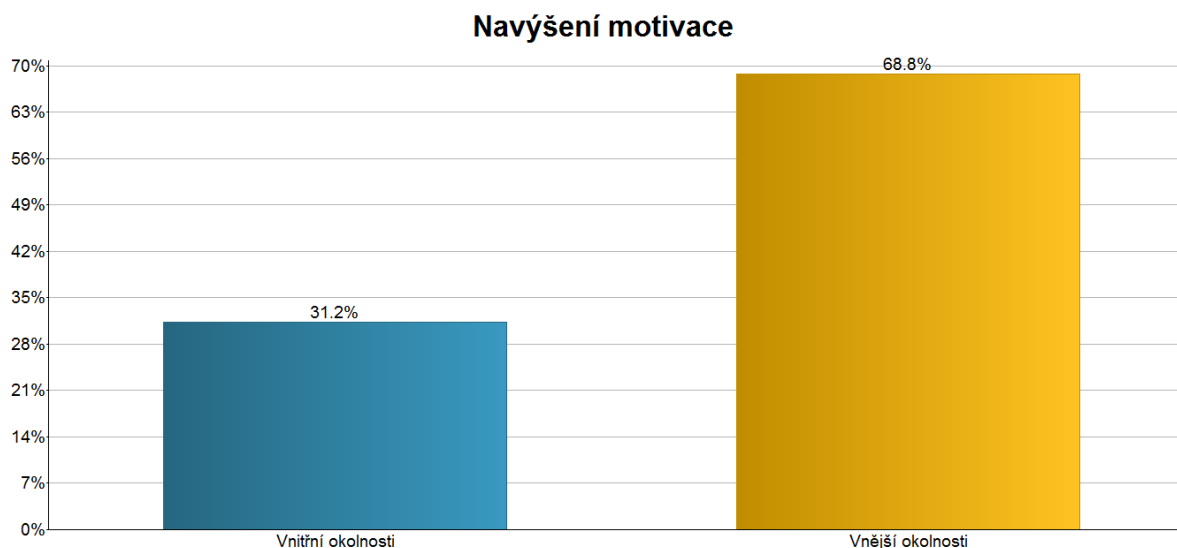
**Obrázek 19:** Schéma kategorií navýšení motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

Většina výpovědí respondentů se shoduje, že pro navýšení své motivace potřebují nějaký impulz z okolí, spatřují tedy souvislost navýšení vlastní motivace s vnějšími okolnostmi, jak můžeme vidět na obrázku 20. To je zajímavý jev vzhledem k předešlému výsledku zobrazenému na obrázku 18, kde respondenti uvedli jako největší překážky motivace k sebevýchově a sebevzdělávání vlastní limity, tedy nějaké vnitřní okolnosti. Logické by bylo, kdyby se respondenti shodovali v tom, že by díky práci na vlastních limitech, jako největších překážkách, vzrostla jejich motivace, jejíž navýšení by bylo zapříčiněno vnitřními okolnostmi. Ovšem adolescenti uvádějí, že jejich překážky v motivaci na sobě pracovat jsou vlastní limity, ale navýšení motivace si ideálně představují z vnějšku, především podporu rodiny či někoho blízkého. Tento výsledek je zřejmě závislý na stále silnějším vlivu vnějších než vnitřních faktorů ovlivňujících motivaci adolescenta, jak to bylo graficky znázorněno na obrázku 15, kdy je motivace adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání ovlivněna rodinou, partnerem či míněním druhých, což jsou aspekty vnějších faktorů. A právě po podporu rodiny či někoho blízkého spatřují respondenti jako klíčovou pro navýšení jejich motivace k sebevýchovným a sebevzdělávacím činnostem.

*„Možná někdo, kdo by se se mnou k tomu připojil, abych na to nebyla sama a někdo by se ke mně prostě přidal.“ (Markéta, 19 let)*

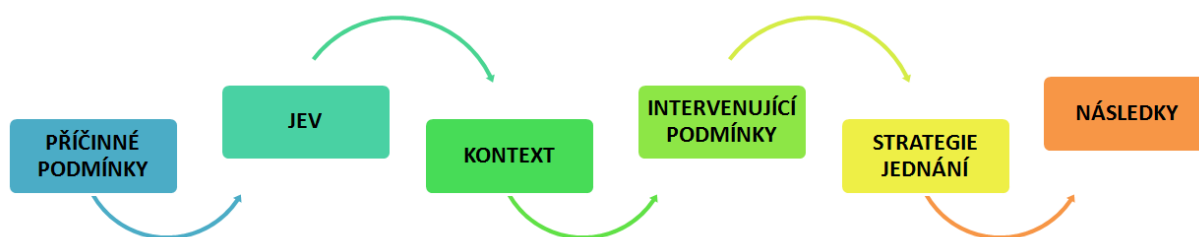
*„Tak třeba podpora mého bráchy. Ten třeba řekne, seš dobrá, ale to mi nestačí. Prostě bych potřebovala podporu někoho blízkýho. Třeba i sestřenky, se kterou jsem si hodně blízka.“ (Helena, 16 let)*

*„Prostě by mi pomohlo, kdyby ta společnost a rodina na mou práci změnila názor.“ (Petra, 21 let)*



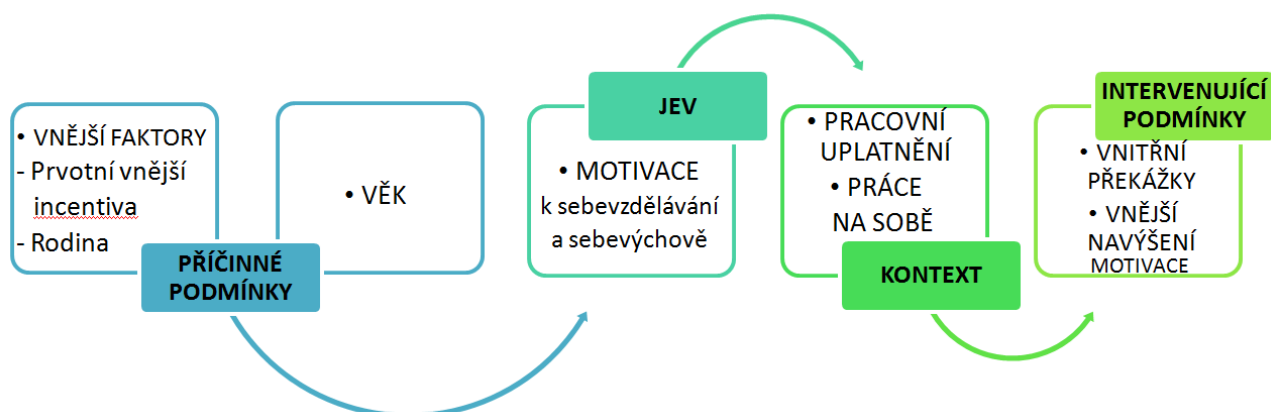
**Obrázek 20:** Graf procentuálního vyjádření navýšení motivace adolescentů k sebezodělávání a sebevýchově

Na otevřené kódování bylo přirozeně navázáno axiální kódování, kdy mezi kódy vznikly nadřazené a podřazené kategorie. Cílem axiálního kódování však není jen nalezení nadřazených kategorií, ale také propojení jednotlivých kategorií a odhalení vztahů mezi nimi (Hendl, 2012). Dále je tedy v rámci axiálního kódování nutné uvažovat o vztazích zkoumaného jevu. Za tímto účelem se užívá tzv. paradigmatického modelu, kdy jsou jednotlivé kategorie vzniklé na základě otevřeného kódování přiřazeny k jednotlivým položkám paradigmatického modelu. Paradigmatický model umožňuje propojovat jednotlivé kategorie a nacházet mezi nimi vztahy. Položky paradigmatického modelu zní: příčinné podmínky, jev, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání a následky (Švaříček & Šedřová, 2007). Položky v paradigmatickém modelu mohou tvořit na sebe navazující linii vztahů (Obrázek 21).



**Obrázek 21:** Schéma paradigmatického modelu (upraveno dle Švaříček & Šedřová, 2007)

Postup je takový, že jednotlivé kategorie vzešlé z otevřeného kódování jsou přiřazeny k položkám paradigmatického modelu.



**Obrázek 22:** Schéma paradigmatického modelu výzkumu motivace adolescentů k sebezdvělávání a sebevýchově vytvořeného na základě axiálního kódování

Po přiřazení kategorií do položek paradigmatického modelu vzniklo schéma na obrázku 22. Příčinnými podmínkami, které vedou k vývoji jevu, jsou vnější faktory, které se v analýze axiálního kódování jevily jako jedny z nejdůležitějších příčin a podnětů, díky kterým adolescenti na přelomu základního a středoškolského vzdělávání začali zaměřovat svou pozornost k sebevýchově a sebezdvělávání. Tyto příčinné vnější faktory představují jednak prvotní inspiraci ke svému rozvoji, kdy je vznik sebevýchovných a sebezdvělávacích aktivit mladého člověka spjat s podněty vnějšího prostředí. Na druhé straně se mezi příčinné vnější faktory řadí i vliv rodiny, která znamená pro adolescenty neustále podnětné prostředí, jež je v období adolescence nepřetržitě podporuje v jejich motivaci o zájem o sebevýchovné a sebezdvělávací činnosti.

Neméně významnou příčinnou podmínkou se stal samotný věk adolescentů. V průběhu axiálního kódování se objevil velmi podstatný moment, kdy jednotlivé segmenty a kategorie měnily svůj charakter a četnost v závislosti na věku adolescenta. Věk adolescentů se tak nutně podílí na vývoji jevu, kterým je samotná motivace adolescentů k sebezdvělávání a sebevýchově.

Jev je dle Hendla (2012) koncept, jež drží všechny ostatní kategorie u sebe a v axiálním kódování se tak jedná o název celého vztahu nebo schématu. Jev se stává ústřední

myšlenkou paradigmatu. Motivace k sebevýchově a sebevzdělávání se stala tímto jevem právě pro její vlastnost pojímat ostatní kategorie a vztahovat se k nim.

Kontextem v paradigmatickém schématu je jednak kategorie pracovní uplatnění a také kategorie práce na sobě. Motivovaní adolescenti směřují svou sebevýchovu a sebevzdělávání jednak na aktivity vedoucí ke zlepšení svých dovedností a schopností vzhledem k jejich budoucímu pracovnímu uplatnění, ale ještě silnějším motivem je práce na sobě, kdy si adolescenti na základě uvědomělého sebepoznávání začínají uvědomovat své nedostatky, slabé stránky či svou touhu po kvalitnějším životě. Jejich velkým motivem, zdrojem posunu je právě práce na nich samotných proto, aby své touhy naplnili.

Intervenující podmínky tvoří obecnější a bezprostřednější vazbu ke zkoumanému jevu. V tomto případě jsou to spíše podmínky znesnadňující proces motivace, tedy vnitřní překážky, které respondenti uvedli jako jednu z největších příčin ztráty motivace. Zároveň jsou však součástí i podmínky, které mohou motivaci adolescentů navýšit. Tyto intervenující podmínky tvoří i potřeba vnější motivace, kdy adolescenty stále motivují více vnější faktory než vlastní podněty.

Položka strategie jednání tvoří cílené a záměrné aktivity, které jsou odpovědí na jev a intervenující podmínky. Následky jsou pak důsledky strategií jednání. Položky strategie jednání a následky nejsou ve schématu uvedeny, jelikož respondenti z řad adolescentů byli vybráni právě vzhledem k jejich motivaci, která je vede k sebevýchovným či sebevzdělávacím aktivitám, jež adolescenti realizují a také vzhledem k důsledkům, které jim tyto aktivity přinášejí. Není proto ani uvedena míra jejich zainteresovanosti, neboť tato oblast není předmětem zkoumání.

## **6.2 *Selektivní kódování***

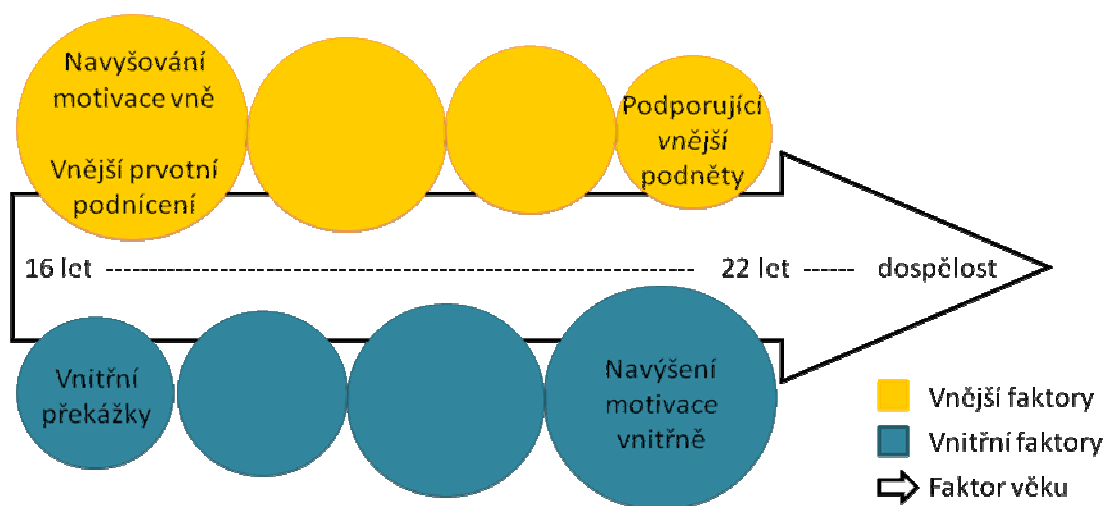
### **6.2.1 *Metoda analýzy dat selektivního kódování***

Základem pro selektivní kódování je axiální kódování, kterým byl získán obraz o vztahu mezi jednotlivými kategoriemi. V průběhu selektivního kódování bylo cílem najít hlavní témata a kategorie, které jsou ústředním bodem nově vznikající teorie. K teorii lze dojít porovnáváním a tvořením kontrastů jednotlivých kategorií (Hendl, 2012). Sumarizací vztahů mezi kategoriemi, jejich dimenzemi a vlastnostmi vznikla dynamika celého systému, v němž

změna v podmínkách vede ke změně základního jevu. (Švaříček & Šed'ová, 2007). Výsledná dynamika teorie je graficky zakreslena v kauzálním modelu na obrázku 23.

### 6.2.2 Výsledky a interpretace dat selektivního kódování jako odpověď na výzkumné otázky

Na obrázku 23 je možné vidět graficky znázorněný výsledek procesu selektivního kódování, ze kterého je na první pohled zřejmé, že nově vznikající teorie se opírá o tři ústřední témata – vnější faktory, vnitřní faktory a faktor věku. Tyto faktory se navzájem ovlivňují a lze je též označit jako podmínky, díky kterým je motivace dospívajících lidí na sobě pracovat ovlivněna.



**Obrázek 23:** Kauzální model výzkumu motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově vytvořeného na základě selektivního kódování

Prvotní podnětění adolescentů k sebevýchovným a sebevzdělávacím činnostem hraje v oblasti jejich motivace k těmto činnostem velkou roli. Z výsledků bylo patrné, že ústředními činiteli, které adolescenty v jejich prvotním zájmu ovlivnily, jsou vnější podněty. Dle výpovědí respondentů se ukazuje, že toto vnější ovlivnění jejich prvotního zájmu o sebevýchovu a sebevzdělávání, je potkalo na počátku období adolescence. Je tudíž možné se domnívat, že na počátku adolescence jsou dospívající motivováni k sebevýchovným a sebevzdělávacím aktivitám díky vnějším popudům. Stejně tak mladší adolescenti uvádí, že navýšení jejich motivace k seberozvojovým aktivitám by měla přicházet z vnějšku. Zde lze vidět vzájemnou propojenost s věkem adolescentů.

Naopak u starších adolescentů získávají postupně na síle a významnosti vnitřní faktory. Zajímavé však je, že některé z vnitřních faktorů jsou v počátku období adolescence respondenty hodnoceny spíše jako vlastní limity, čili překážky k tomu, být motivován. Naopak s narůstajícím věkem se vnitřní podněty, jako je touha něčeho dosáhnout, práce na sobě, zájem o kvalitní vztah, stávají stále významnějšími faktory ovlivňujícími motivaci adolescentů k sebevýchovným a sebevzdělávacím aktivitám. Dle výpovědí starších respondentů ukazovaly vnitřní podněty na důležitost navyšování jejich motivace k seberozvojovým aktivitám z jejich vlastního vnitřního popudu.

Na těchto navzájem se ovlivňujících a zároveň opačných tendencích vnějších a vnitřních faktorů motivace k sebevýchově a sebevzdělávání je důležité si všimnout jejich velké společné podmínky, díky které se oba faktory vyvíjejí. Touto podmínkou je samotný věk adolescentů. Při stále narůstajícím věku si adolescenti začínají uvědomovat sílu své vnitřně dosažené motivace oproti vnějším podmínkám, které měly na adolescenty vliv především na počátku jejich středoškolského studia. Čím více věk narůstá, tím menší je vliv vnějších faktorů, které však neztrácejí u starších adolescentů na významu, ale doplňují a podporují vnitřní faktory, jež adolescenty pohánějí směrem k jejich seberealizaci. S narůstajícím věkem se tedy vlastní limity charakterizující vnitřní faktory transformují ve faktory navyšující jejich motivaci.

Tento jev lze uvést na následujícím příkladu, kdy se šestnáctiletý adolescent díky inspiraci či tlaku svých rodičů, tedy z vnějších popudů, začal zajímat o sebe a své pohnutky vedoucí ke zlepšení jeho dovedností. Zároveň si však začíná uvědomovat své vnitřní překážky, které této motivaci brání. V tomto bodě se střetávají vnitřní a vnější faktory ovlivňující motivaci jedince. Jelikož je však vnější faktor silnější, což může být stále důsledek adolescentovy silné vazby na rodinu a vrstevnickou skupinu, převládá u adolescenta motivace něčeho dosáhnout a dokázat tak rodině či přátelům, že se v budoucím životě o sebe postará sám. Adolescentův narůstající věk však zapříčiní hlubší sebepoznávání, rozpoznávání jednotlivých vlastních limitů a konkrétnější uvědomování svých motivů. Díky tomu se do popředí pozornosti dospívajícího adolescenta dostávají určité vnitřní impulzy, vnitřní faktory. Adolescentova motivace k sebevzdělávání a sebevýchově již závisí na jeho vnitřních motivech, kdy však vnější faktory stále ovlivňují adolescentovo jednání a motivaci k práci na sobě.

Jednoduše řečeno, období adolescence tvoří práh mezi dětstvím a dospělostí, kdy dítě více reaguje na vnější faktory ovlivňující jeho motivaci k jednání, přičemž tyto faktory tvoří například odměna a trest. Naopak v dospělosti jsou již utvořeny vnitřní faktory vedoucí k seberealizaci jedince, kdy již jedinec není objektem výchovy, nýbrž subjektem výchovy. Tato proměna subjekto-objektového vztahu se odehrává právě v období adolescence, kdy se, jak bylo zjištěno výzkumem, vnitřní a vnější faktory ovlivňující motivaci adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově vyvíjejí a vzájemně prolínají v závislosti na narůstajícím věku jedince. Touto teorií je dosažen cíl výzkumu, jehož účelem bylo zjistit, jaké faktory ovlivňují motivaci adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově.

Podíváme-li se na dílčí výzkumné otázky, jejich odpovědi již byly zodpovězeny. Pro ucelenost jsou však zjednodušené odpovědi na tyto otázky ještě přehledně uvedeny dále.

- **Co podnítló prvotní motivaci adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání?**

Prvotní podnět motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově bylo zapříčiněno vnitřními pohnutkami, jako například osobním problémem, ale hlavním vlivem prvotního uvědomění si potřeby sebevzdělávání a sebevýchovy jsou vnější incentivy, především vliv blízkých lidí.

- **Kdo nebo co adolescenty motivuje k sebevýchově a sebevzdělávání?**

Motivaci adolescentů k sebevýchovným a sebevzdělávacím aktivitám ovlivňuje řada faktorů. Pokud bychom je však měli stručně zhodnotit, jedná se o tři velké skupiny faktorů. Jedním z ústředních faktorů je věk. V závislosti na něm se vyvíjejí další dvě skupiny faktorů – vnější a vnitřní faktory. Mezi vnějšími faktory lze považovat za nejvýznamnější vliv rodiny, přátel a také tlak a mínění společnosti. Nejvlivnějšími vnitřními faktory jsou touha něčeho v životě dosáhnout, získat dobré pracovní uplatnění, touha překonat své limity a pracovat na sobě.

- **Jak ovlivňuje uvažování o budoucím povolání motivaci adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání?**

Volba povolání je samozřejmě také silným faktorem, který ovlivňuje motivaci adolescentů na sobě pracovat. Pro mladší adolescenty má volba povolání velkou souvislost s tím, co aktuálně studují a co je střední škola, na které právě jsou, pro jejich budoucí povolání naučí a na co je připraví. Proto především sebevzdělávací aktivity spojují se studiem patřičného oboru na dané škole. Naopak starší vysokoškolští adolescenti již nespátřují tak velký význam ve studiu



daného oboru, ale svou sebevýchovu a sebezdvělávání směřují spíše na celkový osobní rozvoj, který, jak sami věří, je k vysněnému povolání dovede daleko lépe, než pouhé studium oboru.

- **Co by navýšilo motivaci adolescentů k realizaci sebvýchovných a sebezdvělávacích aktivit?**

Navýšení motivace adolescentů k sebezdvělávacím a sebvýchovným aktivitám opět závisí na věku adolescenta. Z počátku období adolescence mluví dospívající o potřebě podnítit a navýšit jejich motivaci z vnějšku, tedy například podporou blízkého člověka. I starší adolescenti vnímají hodnotu vnějšního podnícení například ve větším množství příležitostí nebo ve změně společenských dogmat a názorů. Sami však připouštějí, že mnohem silnější navýšení motivace přichází od nich samotných, když získají větší sebvědomí, rozpoznají vlastní limity a dokážou na nich pracovat. Vnitřní navýšení motivace k sebvýchovným a sebezdvělávacím činnostem má tak pro adolescenty na prahu dospělosti velmi důležité místo.

## Závěr

Cílem práce bylo poskytnout ucelený pohled na téma motivace k sebevýchově a sebevzdělávání adolescentů, což znamená nastínit, co pro adolescenty sebevýchova a sebevzdělávání znamenají a do jaké míry je možno motivaci adolescentů k sebevýchovným a sebevzdělávacím aktivitám ovlivnit.

Tato práce teoreticky mapuje základní pojmy a přístupy vztahující se k tématu motivace. Pro pochopení adolescentovy motivace k sebevzdělávání a sebevýchově bylo nasnadě vysvětlit samotné termíny sebevzdělávání a sebevýchova a také vývojové zvláštnosti adolescentního období. Toto období je charakterizováno jako období hlubšího sebepoznávání a sebeuvědomování, které vede ke změně postojů a vztahů, jak k sobě, tak k ostatním lidem. V uvedeném vývojovém období se dospívajícím mění hodnotový systém a začínají si uvědomovat důležitost nejen své předprofesní role, která směřuje k dosažení určité sociální pozice. Sebeuvědomění také umožňuje větší sebepoznání a seberegulaci vlastního vývoje, což představuje klíčový moment v životě adolescenta, kdy se stává subjektem výchovy a tvůrcem svého života. Sebevýchova a sebevzdělávání nabývají v tomto období na významu a potřeba adolescentů se seberealizovat vede k rozvíjení motivační sféry. Tato motivační sféra představuje soubor motivačních zdrojů a faktorů ovlivňující motivaci adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání.

Mimo teoretické části obsahuje bakalářská práce i část empirickou, jejímž cílem bylo zjistit, jaké faktory tuto motivaci adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově ovlivňují. Pomocí designu zakotvené teorie byly analyzovány a zkoumány odpovědi respondentů a výstupy i odpovědi na výzkumné otázky byly interpretovány. Na základě výzkumu bylo dosaženo závěru, že ústředními faktory ovlivňující motivaci adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově jsou věk i faktory vnější a vnitřní, které se dále člení. Z vnějších faktorů se nejčastěji jedná o vliv rodiny, přátel a mínění společnosti. Mezi vnitřní faktory nejčastěji adolescenti řadí touhu něčeho dosáhnout, pracovat na osobních limitech a mít dobré pracovní uplatnění. Důležitým výsledkem, který vznikl na základě selektivního kódování, je vzájemná propojenost a příčinnost vnitřních a vnějších faktorů s věkem adolescentů. S narůstajícím věkem se vyvíjejí a navzájem prolínají tyto vnitřní a vnější faktory a tím se u adolescentů vytvářejí nové hodnotové systémy. Do popředí se dostávají vnitřní faktory, které s věkem nabývají na významu a které nabízejí půdu pro seberealizaci jedince. S ohledem na Maslowa a humanistickou teorii motivace, která byla vysvětlena v teoretické části práce, lze tyto vnitřní

faktory označit jako vyšší, neboli růstové potřeby, díky kterým adolescent realizuje svůj potenciál. Právě potřeby seberealizace a sebeaktualizace podněcují vztah adolescenta k sebevýchovným a sebezdvělávacím činnostem.

S použitím designu zakotvené teorie je nutno si uvědomit, že bylo třeba se odpoutat od předpokladů a výsledků teoretické části, abych nebyla jako výzkumník zatížena apriorními představami o předmětu výzkumu. Z tohoto důvodu je zcela pochopitelné, že při samotném kódování textu by jiný výzkumník zanalyzoval jiná data a výsledky výzkumných otázek by zněly jinak. V rámci použití zakotvené teorie se tedy dá předpokládat, že dva výzkumníci přijdou na dvě různé teorie. Výzkum v této práci je pouze sondou, která nabízí jeden ze způsobů, jímž lze téma interpretovat, a která nemusí být vypovídající obecně pro všechny jedince v adolescentním období. Jako logicky navazující navrhuji rozšířit toto zkoumání o větší vzorek respondentů a jistě by též bylo zajímavé provést toto šetření na základě longitudinálního výzkumu.

## Seznam použité literatury

ATKINSON, Rita L. Psychologie. 2., aktualiz. vyd., V Portálu 1. Praha: Portál, 2003, XXIII, 751 s. ISBN 80-7178-640-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-x.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HOMOLA, Miloslav. Motivace lidského chování. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972, 356 s.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. Psychologické otázky motivace ve škole. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 232 s. ISBN 80-04-23487-9.

KOHOUTEK, Rudolf. Osobnost a sebepoznání studentů. Brno: CERM, 1998, 99 s. ISBN 80-7204-087-1.

KURIC, Jozef. O sebevýchově mladého člověka. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1966, 276 s.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x.

MACEK, Petr. Adolescence. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003, 141 s. ISBN 80-7178-747-7.

MADSEN, K. Teorie motivace: srovnávací studie moderních teorií motivace. 1. vyd. Praha: Academia, 1972, 381 s.

MADSEN, K. Moderní teorie motivace. 1. vyd. Praha: Academia, 1979, 468, [1] s.

MÍČEK, Libor. Sebevýchova a duševní zdraví. 1. vyd. Praha: SPN, 1976, 200 s.

NAKONEČNÝ, Milan. Motivace lidského chování. Vyd. 1. Praha: Academia, 1996, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, Milan. Encyklopedie obecné psychologie. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. Praha: Academia, 1997, 437 s., front. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, Milan. Základy psychologie. Praha: Academia, 2004, 590 s. ISBN 80-200-1290-7.

NAKONEČNÝ, Milan. Motivace chování. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014, 599 s. ISBN 978-80-7387-830-6.

OPATŘILOVÁ, Marie. Sebevýchova vysokoškolských studentů. 1. vyd. Brno: Univerzita J.E.Purkyně, 1984, 175 s.

PELIKÁN, Jiří. Výchova jako teoretický problém. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995, 234 s. ISBN 80-85498-27-8.

ŠVANCARA, Josef. Emoce, city a motivace. 3. dopl. vyd. Praha: SPN, 1979, 193 s.

ŠVANCARA, Josef. Diagnostika psychického vývoje. 3., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980, 395 s.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TAXOVÁ, Jiřina. Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání. 1. vyd. Praha: SPN, 1987, 273 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. Základy psychologie. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

## Seznam obrázků

**Obrázek 1:** Proces motivace (převzato z Nakonečný, 1996)

**Obrázek 2:** Schéma kategorií subjektivního přínosu sebevzdělávání a sebevýchovy adolescentů

**Obrázek 3:** Graf procentuálního vyjádření kategorií subjektivního přínosu sebevzdělávání a sebevýchovy adolescentů

**Obrázek 4:** Schéma subjektivního přínosu sebevzdělávání a sebevýchovy adolescentů v porovnání s věkem

**Obrázek 5:** Graf procentuálního vyjádření kategorií vlivu volby povolání na motivaci adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání

**Obrázek 6:** Schéma vlivu volby povolání na motivaci adolescentů k sebevýchově a sebevzdělávání v porovnání s věkem

**Obrázek 7:** Schéma kategorií prvotního podnícení motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

**Obrázek 8:** Graf procentuálního vyjádření kategorií prvotního podnícení motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

**Obrázek 9:** Graf procentuálního vyjádření kategorií období prvotní podnícení motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

**Obrázek 10:** Schéma kategorií vnitřních faktorů motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

**Obrázek 11:** Graf procentuálního vyjádření kategorií vnitřních faktorů motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

**Obrázek 12:** Schéma kategorií vnějších faktorů motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

**Obrázek 13:** Graf procentuálního vyjádření kategorií vnějších faktorů motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

**Obrázek 14:** Schéma vnějších faktorů motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově v porovnání s věkem

**Obrázek 15:** Graf procentuálního vyjádření kategorií nejsilnějších faktorů ovlivňujících motivaci adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

**Obrázek 16:** Graf procentuálního vyjádření nejsilnějších vnějších faktorů ovlivňujících motivaci adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

**Obrázek 17:** Schéma kategorií překážek ovlivňujících motivaci adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

**Obrázek 18:** Graf procentuálního vyjádření překážek motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

**Obrázek 19:** Schéma kategorií navýšení motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

**Obrázek 20:** Graf procentuálního vyjádření navýšení motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově

**Obrázek 21:** Schéma paradigmatického modelu (upraveno dle Švaříček & Šedřová, 2007)

**Obrázek 22:** Schéma paradigmatického modelu výzkumu motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově vytvořeného na základě axiálního kódování

**Obrázek 23:** Kauzální model výzkumu motivace adolescentů k sebevzdělávání a sebevýchově vytvořeného na základě selektivního kódování

# Seznam příloh

## *Příloha A*

### Seznam otázek pro rozhovor pomocí návodu

- Proč myslíš, že se lidé sebevzdělávají, sebevychovávají?
- Máš ty zaměřenou pozornost na rozvoj svých dovedností a potřebu vlastního rozvoje, pokroku, zlepšení?
- Čím pro tebe může být sebevýchova a sebevzdělávání přínosné? Jak moc je to pro tebe důležité?
- Co od sebevýchovy a sebevzdělávání očekáváš?
- Pamatuješ si situaci, která vzbudila tvůj zájem, tvé úsilí, aby ses o něco zajímal, něco naučil, aby ses v něčem zlepšil? Motivovala tě tato situace k zájmu o sebevýchovu a sebevzdělávání?
- Vzpomínáš si, kdy se tato zkušenost odehrála?
- Jakou touhu, sen, máš spojenou s tím, kým chceš jednou být?
- Co tě k tomu vede? Jaký k tomu máš vnitřní motiv?
- Víš, co ti to přinese? Z jakého důvodu to chceš?
- Co nebo kdo tě natolik ovlivňuje, že ses rozhodl, že se budeš sebevýchově a sebevzdělávání věnovat? Kdo nebo co je natolik silným impulzem?
- A který z těchto všech motivů považuješ za ten nejsilnější vzhledem k tvé motivaci k sebevzdělání a sebevýchově?
- Do jaké míry souvisí a ovlivňuje tvoje volba povolání motivaci se sebevzdělávat, sebevychovávat?
- Kdyby ses měl/a zamyslet, co považuješ za hlavní překážky bránící tvé motivaci na sobě pracovat – sebevychovávat či sebevzdělávat se?
- Co by ti pomohlo zintenzivnit tvoji motivaci k sebevýchově a sebevzdělávání?



## **Příloha B**

### **Přepis rozhovoru, slečna Pavla, 21 let**

- Proč myslíš, že se lidé sebevzdělávají, sebevychovávají?

*„Tak může to jako ovlivňovat hodně faktorů, myslím si, že hodně vnitřní motivaci musej mít, třeba chtěj mít úspěšnější život, dokázat se víc orientovat v těch situacích a umět si víc poradit.“*

- Máš ty zaměřenou pozornost na rozvoj svých dovedností a potřebu vlastního rozvoje, pokroku, zlepšení? Čím pro tebe může být sebevýchova a sebevzdělávání přínosné? Jak moc je to pro tebe důležité?

*„Pro mě je to hodně důležitý, nevím, proč jsem udělala ten skok, ale teď mě to hodně zajímá, chci se zlepšovat a mít ze sebe lepší pocit, abych se v těch situacích dokázala líp zorientovat a abych ze sebe měla lepší pocit, že jsem něco dokázala.“*

- Pamatuješ si situaci, která vzbudila tvůj zájem, tvé úsilí, aby ses o něco zajímal, něco naučil, aby ses v něčem zlepšil? Motivovala tě tato situace k zájmu o sebevýchovu a sebevzdělávání?

*„No myslím si, že když jsem začla mít příležitosti k těm kurzům různějm, že jsem potkala inspirativní lidi, který mě k tomu jako prostě dovedly a řekla jsem si, že je to dobrá věc. Neřeknu ti přesně, tak tady teď se začnu rozvíjet, ale je to víc okolností najednou, prostě víc těch inspirativních lidí, který mě donutily přemýšlet sama o sobě, a se teď sama snažim vyhledávat ty situace, abych se mohla rozvíjet – ať už je to čtení článků, inspirativní stránky mě k tomu můžou dovýst, nebo nějakej kurz si najít.“*

- Vzpomínáš si, kdy se tato zkušenost odehrála?
  - *„Víc jsem se začla sebevzdělávat a sebevychovávat od minulýho léta, ale bylo to postupně, takže tak dva roky zpátky. Ze začátku jsem nevyhledávala tolik příležitostí.“*

- Jakou touhu, sen, máš spojenou s tím, kým chceš jednou být?

*„To je těžká otázka. Já to beru spíš tak nějak postupně, nemám konkrétní cíl, vizi, ale snažím se chytat těch příležitostí no.“*

- Co tě k tomu vede? Jaký k tomu máš vnitřní motiv?
- Víš, co ti to přinese? Z jakého důvodu to chceš?

*„Zjistila jsem, že mám velice ráda společnost a takže vnitřní motivace je být s těma lidma a vlastně i to mě někam posouvá. Potkávám spoustu zajímavých lidí, který mi toho mohou prostě spousta dát a teď prostě víc vyhledávám společnost. Hodně mi v tom právě pomohlo ESNko<sup>1</sup>.“*

- Co nebo kdo tě natolik ovlivňuje, že ses rozhodl, že se budeš sebevýchově a sebevzdělávání věnovat? Kdo nebo co je natolik silným impulzem?

*„No já jako moc těch vnějších motivů nemám, ale jsou to teda spíš ty obecný vlivy, jako že by se měl člověk furt někam posouvat, třeba někdo to má od rodičů, já to třeba jako od rodičů takhle nemám. Samozřejmě chci, abych dokončila školu, ale jinak vnějších faktorů moc nemám. Možná lidi, který mi říkají: „Musíš to zkusit!“, ale to souvisí s tou vnitřní motivací. Prostě si chci něco dokázat.“*

- A který z těchto všech motivů považuješ za ten nejsilnější vzhledem k tvé motivaci k sebevzdělání a sebevýchově?

*„Ta společnost určitě.“*

- Do jaké míry souvisí a ovlivňuje tvoje volba povolání motivaci se sebevzdělávat, sebevychovávat?

*„Já myslím, že to povolání je taky o příležitostech, že člověk má třeba cíl: „Budu jednou dělat toto“, ale když třeba zezачátku nebude ta práce, tak se bude muset rozhodnout pro něco jinýho. Takže myslím, že to s tím nějak souvisí, ale myslím, že třeba moje studium s tím úplně tolik nesouvisí. I když mě posouvá ta společnost, tak do jisté míry to s tím asi souvisí. Já se spíš sama vzdělávám pro osobní život, ne pro ten profesní.“*

---

<sup>1</sup> Označení ESN je zkratkou pro organizaci názvem Erasmus Student Network. Jedná se o největší studentskou organizaci v Evropě.

- Kdyby ses měla zamyslet, co považuješ za hlavní překážky bránící tvé motivaci na sobě pracovat – sebevychovávat či sebezvdělávat se?

*„Nepochopení druhých lidí, možná i trochu rodiny. Jinak jako jich moc taky nemám. Možná jako finance teda, protože ty kurzy všechny jsou více měně teda placený. Ale já zastávám to, že prostě každá sranda něco stojí, a když to prostě člověk chce, tak pro to musí něco obětovat.“*

- Co by ti pomohlo zintenzivnit tvoji motivaci k sebevýchově a sebezvdělávání?

*„Já si myslím, že to teda mám hodně intenzivní, ale možná víc těch příležitostí, jakoby víc třeba slevy pro studenty, aby to bylo jako studentům víc přístupný, třeba na univerzitě nějaký kurzy pořádaný školou nebo tak.“*