

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ



SOUVISLOST ČASOVÉ PERSPEKTIVY A VÝKONOVÉ MOTIVACE

U STUDENTŮ STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLY

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Radka High

Vypracovala: Alena Zrnová

Obor: Studium humanitní vzdělanosti

Prezenční studium

PRAHA, 2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod vedením
Mgr. Radky High a pouze s využitím literatury, kterou cituji a
uvádím v seznamu.

V Praze dne 30. dubna 2016

Alena Zrnová

Úvodem bych chtěla především poděkovat paní Mgr. Radce High za vstřícný přístup, čas věnovaný konzultacím a za poskytnutí cenných rad a připomínek pro zpracování bakalářské práce.

Současně děkuji vedení obou pražských středních odborných škol a studentům za ochotu spolupracovat při získávání výzkumných dat.

Obsah

1. Úvod.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
2. ČASOVÁ DIMENZE.....	10
2. 1 Vnímání času.....	10
2. 2 Časová perspektiva.....	11
2. 2. 1 Orientace na budoucnost.....	12
2. 2. 2 Vzdálenost cíle v čase.....	13
2. 2. 3 Nuttinova osobnostně-motivační koncepce časové perspektivy.....	14
2. 2. 3. 1 Časové znaky a jejich původ.....	14
2. 2. 4 Perspektivní orientace.....	15
2. 2. 5 Zimbardův koncept časové perspektivy.....	16
2. 2. 5. 1 Balancovaná časová perspektiva.....	16
2. 3 Diagnostika časové perspektivy.....	18
2. 3. 1 Zimbardův inventář časové perspektivy.....	19
2. 3. 2 Metoda motivační indukce.....	19
2. 3. 3 Dotazník perspektivní orientace.....	20
3. VÝKONOVÁ MOTIVACE.....	21
3. 1 Charakteristika motivace a výkonové motivace.....	21
3. 2 Výkonové potřeby.....	22
3. 3 Časová perspektiva a výkonová motivace.....	23
3. 3. 1 Raynorova teorie výkonové motivace.....	23
3. 3. 2 Heckhausenův rozšířený kognitivní model motivace.....	24
3. 4 Vztah výkonové motivace a budoucí časové perspektivy.....	24

3. 5 Diagnostika výkonové motivace.....	25
3. 5. 1 Projekční metody.....	26
3. 5. 2 Dotazníkové metody.....	26
3. 5. 3 Dotazník školní výkonové motivace.....	26
 II PRAKTICKÁ ČÁST	
4. CÍL VÝZKUMU.....	27
4. 1 Výzkumné otázky.....	27
5. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	28
5. 1 Charakteristika školy.....	28
5. 2 Výzkumný vzorek.....	30
6. METODY VÝZKUMU.....	31
6. 1 Metody sběru dat.....	31
6. 2 Sběr dat.....	32
6. 3 Možné vlivy při sběru dat.....	33
7. ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ.....	33
7. 1 Výkonová motivace.....	33
7. 1. 1 Dotazník školní výkonové motivace MV-12.....	34
7. 2 Časová perspektiva.....	36
7. 2. 1 Zimbardův inventář časové perspektivy.....	37
7. 2. 2 Dotazník perspektivní orientace.....	40
7. 3. Vztah mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací.....	42
7. 3. 1 Vazba mezi ZTPI a MV-12.....	42
7. 3. 2 Vazba mezi PO-7 a MV-12.....	43
7. 4 Vztahování se k budoucnosti u studentů střední školy.....	44

7. 4. 1 Metoda motivační indukce - způsob práce s kódovacím systémem.....	44
7. 4. 1. 1 Postup při zpracování.....	45
7. 4. 1. 2 Manuál obsahové analýzy.....	46
7. 4. 1. 2. 1 Kategorie obsahové analýzy.....	46
7. 4. 1. 3 Manuál časové analýzy.....	52
7. 4. 1. 3. 1 Kategorie časové analýzy.....	53
7. 4. 2 Výzkumná zjištění plynoucí z MIM.....	54
7. 4. 2. 1 Obsahová analýza.....	54
7. 4. 2. 2 Časová analýza.....	58
8. SHRNU TÍ A DISKUZE.....	60
9. ZÁVĚR.....	63
10. SEZNAM LITERATURY.....	64
11. SEZNAM PŘÍLOH.....	66

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá diagnostikou časové perspektivy u studentů střední odborné školy, vztahem studentů k budoucnosti a souvislostí mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou, přičemž důraz je kladen na praktickou část.

Teoretická část se zabývá koncepcí časové perspektivy a výkonové motivace. Pojednává o vnímání času, představuje teoretická východiska časové perspektivy, především autorů Zimbarda, Nuttina, Pavelkové a Gjesmeho. Dále se zabývá popisem diagnostických metod časové perspektivy. Popis koncepce výkonové motivace se snaží vymezit pojem výkonová motivace, odlišit typy výkonových potřeb a představit teoretická východiska výkonové motivace, především autorů Raynora a Heckhausena. Dále si klade za cíl popsat diagnostické metody výkonové motivace.

Praktická část se zaměřuje na výzkumné šetření, které se uskutečnilo v období od března 2016 do počátku dubna 2016 u studentů dvou středních odborných škol v Praze. Výzkumu se zúčastnil první, druhý a třetí ročník. Výzkumné šetření je zaměřeno na zmapování časové perspektivy u studentů střední odborné školy, ověření vztahu časové perspektivy a výkonové motivace a vztah středoškoláků k budoucnosti.

Ve výzkumu byly použity kvantitativní i kvalitativně-quantitativní metody. Potřebné poznatky o časové perspektivě a výkonové motivaci studentů střední odborné školy byly sebrány pomocí těchto čtyřech dotazníků: Dotazník výkonové motivace MV-12 (Hrabal, Pavelková), Dotazník perspektivní orientace PO-7 (Pavelková), Zimbardův inventář časové perspektivy (ZTPI) a Metoda motivační indukce (Nuttin). U Metody motivační indukce použijeme upravenou verzi kódovacího systému, jehož korekce probíhá v rámci projektu GAUK, jehož řešitelnou je High, spoluřešitelkou Stehlíková a školitelkou Pavelková.

ANNOTATION

The bachelor's thesis focuses on the diagnosis of time perspective of the secondary school students, the relation of students to the future and connections between time perspective and achievement motivation. The entire text is divided into theoretical and practical part whereas the practical part is emphasised.

Theoretical part looks into the concept of time perspective and achievement motivation. Theoretical part deals with time perception, scientific solutions of time perspective presented by Zimbardo, Nuttin, Pavelková and Gjesme and shows the diagnostic methods of time perspective. The characterization of the concept of achievement motivation is aimed to define achievement motivation, to distinguish the types of need for achievement and to present scientific solutions of achievement motivation.

Practical part is focused on the research conducted in period of March 2016 and the beginning of April 2016 on students of first, second and third grades at two different secondary schools in Prague. The goal of the research part of this thesis is to map time perspective of the secondary school students, to verify the relation between time perspective and achievement motivation and at the same time the relation of students to the future.

Quantitative and at the same time qualitative-quantitative were used for the research. For capturing needed datas were used following questionnaires: The Achievement motivation questionnaire MV-12 (Hrabal, Pavelková), The perspective orientation questionnaire PO-7 (Pavelková), Zimbardo Time Perspective Inventory (Zimbardo) and The Motivation Induction Method (Nuttin). For The Motivation Induction Method will be applied a modified version of the coding system which is being corrected in terms of the GAUK project. Investigator of this project is High, a co-investigator is Stehlíková and instructor is Pavelková.

1. ÚVOD

„Čas je ten nejcennější majetek“ (Boyd, Zimbardo, 2010). Čas je jednou ze základních dimenzí lidského života, provází nás od narození až po smrt. Organizuje naše denní činnosti i životní události, používáme jej při utváření cílů, plánů či přání. Náš postoj k času odráží to, zda trávíme více času přemýšlením o minulosti, přítomnosti nebo budoucnosti a pokud na tyto časové dimenze myslíme, zda jsou naše myšlenky kladné či záporné, veselé nebo smutné, plné naděje nebo hrůzy. To, jak vnímáme čas, má vliv na naše myšlenky, pocity a chování, a hluboce tedy ovlivňuje náš život. Výkonová motivace souvisí s realizací cílů a plánů.

Bakalářská práce se zabývá diagnostikou časové perspektivy u studentů střední odborné školy, vztahem studentů k budoucnosti a souvislostí mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou, přičemž důraz je kladen na praktickou část.

Teoretická část se zabývá koncepcí časové perspektivy a výkonové motivace. Pojednává o vnímání času, představuje teoretická východiska časové perspektivy, především autorů Zimbarda, Nuttina, Pavelkové a Gjesmeho. Dále se zabývá popisem diagnostických metod časové perspektivy. Popis koncepce výkonové motivace se snaží vymezit pojem výkonová motivace, odlišit typy výkonových potřeb a představit teoretická východiska výkonové motivace, především autorů Raynora a Heckhausena. Dále si klade za cíl popsat diagnostické metody výkonové motivace.

Praktická část se zaměřuje na výzkumné šetření, které se uskutečnilo v období od března 2016 do počátku dubna 2016 u studentů dvou středních odborných škol v Praze. Výzkumu se zúčastnil první, druhý a třetí ročník. Výzkumné šetření je zaměřeno na zmapování časové perspektivy u studentů střední odborné školy, ověření vztahu časové perspektivy a výkonové motivace a vztah středoškoláků k budoucnosti.

Ve výzkumu byly použity kvantitativní i kvalitativně-quantitativní metody. Potřebné poznatky o časové perspektivě a výkonové motivaci studentů střední odborné školy byly sebrány pomocí těchto čtyřech dotazníků: Dotazník výkonové motivace MV-12 (Hrabal, Pavelková), Dotazník perspektivní orientace PO-7 (Pavelková), Zimbardův inventář časové perspektivy (ZTPI) a Metoda motivační indukce (Nuttin). U Metody motivační indukce použijeme upravenou verzi kódovacího systému, jehož korekce probíhá v rámci projektu GAUK, jehož řešitelkou je High, spoluřešitelkou Stehlíková a školitelkou Pavelková.

I TEORETICKÁ ČÁST

2. ČASOVÁ DIMENZE

Čas tvoří jednu ze základních složek lidského nazírání skutečnosti, a to se promítá do prožívání člověka i do jeho vědomého řízení činnosti. To, jak člověk prožívá čas, ale i jak je schopen vědomě a záměrně svůj čas rozvrhovat a plánovat, se stává významným psychickým regulativem. Počátky většího zájmu odborné psychologické literatury o časový faktor a především jeho regulační roli v lidském životě klademe do čtyřicátých let dvacátého století, kdy základ úvah o vztahu k časového rozměru k lidskému chování položil Lewin. (Pavelková, 2002) Z psychologického hlediska bylo do této doby k časovému faktoru v lidském životě přistupováno z různých hledisek, a to kognitivního (Fraisie), kognitivně-motivačního (Lewin, Nuttin, Pavelková), biodromálního (Piaget, Říčan) či kombinujícího kognitivní, motivační, emoční a sociální procesy (Zimbardo, Boyd).

2. 1 Vnímání času

Život každého člověka se odehrává v čase, a proto vnímání času hraje zásadní roli při výběru a plnění cílů a má významný dopad na motivaci, poznávání a emoce každého jedince. Důležitou mentální regulací je nejen způsob, jakým lidé čas prožívají, ale také schopnost vědomě a záměrně rozvrhovat a plánovat své životy. (Havličková, Pavelková, 2013)

Každá osoba vnímá čas jedinečným způsobem, protože se objevila v jiném okamžiku historie světa, a to ovlivňuje různé vnímání minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Odlišné je také vnímání času světa a času, který chápu já jako osoba v souvislosti s mým prožitým a prožívaným světem. (Havličková, 2010) V dnešní době je pravidlem, že člověk používá současně všeobecně přijímanou koncepci vnímání času z hlediska fyzického či koncepci „času na hodinkách“, spolu se sociální, na událost zaměřenou a situační interpretací. Tato interpretace, tedy obyčejný, subjektivní čas, se liší jak mezi lidmi, tak mezi sociálními skupinami a národy. (Zherebin, Vershinskaia, Makhrova, 2015)

Žijeme v době, kdy jsme posedlí internetovým časem, denními zprávami, měsíčními výkazy, finančními čtvrtletími a školními roky. Vytvořili jsme čas na hodinách a tak plně jsme se mu přizpůsobili, že se mnoho z nás bez hodinek cítí naze. Navzdory tomu, nakolik čas do našeho života prosákl, v roce 2007 překvapivě prodej náramkových hodinek poklesl. I když se důležitost času nesnížila, jsou nyní hodinky zbytečné, jelikož mobilní telefony, PDA,

laptopy a iPody čas také ukazují. Náš život, roky, měsíce, dny, hodiny a dokonce i vteřiny jsou naplánované. (Zimbardo, Boyd, 2010)

Dle Fraisse (1981) existují dva základní způsoby poznání času. Jedná se o vnímání času, které probíhá v rozmezí několika sekund, přičemž tyto události vnímáme jako současné. Druhým způsobem je reprezentace času, jedná se naopak o vše, co se nachází mimo výše zmíněný rozsah. Reprezentace času je spjatá s pamětí, tvoří se ze vzpomínek a znalostí, které se neustále vztahují k času měřenému hodinami a kalendáři. Vztahuje se k různým časovým horizontům a umožňuje nám se orientovat v čase („už je na čas jít do kina“), odhadovat délku času v bezprostřední minulosti („včera jsem byl v bazénu“) a především „chápat sebe sama v čase prostřednictvím časových perspektiv otevřených uvedenými reprezentacemi“. (Pavelková 2002, str. 161) Informace v tomto způsobu poznání pocházejí ze tří zdrojů:

- a) Biologické informace – naše tělo funguje ve 24 hodinovém intervalu a tzv. se ozve, tedy rozpozná, pokud nastal čas k jídlu, pití, spánku.
- b) Informace z vesmírného prostředí – Fraisse zamýšlí střídání dne a noci, střídání ročních období.
- c) Kalendáře a hodiny – byly vynalezeny, aby měřily čas a lidé se podle nich mohli spolehlivě řídit. Využíváme je za účelem organizování sociálního života.

2. 2 Časová perspektiva

V této části představuji uvedení do problematiky časové perspektivy. Dále se blíže zabývám orientací na budoucnost.

Důraz je kladen na chápání časové perspektivy v podání následujících odborníků na tuto problematiku, Nuttina, který se zaměřuje na motivaci, Pavelkové, s jejím konceptem perspektivní orientace a Zimbarda, který popisuje různé faktory časové perspektivy. Dotazníky všech těchto psychologů používám v praktické části této práce.

Časová perspektiva je dle Zimbarda (Zimbardo, Boyd, 2010) často nevědomý osobní postoj, který každý z nás zaujímá k času a způsob, jakým se stálý proud bytí zařazuje do časových kategorií, které pomáhají dát našemu životu pořádek, souvislost a význam. O časové perspektivě můžeme říci, že je základní dimenzí psychologické konstrukce času. Za pomoci kognitivních procesů časová perspektiva rozděluje lidskou zkušenost do minulého, přítomného

a budoucího časového rámce. Mezi lidmi existují určité rozdíly v tom, jak nakládají s časovými kategoriemi (budoucnost, přítomnost, minulost).

Časová perspektiva odráží postoje, přesvědčení a hodnoty ve vztahu k času. Strávíte více času přemýšlením o minulosti, přítomnosti nebo budoucnosti? Myslíte-li na minulost, přítomnost či budoucnost, jsou vaše myšlenky kladné nebo záporné, veselé nebo smutné, plné naděje nebo hrůzy? To, jak vnímáte čas, pomáhá najít odpovědi na tyto otázky a bere ohled na vaše myšlenky, pocity a chování, tedy v podstatě všechny součásti vašeho života.

Časovou perspektivu můžeme nalézt i pod odlišnými pojmy, které reprezentují různé teoretické přístupy. Zakladatel sociální psychologie Kurt Lewin definoval časovou perspektivu následovně: „Časová perspektiva je celek toho, jak jedinec nahlíží na svou psychologickou budoucnost a psychologickou minulost, která existuje v udaném čase.“ (Zimbardo, Boyd, 2010, str. 51). Zimbardo a Boyd chápou časovou perspektivu jako často nevědomý osobní postoj, který každý z nás zaujímá k času. Časová perspektiva pomocí kognitivních procesů konstruuje psychologické pojetí času, umožňuje lidskou zkušenost rozložit do minulé, přítomné či budoucí časové konstrukce. (Zimbardo, Boyd, 2010)

2. 2. 1 Orientace na budoucnost

Významný pokrok v uvažování o dané problematice přinesl Gjesme (1976), když poukázal na to, že je důležitý nejen objektivní, ale i subjektivní prožitek časové vzdálenosti k cíli. A tak se jedincova orientace na budoucnost („Future Time Orientation“ – FTO) začala zkoumat jako důležitý determinant psychologické vzdálenosti a jejího účinku na přítomné chování. Dle Nuttina (1980) je role perspektivy budoucnosti situována jako vlastnost osobnosti získaná v nejranějším dětství a rozvinutá pozdějšími zkušenostmi. Významným determinantem incentivní hodnoty cílového objektu je také individuální hierarchie potřeb, která rozhoduje o relativním významu různých motivačních oblastí pro jedince.

(Pavelková, 2002) Gjesme říká, že schopnost plánovat do budoucna a zvažovat budoucí možnosti je jedním z výjimečných rysů člověka. (Gjesme, 1983).

Dřívější výzkumy (Raynor, Gjesme) ukázaly, že událost či její následky ztrácejí účinnost, pokud jsou vzdáleny v čase. Gjesme však upozorňuje na individuální rozdíly mezi jedinci. Někteří lidé jsou silně ovlivněni budoucími cíli, jež se nacházejí daleko v budoucnosti, zatímco jiní jsou jen zlehka ovlivněni událostmi, které mají nastat v blízké budoucnosti. (Gjesme, 1983). Jedincova orientace na budoucnost se rozvíjí postupně, až se stane relativně stálou osobní charakteristikou jedince. Gjesme (1976) zkoumal, jak jedincova

orientace na budoucnost ovlivňuje a modifikuje vnímání dané budoucí časové vzdálenosti. Z jeho výzkumu vzešlo, že vnímaná vzdálenost cíle klesá spolu s narůstáním jedincovy orientace na budoucnost. Jedinec, který je silně orientován na budoucnost, by měl vnímat danou budoucí vzdálenost v čase jako bližší než jedinec s nízkou časovou orientací. (Pavelková, 2002)

Gjesme rozlišuje tři základní faktory, které ovlivňují rozvoj budoucí časové perspektivy (Gjesme, 1983):

- výkonové motivy,
- oddálení odměny,
- schopnost využít symboly ke konceptualizaci budoucnosti.

Perspektiva budoucnosti je ve výše uvedených teoriích studována ve smyslu vlivu na chování, má však souvislost také s prožíváním člověka a je v úzké interakci s rozvojem osobnosti jedince. (Pavelková, 2002)

2. 2. 2 Vzdálenost cíle v čase

Gjesme (1974) zjistil, že výkonově orientovaní jedinci podávají mnohem lepší výkony, je-li časová vzdálenost menší. Pokud jsou jedinci orientovaní na výkonovou tendenci vyhnutí se neúspěchu, děje se u nich opak. Na základě úvahy a výsledků Gjesme konstatuje tyto dva body (Pavelková, 2002):

- Cílová vzdálenost v čase je důležitou dimenzí psychologické vzdálenosti, a tato vzdálenost se mění s přibližováním cílové události v čase.
- Intenzita a zdůraznění charakteristik výkonové motivace se zvyšují se snižováním cílové vzdálenosti v čase.

Z dalších Gjesmeho (1975) výzkumů vyplývá, že výkonový cíl, který je vnímán jako velmi vzdálený, neovlivňuje motivy pro přítomnou výkonovou činnost.

Hlavními faktory, které ovlivňují psychologickou vzdálenost k budoucímu cíli, jsou (Pavelková, 2002):

- hodnota cíle,
- objektivní časová vzdálenost cíle (události),
- vnímaná instrumentalita momentálních výsledků pro dosažení budoucích cílů,
- orientace jedince na budoucnost.

2. 2. 3 Nuttinova osobnostně-motivační koncepce časové perspektivy

Nuttin zastává názor, že časová perspektiva má souvislost mimo jiné s prožíváním člověka a rovněž má vliv na rozvoj jeho osobnosti. Nuttin (1980) uvádí tři aspekty časové perspektivy. *Časová dimenze* je charakterizována rozsahem, hustotou a strukturou. *Postoj k času* odkazuje na jedincův pozitivní či negativní postoj k minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Třetím aspektem je *orientace na čas*, tedy jaká časová dimenze ovlivňuje jedincovo chování a myšlení, v závislosti na tom, zda jsou objekty a události umístěny v minulosti, přítomnosti či budoucnosti.

Nuttin podal pravděpodobně nejucelenější teoretický koncept problematiky budoucí časové perspektivy. V Nuttinově pojetí je budoucí časová perspektiva (Future Time Perspective –F.T.P.) chápána jako „dynamické řízení cílových objektů, které jsou kladeny do budoucnosti jako konkretizace aktuálních potřeb“ (Pavelková, 2002, s. 171). Pro Nuttina je budoucí časová perspektiva prostorem, ve kterém se může rozvíjet motivace ve formě konstrukcí cílů a projektů (Nuttin, 1980 v Pavelková, Purková, Menšíková, 2010). Nuttin (1980) hovoří o „kognitivním zpracování potřeb“, tedy o procesu, kterým se potřeby vyvíjejí v konkrétní přání, cíle, plány a motivy. Potřeby pojímá jako dynamické a hierarchicky uspořádané vzorce spojující subjekt s jeho okolním světem.

Časová perspektiva je vyplněna cíli s krátkodobou či dlouhodobou časovou lokalizací, které jsou mentálně reprezentovány jako objekty v mysli jedince. Cíle jsou determinovány časovou dimenzí, a jsou včleněny do časové perspektivy a zde rovněž lokalizovány. Tato perspektiva je konstruována na základě motivačních objektů a také časových znaků těchto objektů. (Havlíčková, 2012)

2. 2. 3. 1 Časové znaky a jejich původ

Vnímané události jsou přítomné jako bezprostřední realita, nesou časové a prostorové znaky „tady a teď“. V mentální reprezentaci události existují charakterizovány časoprostorovou lokalizací. Nuttin (1980) říká, že objekty jsou umístěny v různých časových momentech (v minulosti i budoucnosti) a v mysli člověka existují společně s aktuálně vnímanými objekty. Každý objekt nese určitý časový znak a na jejich základě vzniká časová perspektiva.

Časové znaky minulých a přítomných událostí jsou odvozeny od okamžiku, kdy se objevily. Časový znak budoucích událostí má dvě složky (Nuttin, 1980):

- událost je umístěna v budoucnosti jako taková,
- událost je umístěna ve více či méně konkrétní zóně určitého období v budoucnosti

Jako základní úlohu budoucí časové perspektivy Nuttin považuje fakt, že je prostorem, ve kterém se může rozvíjet motivace ve své poznávací formě, tj. ve formě konstrukce cílů a projektů. (Pavelková, 2002)

2. 2. 4 Perspektivní orientace

V českém odborném poli zkoumá oblast časové perspektivy Pavelková, která používá pojem perspektivní orientace. Tento koncept vychází ze základního předpokladu, že se jedná o relativně stabilní osobnostní charakteristiku jedince. Perspektivní orientaci vymezuje jako důležitý autoregulační činitel osobnostního rozvoje, motivující a organizující bezprostřední aktivity a činnosti jedince. Chápe ji jako „komplexní, relativně autonomní psychický předpoklad k aktivní strukturaci budoucnosti“ (Pavelková, 1990, S. 39), který jedinci umožňuje klást si vzdálenější cíle a efektivním způsobem jich dosahovat. Tací jedinci mají náhled na svoji životní cestu a aktivně ji ztvárňují.

Strukturace a vztahování se k budoucnosti je možno dvěma způsoby:

- prostřednictvím volby a realizací cílů (zvýrazněn motivační aspekt)
- anticipací budoucích událostí (zvýrazněn kognitivní aspekt)

Základním motivačním aspektem perspektivní orientace je potřeba strukturace budoucnosti. (Pavelková, 2002) Předpoklady k utvoření perspektivní orientace se vytváří od nejranějšího věku, přičemž u žáků se potřeba strukturace budoucnosti stává jednou z dominantních potřeb v období staršího školního věku. Jedinci s potřebou strukturace budoucnosti si plánují svou budoucnost, stanovují si dlouhodobější cíle, sled a časová zařazení těchto cílů a mají tzv. „potřebu se sebou něco dělat“, později se potřeba zaměřuje na konkrétní oblasti. V podstatě si tedy člověk vytyčí cíl ve vzdálenější budoucnosti, a své přítomné chování uzpůsobuje takovým způsobem, který maximalizuje pravděpodobnost dosažení cíle. Kognitivní aspekt perspektivní orientace je vyjádřen určitým myšlenkovým zpracováním, tzv. „mapy postupu“, jejichž prostřednictvím se jedinec orientuje ve vztazích mezi prostředky a cíli, strategiemi. (Pavelková, 2002) Konkrétní výběr cílů a přání určuje individuálně odlišná potřeba jedince.

Perspektivní orientace je chápána jako vývojově vyšší stádium, kterému předchází orientace krátkodobá, jež je typická pro děti mladšího školního věku. (Pavelková, 2002) Pokud se perspektivní orientace u starších žáků nerozvine, může to představovat zásadní problém v jejich studijní i životní cestě. U krátkodobě orientovaných jedinců je činnost řízena převážně bezprostředními popudy a přáními, a tak budou pravděpodobně vznikat problémy v oblasti tvorby individuálních cílů, problémy ve vztahu ke společnosti a jejím nárokům a nabídkám, dále se nemusí vytvořit schopnost integrovat jednotlivě časové dimenze a vnímat kontinuitu minulosti, přítomnosti a budoucnosti.

Perspektivní orientaci se budeme věnovat v empirické části, kde bude na studentech empiricky prověřena.

2. 2. 5 Zimbardův koncept časové perspektivy

Dle Zimbarda je osobní postoj k času z velké části naučený. Každý z nás má časovou perspektivu, která je z velké části nevědomá a subjektivní. Čím více si však svůj postoj času uvědomujeme, tím pravděpodobněji můžeme změnit vlastní perspektivu k lepšímu. Časové perspektivy používáme při utváření očekávání a cílů, dále také při kódování, prožívání, cítění a vzpomínání na své prožitky. Časová perspektiva hraje zásadní roli ve způsobu života. Lidé zaměřeni na budoucnost mají sklon být po pracovní stránce a ve vzdělání úspěšnější než lidé zaměřeni na přítomnost či minulost. Jsou ochotni obětovat momentální požitky ve prospěch budoucí odměny nebo přínosu. Jsou schopné stanovovat si cíle v budoucnosti, ke kterým vedou dílčí kroky, které jsou instrumentem k dosažení zvoleného či přijatého cíle. Zimbardo a Boyd říkají, že nejlepšího hodnocení v jejich Úvodním kurzu do psychologie na Stanfordské univerzitě dosahovali studenti, kteří byli nejvíce zaměřeni na budoucnost. Zaměření na budoucnost jde ruku v ruce s tvořením vhodných plánů, moudrým rozvržením času, a předvídáním překážek a nástrah, které se na cestě za úspěchem mohou objevit. Lidé zaměřeni na budoucnost téměř nikdy ve svých kurzech nesežou, mají ambice a potřebu úspěchu. (Zimbardo, Boyd, 2010)

2. 2. 5. 1 Balancovaná časová perspektiva

Aby byl člověk schopen dobře se vyrovnávat s obtížemi, které život přináší, je třeba, aby mezi všemi třemi časovými obdobími (minulostí, přítomností a budoucností) panovala vyváženost, nikoli dominance jednoho období na úkor zbývajících. Dle Zimbarda a Boyda je balancovaná časová perspektiva pro efektivní život člověka zásadní. Lidé s balancovanou

časovou perspektivou se častěji než jiní seberealizují, jsou úspěšnější v zaměstnání, mají zdařilejší vztahy s rodinou a přáteli a pocítují osobní pohodu. (Zimbardo, Boyd, 2010)

O balancovanou časovou perspektivu se jedná, pokud v závislosti na konkrétní situaci, ve které se jedinec nachází, má jedna časová perspektiva přednost, zatímco jiné časové perspektivy dočasně ustoupí do pozadí. Například máme-li dokončit práci, musí mít přednost budoucí časová perspektiva. Pokud jsme ji dokončili a nastal čas na naše oblíbené činnosti, objeví se přítomná hedonistická časová perspektiva. Kdežto časová perspektiva s pozitivním vztahem k minulosti nás může nejvhodněji připravit, abychom si v průběhu prázdnin užívali rodinné tradice.

Ideální profil časové perspektivy je následující (Zimbardo, Boyd, 2010):

- vysoké zaměření na pozitivní minulost
- středně vysoké zaměření na budoucnost
- středně vysoké zaměření na hedonistickou přítomnost
- nízké zaměření na negativní minulost
- nízké zaměření na fatalistickou přítomnost

Uvedeme si příklady, proč tomu tak je. Díky pocitu kladné minulosti máme pocit ukotvení. Kladná minulost dále poskytuje pocit kontinuity života, umožňuje být ve spojení s rodinou, tradicí a kulturním dědictvím. Budoucí časová perspektiva nám tzv. dává křídla, která nám umožňují létat za novými cíli. Umožňuje si představovat budoucnost naplněnou optimismem, silou a nadějí. Hedonistické prožívání přítomnosti přináší energii a radost ze života. Tato energie nás popohání poznávat nová místa, nové lidi a samy sebe. Dále rovněž vede k porozumění přirozenosti a požitku lidské sexuality. (Zimbardo, Boyd, 2010)

Ideální časová perspektiva znamená nízké zaměření na negativní minulost a na fatalistickou přítomnost. Zimbardo provedl výzkum s holandsky mluvícími mladými dospělými lidmi, kdy porovnal skupinu lidí, kteří se léčili na psychiatrii, s normálními účastníky, kteří se neléčili. Všichni vyplnili Zimbardův inventář časové perspektivy (ZTPI) společně s testy osobnosti a dalšími druhy testů. Tento výzkum potvrdil předpoklad, že pokud u lidí převažuje jedna z těchto dvou časových perspektiv, jsou ohroženi duševními a fyzickými onemocněními.

2. 3 Diagnostika časové perspektivy

Cílem této kapitoly je poskytnout přehled o možných postupech diagnostiky časové perspektivy. Mezi teoretickými koncepcemi časové perspektivy a výzkumnými postupy, kterými je prověřována, existuje značný rozdíl. Pavelková se domnívá, že je rozumné odlišit budoucí časovou perspektivu s jejími podstatnými atributy (hloubka či rozpětí, hustota, struktura, obsah a alternativnost) a osobní dispozice ke strukturaci budoucnosti (orientaci na budoucnost). K diagnostice se využívají dvě skupiny metod:

- přístup vycházející z volných projevů pokusných osob (z příběhů, kreseb)
 - důležitou roli zde hraje fantazie
 - zde zkoumáme tzv. neosobní obsahy
 - zde je nutné mít na paměti, že volné výrazy pokusných osob nemusejí mít pro člověka určitou osobní hodnotu, mohou být pouhými produkty fantazie bez jakékoli důležitosti pro pokusnou osobu
 - do této metody řadíme například Tematický apercepční test (pokusné osoby užívají své představivosti k vyprávění o tom, co vidí na obrázku); Cottleho Test kruhů (kresebná technika, která naznačuje dominanci jedné z časových dimenzí v závislosti na velikosti namalovaných kruhů).
- přístup vycházející z událostí, kterými se pokusná osoba po určitou dobu zabývá a jimž přisuzuje velký osobní význam
 - jedná se o minulé i budoucí události
 - zde zkoumáme tzv. „osobní obsahy“
 - do této skupiny metod řadíme např. Cottleho experimentální inventář deseti nejdůležitějších událostí (pokusná osoba sestaví seznam deseti nejvýznamnějších událostí života, které následně zařazuje buďto do vzdálené budoucnosti, blízké budoucnosti, přítomnosti, blízké minulosti či do vzdálené minulosti); Kastenbaumův jednoduchý test Kým budete?; slohové práce a eseje na téma „Moje budoucnost“; Nuttinovu metodu motivační indukce (MIM), kterou se budeme podrobněji zabývat v samostatné kapitole. Dále se také používá Tylův Test čáry života, ve kterém má pokusná osoba za úkol nakreslit čáru života a poté na ní vyznačit současný okamžik, umístit významné minulé události a budoucí očekávané důležité momenty. Proband nemusí kreslit jen čáru svého života, ale může nakreslit také čáru ideálního života.

2. 3. 1 Zimbardův inventář časové perspektivy

Zimbardův inventář časové perspektivy (ZTPI) byl vytvořen poté, co proběhl známý experiment s vězni a dozorcí na Stanfordské univerzitě. Z pokusu vyvstalo zjištění o vlivu vnějších okolností na subjektivní vnímání času. ZTPI měří pět různých faktorů časové perspektivy, které vypovídají o jedincově preferencích a přesvědčcích. Mezi těchto pět faktorů patří negativní minulost, pozitivní minulost, hedonistická přítomnost, fatalistická přítomnost a budoucnost. Negativní postoj k vlastní minulosti odráží negativní postoj k vlastní minulosti v podobě traumat, bolesti a litování. Tento faktor souvisí s nízkým sebevědomím, depresí a úzkostí. Opakem faktoru negativní minulost je faktor pozitivní minulost, který zobrazuje pozitivní, příjemné a nostalgické pohledy na minulost. Hedonistická přítomnost zahrnuje riskující postoje k času a životu, u jedince převládá orientace na přítomnost, na zábavu, potěšení a vzrušení. Kdežto faktor fatální přítomnost zaznamenává beznadějnou a bezmocnou náladu do budoucna. Jedinci věří v předurčenost osudu, který vlastními zásahy nemohou změnit. Tento faktor je spojován stejně jako negativní minulost s depresí, úzkostí či agresí. Faktor budoucnosti zachycuje všeobecnou orientaci na budoucnost, kdy se jedinec snaží dosáhnout svých budoucích cílů a odměn. Jedinec v dotazníku hodnotí postupně 56 položek Likertovou škálou, která slouží k posuzování postojů a názorů, od 1 do 5 způsobem: 1 = rozhodně nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = ani souhlasím, ani nesouhlasím, 4 = spíše souhlasím, 5 = rozhodně souhlasím. Jedinec zde hodnotí situace, které jsou lokalizované také do přítomnosti a minulosti. Jednotlivé položky jsou následně kódovány a přiřazovány k jednotlivým dimenzím času. (Zimbardo, Boyd, 2010)

2. 3. 2 Metoda motivační indukce

Autorem metody motivační indukce (MIM) je přední evropský odborník v otázkách psychologie motivace Nuttin. Tato metoda měří hloubku a obsah perspektivy budoucnosti. Je založená na doplňování vět, nejedná se však o projekční metodu. První krok MIM obsahuje doplnění vět zkoumanou osobou, čímž získáme seznam motivačních předmětů, které dané osoby zaměstnávají či motivují. Začátky těchto vět se nazývají induktory, jsou to slovesa formulovaná v první osobě jednotného čísla, a mají za úkol indukovat zkoumanou osobu, aby doplnila předměty motivace (Pavelková, 2002). Ve druhém kroku je provedena obsahová a časová lokalizace těchto motivačních předmětů, což slouží ke změření různých aspektů

časové perspektivy. Výsledek nám představuje různé aspekty časové perspektivy budoucnosti osob a také rozsah orientace na budoucnosti.

Metoda je založena na dvou principech (Nuttin, 1980):

- Budoucí časovou perspektivu utváří mentální reprezentace v podobě motivačních objektů, které můžeme časově lokalizovat.
- Měříme-li jedincovu časovou perspektivu, určitě bychom neměli předkládat instrukce týkající se konkrétních časových období. Např. pokud bychom studentovi položili otázku, kým by chtěl být za pět let, mohlo by to v něm vzbuzovat objekty, které se reálně v jeho mysli jinak nevyskytují.

Tato metoda je použita v empirické části práce, kde se jí budeme podrobněji věnovat.

2. 3. 3 Dotazník perspektivní orientace

Dotazník PO-7 od Pavelkové použitý v empirické části měří perspektivní orientaci studentů. Zvolila jsem nejaktuálnější verzi dotazníku, jelikož je uzpůsobena současným středoškolákům. Vychází z dotazníku perspektivní orientace PO-2 a PO-5. Výzkumníci dávali velký důraz na postupné prověřování a psychometrické ověřování.

Dotazník obsahuje dvacet pět uzavřených otázek, přičemž u každé z nich respondent volí ze tří možností.

Otázky jsou rozděleny do čtyř bloků (Pavelková 1985 in Pavelková, 2002):

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

Odpovědi s perspektivní orientací jsou hodnoceny 2 body a krátkodobé odpovědi 0 body. Studenti v tomto testu mohou získat maximální počet bodů 50 a nejmenší 0.

3. VÝKONOVÁ MOTIVACE

Pavelková (2002) rozlišuje tři hlavní zdroje učební činnosti žáka: poznávací potřeby, výkonové potřeby a sociální potřeby. A na jejich základě rozlišuje motivaci poznávací, výkonovou a sociální. Pro účely této práce si představíme výkonovou motivaci. Výkonovou motivaci se z teoretického hlediska již od padesátých let minulého století zabývá mnoho psychologů (Atkinson, Raynor, Heckhausen, v České republice pak především Hrabal a Pavelková). Rozvoj výkonové motivace je nedílnou součástí zralé osobnosti a z velké části ovlivňuje kvalitu učebních procesů, autoregulační zdatnosti a aspirační úroveň jedinců. V této kapitole nejprve charakterizujeme výkonovou motivaci, výkonové potřeby, dále nevynecháme teoretická východiska výkonové motivace a popis diagnostických metod, které u jedinců odhalují míru orientace na výkon.

3. 1 Charakteristika motivace a výkonové motivace

Motivaci chápeme v nejširším smyslu jako „souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, S. 16). Zkoumání motivace je důležitým krokem k zjišťování příčin chování a jednání lidí. Skrze motivaci můžeme objasňovat, proč se lidé chovají a jednají určitým způsobem a co za jejich chováním a jednáním stojí (Nakonečný, 2014), co je zajímavá a těší, nebo čeho se bojí a v co doufají. (Říčan, 2007) Motivace, jako intrapsychický proces, má dvojí zdroj - vnitřní a vnější. Vnitřním zdrojem je myšlen vnitřní mentální stav jedince neboli potřeba. Potřeby jsou dispozičními, motivačními činiteli, projevující se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku, jako např. stav hladovění či přesycení. Potřeby jsou buď vrozené (fyziologické) nebo získané během života (psychické). (Hrabal, Man, Pavelková, 1989 ve Stehlíková). Vnější pohnutky (incentivy) jsou podněty, či události působící na motivaci jedince z vnějšku, vzbuzují potřeby a v některých případech vedou i k jejich uspokojení.

Výkonová motivace souvisí se sebepojetím a splnění či nesplnění určitého úkolu má vliv na sebehodnocení člověka. Rheinberg (Rheinberg, 2008 v Nakonečný, 2014) uvádí, že výkonová motivace je tzv. ego-vztažná, tedy že chování člověka je výkonově motivováno tehdy, když je zacíleno na sebehodnocení vlastní schopnosti. McClelland vnímá výkonovou motivaci jako motivační vliv naděje na úspěch a strachu z neúspěchu, přičemž jejich podřízenost připisuje zkušenostem z rodiny (výchovy) a tendencím k odlišnému přidávání příčin a podmínek úspěchu a neúspěchu. (Nakonečný, 1996). Modelů výkonové motivace

existuje celá řada, Hrabal a Pavelková vycházejí především z Atkinsonovy teorie (1974), která byla východiskem při tvorbě Dotazníku školní výkonové motivace žáků, jenž používáme v empirické části.

3. 2 Výkonové potřeby

Výkonové potřeby se aktualizují v každé situaci, ve které je výkon podaný v určité činnosti hodnocen. Můžeme je tedy označit za získané a generalizované. Výkonové potřeby vznikají na základě kumulace zkušeností s nároky a hodnocením při formování sebehodnocení v období třetího až čtvrtého roku života jedince. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Kolem třetího roku se ve stádiu osamostatňování ve velké míře projevuje potřeba autonomie, která představuje snahu o samostatnost (potřeba dítěte zvládat věci samo). Pokud dospělý dává dítěti prostor, aby samostatně prozkoumávalo svět kolem něj, podporuje tak jeho zdravý vývoj. S potřebou autonomie souvisí potřeba kompetence (důvěra v sebe sama).

Když žák vstupuje do školy, již je u něj rozvinuto určité výkonové zaměření, je však srovnáván s ostatními žáky, musí zvládat nové úkoly a tak je vystaven velkému množství hodnocení nového charakteru. Časem se u něj po zkušenosti se školním úspěchem a neúspěchem vytvářejí tzv. specifické školní výkonové potřeby. Atkinson ve svém modelu sjednocuje nálezy výzkumu výkonové motivace a výzkumu úzkostnosti. Teorie výkonové motivace je založena na představě nezávislosti potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu. Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu jsou základem výkonové orientace. (Pavelková, Hrabal, 2011) Studenti s převažující potřebou úspěšného výkonu jsou cílově orientovaní, mají tendenci vykonávat práci dobře, pracují plánovitě, mají tendenci nevzdat se a vytrvat při řešení úkolu i přes překážky, příliš snadné úkoly pro ně nejsou „zajímavé“, usilují o úspěch a uznání, úspěch připisují schopnostem a úsilí, naproti tomu neúspěch připisují spíše nedostatku úsilí; a obvykle u nich převažuje budoucí časová perspektiva. Kdežto studenti s převažující potřebou vyhnoutí se neúspěchu pracují s úzkostí z možného neúspěchu, vyhýbají se výkonovým situacím (kvůli strachu ze selhání), úspěch připisují vnějším příčinám (náhodě) a neúspěch vidí v těžko změnitelných vnitřních příčinách (schopnostech). (Pavelková, 2002)

Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu se mohou formovat velmi brzy. Jedná se o dobu, kdy je dítě schopno vykonávat cílově zaměřenou činnost, jejíž výsledky jsou podrobeny hodnocení okolí. Ve vývoji potřeb sehrávají významnou roli

charakter nároků na dítě, výkonová orientace rodičů a také vlastní zkušenost dítěte s úspěchem a neúspěchem. Pokud jsou na dítě kladeny přiměřené požadavky, vyžaduje se od něj samostatnost a za výkony je oceněno, pravděpodobně se u něj bude rozvíjet potřeba úspěšného výkonu. Pokud se však okolí koncentruje na neúspěchy dítěte a jsou na něj kladeny přílišné nároky, pravděpodobně u něj dojde k rozvinutí potřeby vyhnutí se neúspěchu. Vývoj výkonových potřeb tedy podmiňuje také zkušenost dítěte s odměnou a trestem. (Pavelková, 2002)

3. 3 Časová perspektiva a výkonová motivace

Problematika časové perspektivy v rámci výkonové motivace začala být řešena zejména ve druhé polovině 20. století. Vztah časové perspektivy a motivace se pokoušeli popsat autoři kognitivně motivačních teorií časové perspektivy (Raynor, Heckhausen, Gjesme, Atkinson, Lens). Některé z nich si představíme.

3. 3. 1 Raynorova teorie výkonové motivace

Raynor vnímá především rozdíl mezi bezprostředními důsledky činnosti a účinky, jež lze připsat anticipovaným budoucím cílům.

Dle Raynora vedou člověka k určité činnosti následující typy důvodů (Pavelková, Purková, Menšíková, 2010):

- 1) důsledek činnosti je konečný cíl sám o sobě
- 2) bezprostřední činnost slouží jako prostředek k nějakým krokům v budoucnu

Dále rozlišuje dva typy cest výkonových úkolů (Pavelková, 2002):

- 1) kontigentní cesta
- 2) nekontigentní cesta

V případě kontigentních cest jsou prvotní kroky, úkoly či úspěch nezbytné pro to, aby člověk mohl postoupit k dalším krokům a úkolům v budoucnu. Dle Raynora tedy kontigentní cesta sestává ze sérií kroků, každý takový krok představuje subcíl, který přispívá svou motivační sloužkou k celkové výkonové motivaci.

V případě nekontingentních cest si je člověk vědom toho, že pokud neuspěje v nějakém z úkolů či kroku, nebude mít vliv na to, aby se nemohl pustit do dalšího úkolu či kroku v budoucnu. Zde tudíž nemá anticipace budoucích úspěchů či neúspěchů vliv na motivaci k tomu, aby se první krok či úkol vydařil

3. 3. 2 Heckhausenův rozšířený kognitivní model motivace

Oproti Raynorovi Heckhausenův rozšířený model motivace více zohledňuje časovou perspektivu jedince jako důležitou dispozici ovlivňující ostatní motivační procesy.

Heckhausen rozlišuje 4 druhy očekávání, které mohou být motivačně relevantní (Pavelková, 2002):

- Očekávání „situace – výsledek“
 - aktuální situace vede k žádoucímu výsledku bez jakékoliv akce jedince, jedinec čas pravděpodobně prožívá jako plynutí, kterému se poddává
- Očekávání „aktivita – výsledek“
 - je zde šance, že prostřednictvím akce jedinec dosáhne žádoucího výsledku, čas je pravděpodobně prožíván jako mé konání, jímž způsobuji daný výsledek
- Očekávání „situace – aktivita – výsledek“
 - vnější faktory ovlivňují úspěch či neúspěch výsledku vlastní akce
 - čas může pak být prožíván jako zkoumání toho, za jakých podmínek jedinec působí svými aktivitami daný výsledek
- Očekávání „výsledek – následek“
 - výsledek je chápán jako anticipace událostí pro různé následky
 - čas je prožíván jako umocněná anticipace toho, co jedinec způsobí, pokud podá dobrý či špatný výkon, pod vlivem této umocněné anticipace pak reguluje své jednání ve vzdělávacích institucích

3. 4 Vztah výkonové motivace a budoucí časové perspektivy

Na tomto místě je potřeba zmínit také myšlenky, které již byly vyřčeny o vztahu mezi motivací výkonu a budoucí časovou perspektivou. Anticipace budoucnosti a stanovování cílů sehrává důležitou roli v motivaci žáka, zásadně determinuje jeho motivaci k učení.

Perspektivní cíle, ke kterým se vztahuje, ho mobilizují, orientují a dlouhodobě aktivují.

(Hrabal, Pavelková, 2010 v Vitošková, 2014) Zajímá nás, jakým způsobem může časová

perspektiva ovlivnit přítomné chování člověka, čili jak se může projevat v motivovanosti či nemotivovanosti v přítomných aktivitách a jaký může mít vliv na školní práci studentů. Lens a Moreasová (1994) uvádí, že existuje souvislost výkonového chování jedince s budoucí časovou perspektivou. Tito autoři vycházejí z teoretických koncepcí zejména Raynora, Hechhausena, Gjesmeho a Nuttina:

- lidé orientovaní na dosažení úspěchu (s vyvinutou potřebou úspěšného výkonu) a zároveň s dlouhodobou časovou perspektivou budou více motivováni k dosahování vzdálených cílů než lidé orientovaní na dosažení úspěchu ale s krátkodobou časovou perspektivou
- lidé s dlouhodobou časovou perspektivou mají dispozice předjímat nejen bezprostřední efekty svých činností, ale také efekty potenciálních akcí v jejich dlouhodobých důsledcích

Hovoří o korelaci mezi rozsahem budoucí časové perspektivy a školními výsledky žáků (Lens, 1982 v Lens, Moreasová, 1994 v Vitošková, 2014):

- žáci s dobrými výsledky preferují cíle, které leží ve vzdálené budoucnosti
- způsobilost stanovovat si dlouhodobé cíle vede k vyšší aktivitě žáků ve školní práci
- zároveň žáci, kteří si stanovují dlouhodobé cíle, mají vyšší schopnost rozlišovat a tvořit na cestě za konečným cílem množství jednotlivých subcílů; tyto subcíle jim usnadňují „podržet“ si v představě vzdálený cíl v budoucnosti
- žáci s dlouhodobou časovou perspektivou jsou při cestě za zvoleným cílem odolnější a mají větší uspokojení z přítomné aktivity, která přispívá k dosažení budoucího cíle.

3. 5 Diagnostika výkonové motivace

Cílem této kapitoly je seznámit se s možnostmi diagnostiky výkonové motivace. Výkonová motivace je důležitou součástí učební motivace. Vztah žáka k výkonu je individuální, odlišnost výkonového chování můžete diagnostikovat pomocí dotazníkových a projekčních metod, některé z nich si v této kapitole představíme. Dotazníkové metodě, jež byla použita v empirické části této bakalářské práce, je věnována samostatná kapitola.

3. 5. 1 Projekční metody

- Tematický apercepční test (TAT)

- projektivní test, který může ukázat dominantní pudy, emoce, konflikty osobnosti, dále také jedincovy potlačené tendence, které si nechci či nemůže připustit (pokud jsou nevědomé)

- ve 40. letech McClelland a jeho spolupracovníci společně sestavili nástroj pro obsahovou analýzu TAT příběhů

- další metoda TAT byla vytvořena Heckhausenem, jeho systém obsahové analýzy se zaměřuje na dvě tendence výkonové motivace, na naději na úspěch a strach z neúspěchu

3. 5. 2 Dotazníkové metody

- Dotazník výkonově motivační mříže (LMG)

- cílem tohoto dotazníku je zmapovat převládající tendenci výkonové motivace, naději na úspěch a strach z neúspěchu; dále odlišit dvě dimenze, ze kterých je složen strach z neúspěchu (pasivní strach ze selhání a aktivní strach z neúspěchu)

- umožňuje rozpoznat celkovou motivaci

3. 5. 3 Dotazník školní výkonové motivace žáků (MV-12)

Jedním z dotazníků, který měří výkonovou motivaci, je Dotazník školní výkonové motivace žáků (MV-12) od autorů Vladimíra Hrabala a Isabelly Pavelkové. Autoři dotazníku vycházejí zejména z Atkinsonovy klasické teorie výkonové motivace, která je založena na převaze jedné ze základních výkonových potřeb – z potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu. Dotazník tedy zjišťuje, zda u daného studenta převažuje jedna z tendencí, zda jsou obě tendence vyrovnané či zda není významně vyvinuta ani jedna z nich. Dotazník se skládá z 12 otázek, zkoumaná osoba vybírá odpověď na jednotlivé z nich formou volby jedné z pěti nabízených možností, přičemž každý z možností odpovídá určitému počtu bodů. Nabízené možnosti v různých modifikacích popisují četnost výskytu jevu popsání v otázce od „téměř vždy“, přes „často“, „někdy“, „málokdy“ po „téměř nikdy“. (Vitošková, 2014) V dotazníku suma položek 1 – 6 odpovídá hrubému skóru potřeby úspěšného výkonu a suma položek 7 – 12 hrubému skóru potřeby vyhnout se neúspěchu. (Hrabal, Pavelková, 2011)

II PRAKTICKÁ ČÁST

4. CÍL VÝZKUMU

Výzkumná část této práce se zabývá časovou perspektivou a výkonovou motivací u studentů střední odborné školy. Prvním výzkumným cílem je zmapování časové perspektivy u studentů střední odborné školy. Druhým výzkumným cílem je u středoškoláků ověřit vztah časové perspektivy a výkonové motivace. Třetím výzkumným cílem je zjistit, jak se středoškoláci vztahují k budoucnosti.

Výzkumné šetření je povahy kvantitativní i kvantitativně-kvalitativní, přičemž hlavní metodou výzkumu jsou dotazníky. Pomocí dotazníku ZTPI získáme přehled, jakou měrou je student orientován na různé časové rámce. Dotazníkem MV – 12 zjistíme školní výkonovou motivaci žáků, respektive zda u nich převládá potřeba úspěšného výkonu či potřeba vyhnoutí se neúspěchu. Dotazníkem PO – 7 určíme, jakou měrou je u studentů rozvinutá perspektivní či krátkodobá orientace. Poslední metodou, kterou využíváme, je metoda motivační indukce (MIM), která měří hloubku a obsah perspektivy budoucnosti. U metody motivační indukce provedeme obsahovou a časovou analýzu, která spočívá na lokalizaci objektů v motivačních a časových kategoriích.

4. 1 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky můžeme formulovat následovně:

1. V jakém poměru jsou jednotlivé faktory časové perspektivy u studentů střední školy zastoupeny?

Ověříme dotazníkem ZTPI.

2. Existuje vazba mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací studentů?

Ověříme dotazníky ZTPI a MV-12.

3. Existuje rozdíl ve vztahování se k budoucnosti mezi prvním, druhým a třetím ročníkem?

Ověříme dotazníky PO-7 a ZTPI.

4. Jaká je časová perspektiva z hlediska obsahu a času u studentů SOŠ?

Ověříme dotazníkem MIM.

5. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Následující kapitola je věnována popisu terénu výzkumného vzorku. Výzkumné šetření se odehrálo ve školním roce 2015/2016. Údaje o školách jsou čerpány z internetových stránek jednotlivých škol a také z výročních zpráv.

5. 1 Charakteristika školy

Sběru dat se zúčastnilo 49 studentů ze dvou středních odborných škol. Níže si jednotlivé školy představíme.

První školou, na které proběhlo výzkumné šetření, je Vyšší odborná škola a Střední škola slaboproudé elektrotechniky sídlící v klidné části Vysočan na Praze 9. Na pozemku školy je studentům k dispozici pro volnočasové aktivity venkovní školní hřiště. Ve škole je studentům k dispozici školní jídelna, internetová kavárna a posilovna. Střední škola poskytuje vzdělání ve čtyřech maturitních oborech, jednom učebním, jednom nástavbovém a ve třech oborech vyšší odborné školy. Ze čtyřletých maturitních oborů to jsou Multimediální tvorba; Informační technologie; Elektrotechnika a Mechanik Elektrotechnik. Výuční list mohou studenti získat v oboru Mechanik elektrotechnických zařízení, přičemž si mohou dodělat nástavbové studium v oboru Elektrotechnik pro informační a síťové technologie. Na škole ve školním roce 2015/2016 studuje 303 žáků, přičemž nejvyšší povolený počet činí 390 žáků. Ve školním roce 2014/2015 zde studovalo 295 studentů. Z celkového počtu jich 6 přerušilo vzdělávání, po přerušeném vzdělávání 3 nastoupili, 12 žáků sami ukončili vzdělávání. Ze školy byli vyloučeni dva studenti. Tři studenti přestoupili z jiné školy a čtyři naopak přestoupili na jinou školu. Osm studentů na vlastní popud zanechalo studia. Maturitní zkoušky se zúčastnilo 44 studentů, z celkového počtu pět konalo zkoušku opakovaně. Jeden studující odmaturoval s vyznamenáním.

Škola se v rámci odborné činnosti doposud zúčastnila spousty soutěží, jako jsou České ručičky, Soutěž odborných dovedností, Mezinárodní soutěž odborných dovedností v elektrotechnice, Elektrotechnická olympiáda na FEL ČVUT. Škola se věnuje publikační zkušenosti, publikovala např. v časopise Řízení školy – speciál pro střední školy či časopise Elektroinstalátér.

Co se sportovních aktivit týče, studenti mohou v zimním období vyjet na lyžařský výcvik, ve sportovních soutěžích se např. účastní turnaje ve stolním tenise. Je zde dobré zázemí pro fyzické aktivity, žáci zde mají k dispozici fitness centrum, které je využíváno při hodinách tělesné výchovy, ale rovněž je možno jej využít ve volném čase. Studenti mají

možnost vycestovat do zahraničí v rámci zahraničních zájezdů a výměnných pobytů v rámci grantové politiky (např. do Turecka, Polska, Německa, Velké Británie, Švédska), čímž je studentům umožněno poznávání jiné kultury a mentality, a především studium jejich odborností v cizím jazyce.

Druhou školou, na které byl výzkum realizován, je Střední škola umělecká a řemeslná. Tato škola je fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Škola zajišťuje výuku ve třech vlastních objektech. Hlavní sídlo a ředitelství školy se nachází na Praze 5 – Novém Zlíchově, kde probíhá praktické vyučování, které probíhá dále také na Praze 9 – Libni. Teoretická výuka se koná na Praze 10 – Strašnicích. Škola zajišťuje výuku ve tříletých oborech ukončených závěrečnou zkouškou s výučním listem, výuku ve čtyřletých oborech ukončených maturitní zkouškou, výuku v dvouletých denních a tříletých dálkových nástavbových oborech ukončených maturitní zkouškou. Dále zajišťuje speciální kurzy, ukončené státní zkouškou. Tříletých oborů zakončených výučním listem škola nabízí pět, a to Truhlář; Čalouník; Umělecký kovář a zámečnický, pasír; Umělecký truhlář a řezbář, zaměření umělecký řezbář; Umělecký truhlář a řezbář, zaměření umělecký truhlář. Dále škola nabízí čtyři čtyřleté obory zakončené maturitní zkouškou, a to Uměleckořemeslné zpracování kovů, zaměření práce kovářské a zámečnické; Uměleckořemeslné zpracování dřeva, zaměření práce truhlářské; Uměleckořemeslné zpracování dřeva, zaměření řezbářské a obor Nábytkářská a dřevařská výroba. Ze dvouletých nástavbových oborů denního studia škola nabízí obory Nábytkářská a dřevařská výroba; Umělecké řemeslné práce a Podnikání. Jediným tříletým dálkovým nástavbovým oborem je Podnikání. Ve školním roce 2014/2015 na škole studovalo 384 žáků denního studia. Z celkového počtu žáků 16 přerušilo vzdělávání, 6 nastoupilo po přerušení vzdělávání, 33 žáků ukončili studium, 1 byl vyloučen ze školy, 12 nepostoupilo do vyššího ročníku, 9 přestoupilo z jiné školy a 10 žáků přestoupilo na jinou školu. Maturitní zkoušky se zúčastnilo 36 studentů denního vzdělávání, z nich dva studenti uspěli s vyznamenáním.

Škola žákům poskytuje kvalitní přípravu pro samostatné podnikání či pro případné pokračování ve vyšším odborném či vysokoškolském studiu. Snaží se zde využívat potenciál nadaných studentů, vyučující jim zadávají práci nad rámec probírané látky a snaží se je motivovat k účasti na soutěžích, sympoziích a výstavách. Studenti tak mohou nasbírat cenné zkušenosti a úspěchy, které jim mohou být ku prospěchu v praxi či při hledání zaměstnání.

Výuka ve všech oborech vzdělání i v nástavbovém denním studiu probíhá bezplatně. Škola rekonstruovala jeden ze svých objektů a ostatní průběžně modernizuje, pozornost

věnuje také modernizaci náradí, nástrojů a vybavení pro odborný výcvik. Např. nová multimediální učebna slouží k výuce cizích jazyků, které jsou vyučovány ve všech oborech. Škola úzce spolupracuje s přibližně 50 podnikatelskými subjekty, kde se studentům třetích ročníků učebních oborů dostává možnost vykonávat odborný výcvik, a které jsou zárukou, že všichni úspěšní absolventi naleznou uplatnění na trhu práce. Žáci si mohou vybrat z různých aktivit, které škola nabízí, např. lyžařský kurz, vodácký tábor na vlastních lodích školy, různé zájezdy po Čechách i cizině či výměnné stáže v zahraničí. Pro mimopražské žáky je zajištěno ubytování v DM Horní Počernice, DM Černý Most a v dalších zařízeních.

5. 2 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření se odehrálo se studenty prvního, druhého a třetího ročníku již zmiňovaných středních odborných škol. Do výzkumu bylo celkem zapojeno 49 studentů. Ze třídy prvního ročníku se výzkumu zúčastnilo 20 studentů, ve druhém ročníku bylo výzkumu přítomno 17 studentů a ve třetím 12. Ve výzkumném vzorku výrazně převyšuje počet chlapců (45) nad počtem dívek (4), což lze vysvětlit oborovým zaměřením škol, na kterých sběr dat proběhl.

Výzkumný vzorek se nachází v období dospívání, které je charakteristické komplexní proměnou osobnosti. Výběr prvního, druhého a třetího ročníku proběhl záměrně. U prvního ročníku předpokládáme, že orientace na budoucnost klesá, jelikož přestupem ze základní školy na střední školu právě něčeho dosáhli. Ve druhém ročníku by orientace na budoucnost u studentů měla stoupat, a ve třetím by měla být nejvyšší, neboť studenti v této fázi studia musí přemýšlet o svém budoucím uplatnění a konci střední školy. Můžeme tak sledovat, zda existuje nějaký vývoj časové perspektivy a výkonové motivace s každým vyšším ročníkem střední školy. Pokud by se do výzkumu zapojil čtvrtý ročník, hrozilo by, že data budou ovlivněna přípravou na maturitní zkoušku či přijímacím řízením na vyšší stupeň vzdělání.

6. METODY VÝZKUMU

6. 1 Metody sběru dat

Pro dosažení potřebných poznatků o časové perspektivě a výkonové motivaci studentů střední odborné školy byl využit sběr dat pomocí těchto čtyřech dotazníků: Dotazník výkonové motivace MV-12 (Hrabala a Pavelková), Dotazník perspektivní orientace PO-7 (Pavelková), Zimbardův inventář časové perspektivy (Zimbardo) a Metoda motivační indukce (Nuttin).

6. 1. 1 Dotazník školní výkonové motivace MV - 12

Dotazník školní výkonové motivace Hrabala a Pavelkové (2011) se skládá z dvanácti otázek, přičemž pomocí prvních šesti zjišťujeme míru potřeby úspěšného výkonu a pomocí dalších šesti otázek míru potřeby vyhnouti se neúspěchu. Respondent vybírá z pěti nabízených možností, získá od 1 do 5 bodů, maximálně tedy může dosáhnout v každé z výkonových potřeb maxima 30 bodů, takto získáme hrubé skóry žáků. Hrubý skór poté dle manuálu obsaženém v Dotazníku výkonové motivace převedeme na standardní skór (normy pro žáky SŠ). Studenti mohou dosáhnout skóru 1 – 5. U potřeby úspěšného výkonu znamená skór 1 – velmi nízkou potřebu, 2 – nízkou potřebu, 3 – průměrnou potřebu, 4 – vysokou potřebu, 5 – velmi vysokou potřebu. U potřeby vyhnouti se neúspěchu pak 1 představuje – velmi nízkou obavu, 2 – nízkou obavu, 3 – průměrnou obavu, 4 – vysokou obavu, 5 – velmi vysokou obavu.

6. 1. 2 Zimbardův inventář časové perspektivy (ZTPI)

ZTPI měří pět různých faktorů časové perspektivy, které vypovídají o jedincově preferencích a přesvědčeních. Mezi těchto pět faktorů patří negativní minulost, pozitivní minulost, hedonistická přítomnost, fatalistická přítomnost a budoucnost. Zkoumaná osoba v dotazníku hodnotí 56 položek Likertovou škálou od 1 do 5, kdy znamená „rozhodně nesouhlasím“ a 5 „rozhodně souhlasím“. Jednotlivé položky jsou následně kódovány a přiřazovány k jednotlivým dimenzím času, čím více se získané číslo blíží hodnotě 5, tím více je zkoumaný student orientován na danou dimenzi času.

6. 1. 3 Dotazník perspektivní orientace PO-7

Dotazník PO-7 měří perspektivní orientaci studentů. Dotazník obsahuje dvacet pět uzavřených otázek, přičemž u každé z nich respondent volí ze tří možností. Nejvyšší možná dosažená hodnota v dotazníku PO- činí 50 bodů. Odpovědi s perspektivní orientací jsou hodnoceny 2 body a krátkodobé odpovědi 0 body. Studenti v tomto testu mohou získat

maximální počet bodů 50 a nejmenší 0. Jelikož neexistují normy pro studenty středních škol, posouzení hodnoty perspektivní orientace provedeme kvalifikovaným odhadem. Čím vyšší je skóre, tím rozvinutější je perspektivní orientace.

6. 1. 4 Metoda motivační indukce (MIM)

Metoda motivační indukce měří hloubku a obsah perspektivy budoucnosti. Pomocí této metody zjišťujeme motivační tendence, které jsou analyzovány z obsahového a časového hlediska za pomoci kódovacího systému, který si představíme v samostatné kapitole věnované MIM. Tato metoda je založená na doplňování vět, nejedná se však o projektivní metodu. Začátky těchto vět se nazývají induktory, jsou to slovesa formulovaná v první osobě jednotného čísla, a mají za úkol indukovat zkoumanou osobu, aby doplnila předměty motivace (Pavelková, 2002). Ve druhém kroku je provedena obsahová a časová lokalizace těchto motivačních předmětů, což slouží ke změření různých aspektů časové perspektivy. Výsledek nám představuje různé aspekty časové perspektivy budoucnosti osob a také rozsah orientace na budoucnosti.

6. 2 Sběr dat

Sběr dat se uskutečnil na jaře 2016 v období března a počátkem dubna. Byly použity čtyři dotazníkové metody. Studentům byl na vyplnění dotazníků poskytnut časový limit dvou vyučovacích hodin. Délka vyplňování se lišila studenta od studenta, někteří studenti dotazníky dokončili již v průběhu první vyučovací hodiny, jiným dvě stačily tak akorát. Všichni žáci dotazníky dokončili včas. Jako první studenti obdrželi dotazník MIM, jelikož je na vyplnění nejnáročnější, a tak bylo zapotřebí maximalizovat pravděpodobnost, že studenti nebudou unavení, první v pořadí byl rozdán také kvůli tomu, aby odpovědi v MIM nebyly ovlivněny dotazníky před ním. Dále následovaly dotazník PO-7, dotazník MV-12 a dotazník ZTPI.

Po domluvě s vedením obou škol sběr dat proběhl u druhého ročníku Střední školy umělecké a řemeslné a u prvního a třetího ročníku na Vyšší odborné škole a Střední škole slaboproudé elektrotechniky. Nejprve byly od jednotlivých studentů získány informované souhlasy. Studenti tedy věděli, že výzkum proběhne, po dohodě s oběma školami jim však nebylo řečeno kdy, tudíž v den testování neměli tušení, že se uskuteční. Výzkumné šetření u druhého ročníku probíhalo v rámci suplovaných hodin, u prvního ročníku nahradilo výuku informační a komunikační techniky a u třetího ročníku výuku tělesné výchovy. Vyplňování dotazníků jsem byla ve všech hodinách přítomna pouze já a studenti, výzkum proběhl bez pedagogického dozoru.

Na začátku jsem se studentům představila, obeznámila je s tím, s jakým záměrem za nimi přicházím, tedy získat data za účelem vypracování empirické části bakalářské práce, a poprosila je o spolupráci při vyplňování dotazníků. Všem bylo řečeno, že odpovědi jsou zcela anonymní a slouží pouze pro potřeby bakalářské práce. U každého dotazníku jsem studenty obeznámila se zadáním a vysvětlila, jakým způsobem s dotazníkem pracovat. Pokusila jsem se studenty povzbudit, aby dotazníky vyplňovali opravdu dle vlastního vědomí a svědomí a neopisovali jeden od druhého, byli obeznámeni s tím, že žádná odpověď není dobrá nebo špatná. Informovala jsem je, že vyplňování dotazníků budu přítomna po celou dobu a v případě jakýchkoliv dotazů tu jsem pro ně. V závěru jsem respondentům poděkovala za spolupráci a čas, který vyplnění věnovali.

6. 3 Možné vlivy při sběru dat

Výzkumné šetření proběhlo ve třídě, kdy v prvním a druhém ročníku žáci seděli v dlouhých lavicích vedle sebe, a tak hrozilo riziko opisování. Pokud by tak činili, hodnověrnost dat by mohla být zkreslena. Pouze ve třetím ročníku díky menšímu počtu studentů a velké třídě byla možnost studenty rozesadit ob jedno místo, zde bylo riziko opisování tudíž minimalizováno. Dále by mohlo být překážkou, pokud by studenti před vyplňováním či po něm byli vystaveni například stresové situaci (test ve stejný den), pokud by nepochopili zadané instrukce, neměli zájem o spolupráci či pokud by je rušili ostatní spolužáci.

7. ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ

Následující kapitola je rozdělena na čtyři části, v nichž se pokusíme odpovědět na výzkumné otázky a naplnit tak i výzkumné cíle empirické části této bakalářské práce.

7. 1 Výkonová motivace

Cílem této kapitoly je prezentovat výsledky získané výzkumem výkonové motivace. Pro stanovení převládající výkonové tendence jsme zvolili dotazník MV – 12.

V této kapitole představíme výsledné hodnoty MV-12 celého výzkumného vzorku, poté porovnáme výsledky jednotlivých tříd a poslední proměnnou bude průměrný prospěch na posledním vysvědčení. Vzhledem k nízkému zastoupení žen ($n = 4$) v rámci celého vzorku ($n = 49$) jsme neprovedli analýzu na základě pohlaví.

7. 1. 1 Dotazník školní výkonové motivace MV-12

Výsledné skóre celého výzkumného vzorku v oblastní výkonové motivace měřené dotazníkem MV-12

Získané hodnoty dvou základních výkonových potřeb, tedy potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu prezentuje tabulka č. 1. Porovnáme-li obě potřeby mezi sebou v rámci celého vzorku ($n = 49$), vyšších hodnot dosáhla potřeba vyhnoutí se neúspěchu (19,59) před potřebou úspěšného výkonu (19,12). Na základě využití norem pro žáky SŠ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 10) zjišťujeme, že hodnota potřeby úspěšného výkonu představuje nízkou potřebu a hodnota obavy vyhnoutí se neúspěchu průměrnou obavu. Výzkumný vzorek pracuje více než s úsilím o úspěch a uznání s úzkostí z možného neúspěchu a více se vyhýbá výkonovým situacím právě kvůli strachu z možného neúspěchu. Situace, které by mohly odhalit opravdovou úroveň jejich schopností, v nich spíše vyvolávají strach, že selžou. Tito studenti nejsou pravděpodobně příliš orientovaní na cíl. Přítomnost obavy z neúspěchu však pro ně může být hnacím motorem např. při přípravě domácích úkolů. V takovýchto třídách hrozí, že u učitele postupně poklesne nasazení, jelikož je pasivní žáci nemotivují k aktivitě. Učitel by se měl u těchto žáků pokusit o rozvinutí potřeby úspěšného výkonu, probudit v nich potřebu být ve školních úkolech úspěšný. Učitel např. může pracovat s optimální obtížností úkolů a jejich hodnocením (Hrabal, Pavelková, 2001). Dále je možné pracovat s aspirační úrovní žáků, vést je ke stanovování optimálních cílů a k hledání příčin neúspěchů, či úspěchů.

Tabulka č. 1 Výsledné skóre celého výzkumného vzorku v oblastní výkonové motivace měřené dotazníkem MV-12

	PÚV	PVN
Průměr	19,12	19,59
Počet (n)	49	49
Sd. Od.	3,67	5,09

Legenda k tabulce: PÚV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnoutí se neúspěchu, Sd. Od. – směrodatná odchylka

Porovnání výsledků mezi jednotlivými ročníky v oblasti výkonové motivace měřené dotazníkem MV – 12

Na tabulce č. 2 je znázorněný hrubý skór výkonových potřeb u jednotlivých tříd. Po přepočtu na standardní skór na základě využití norem pro třídy SŠ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 10) zjišťujeme, že se u všech tříd se projevila vyšší potřeba vyhnout se neúspěchu než potřeba úspěšného výkonu. Nejvyššího skóru 5 dosáhla pouze potřeba vyhnout se neúspěchu u třetího ročníku ($n = 12$), to znamená, že studenti této třídy mají velmi vysokou obavu z neúspěchu. V potřebě úspěšného výkonu dosáhla tato třída skóru 2, nízké potřeby. Při kombinaci nízké potřeby úspěšného výkonu a velmi vysoké obavy z neúspěchu můžeme říci, že hlavním motivačním zdrojem této třídy je strach. Studenti ve škole pracují s úzkostí z možného neúspěchu a mají tendenci se vyhýbat výkonovým situacím. Volí si buďto příliš lehké úkoly, což zvýší pravděpodobnost jejich úspěchu, nebo naopak úkoly velmi těžké, jelikož předpokládají, že v nich téměř každý selže, a tak neúspěch za neúspěch nepovažují. Pokud uspějí, připisují to vnější neovlivnitelné příčině (náhoda, štěstí) a neúspěch těžko změnitelným vnitřním příčinám (schopnostem). Nejvyšší potřeby úspěšného výkonu dosahují studenti druhého ($n = 17$) ročníku (3 – průměrná potřeba) a zároveň vysoce skórují v potřebě vyhnout se neúspěchu (4 – vysoká obava). U těchto žáků je výkonová motivace jedním, ne však jediným, ze zdrojů školního výkonu. (Hrabal, Pavelková, 2011). V potřebě úspěšného výkonu nejnižší skóruje první ($n = 20$) ročník (1 – nízká potřeba), což lze vysvětlit tím, že právě přestoupili na vyšší stupeň studia a tak jim může připadat, že se nemusejí snažit natolik, jako například studenti třetího ročníku, u kterých se maturitní zkouška nachází v podstatně bližší budoucnosti, což může vysvětlovat velmi vysokou obavu z neúspěchu u těchto žáků.

Tabulka č. 2 Porovnání výsledků mezi jednotlivými ročníky v oblasti výkonové motivace měřené dotazníkem MV – 12

Ročník	PÚV	PVN
1 (N = 20)	17,65	19,15
2 (N = 17)	20,64	19,82
3 (N = 12)	19,41	20,00

Legenda k tabulce: 1 – první ročník; 2 – druhý ročník; 3 – třetí ročník; PÚV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu

Porovnání výsledků výkonové motivace měřené dotazníkem MV – 12 dle průměru známek na posledním vysvědčení

Na základě využití norem pro žáky SŠ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 10) zjišťujeme, že studenti obou prospěchovým skupin (průměrný prospěch do 2,2; nad 2,2) mají průměrnou obavu z neúspěchu. Vykazují však rozdíl v potřebě úspěšného výkonu, kdy první prospěchová skupina (do 2,2) má průměrnou potřebu úspěchu, zatímco druhá prospěchová skupina (nad 2,2) nízkou potřebu. To může stát za lepším prospěchem studentů první prospěchové skupiny, jelikož jsou více motivováni při plnění školních úkolů.

Tabulka č. 3 Porovnání výsledků výkonové motivace měřené dotazníkem MV – 12 dle průměru známek na posledním vysvědčení

Průměrný prospěch	PÚV	PVN
do 2,2 (n = 12)	20,92	20,75
nad 2,2 (n = 37)	18,54	19,21

Legenda k tabulce: PÚV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnutí se neúspěchu

7. 2 Časová perspektiva

Cílem této kapitoly je prezentovat výsledky získané z výzkumu časové perspektivy a naplnit tak první výzkumný cíl, tedy zmapovat časovou perspektivu u studentů střední odborné školy a zároveň zodpovědět první a třetí výzkumnou otázku. Časová perspektiva byla měřena metodami ZTPI, PO-7 a MIM. Výsledky dotazníku MIM nalezneme v samostatné kapitole, která je věnovaná vztahování se studentů k budoucnosti, jež bylo prověřeno právě tímto dotazníkem.

V této kapitole představíme výsledné hodnoty dotazníků ZTPI a PO-7 celého výzkumného vzorku, výsledky jednotlivých tříd a poslední proměnnou bude průměrný prospěch na posledním vysvědčení. Vzhledem k nízkému zastoupení žen (n = 4) v rámci celého vzorku (n = 49) jsme neprovedli analýzu na základě pohlaví.

7. 2. 1 Zimbardův inventář časové perspektivy

Porovnání výsledků ZTPI celého výzkumného vzorku

Z celkového počtu výzkumného vzorku nejvyššího skóru v dotazníku ZTPI (viz tabulka č. 4) dosáhla kategorie hedonistické přítomnosti (3,59). Lidé orientovaní na hedonistickou přítomnost upřednostňují uspokojování svých potřeb a zájmů, nebývají ochotní obětovat aktuální uspokojení ve prospěch budoucí odměny. U takových studentů je vysoká pravděpodobnost, že začnou na svých úkolech pracovat pozdě a nebudou řádně plnit své povinnosti v rámci předmětu, což má negativní dopad na jejich studijní výsledky. (Zimbardo, Boyd, 2010) Druhou nejvíce skórující kategorií je negativní minulost (3,45), která odráží negativní smýšlení o vlastní minulosti. To co si lidé o minulosti myslí, ovlivňuje v přítomnosti jejich myšlení, pocity a chování, negativní postoj k minulosti se může v přítomnosti projevit např. v podobě traumat. Třetí nejvíce zastoupenou kategorií je budoucnost (3,22), která jde ruku v ruce s plánováním, stanovováním cílů a rozvržením dílčích kroků k jejich dosažení. Táci studenti začnou na test připravovat několik dní předem, aby měli dostatečné množství času si veškerou látku zopakovat a vyjasnit si případné nejasnosti. Kdežto studenti skórující nejvíce v hedonistické přítomnosti by se na test začali nejpravděpodobněji připravovat den předem. (Zimbardo, Boyd, 2010). Kategorie pozitivní minulosti (3,16) odkazuje na pozitivní, příjemné a nostalgické pohledy na minulost. Jako nejméně zastoupenou kategorií se ukázala fatalistická přítomnost (2,73), která vyjadřuje nedůvěru v možnost vzít osud do vlastních rukou.

Na základě výsledků ZTPI můžeme říci, že skupina zkoumaných studentů skóruje nadprůměrně kromě fatalistické přítomnosti ve všech faktorech. Studenti jsou nejvíce orientovaní na hedonistickou přítomnost, může se tudíž jednat o studenty, kteří se rozhodují pod vlivem okamžiku, žijící tzv. „tady a teď“. Nejnižší skóre v kategorii fatalistická přítomnost naznačuje, že si tito studenti pravděpodobně připadají jako strůjci svého vlastního osudu, věřící že život mají ve vlastních rukou. Zmapovali jsme tak časovou perspektivu u studentů střední odborné školy a tím naplnili první výzkumný cíl a zodpověděli první výzkumnou otázku.

Tabulka č. 4 Porovnání výsledků ZTPI celého výzkumného vzorku

	Negativní minulost	Hédonistická přítomnost	Budoucnost	Pozitivní minulost	Fatalistická přítomnost
Průměr	3,45	3,59	3,22	3,16	2,73
Počet (n)	49	49	49	49	49
Sd. od.	0,77	0,56	0,47	0,59	0,55

Legenda k tabulce: Sd. od. – směrodatná odchylka; ZTPI je hodnoceno na škále od 1 do 5, přičemž 5 ukazuje nejsilnější tendenci

Porovnání výsledků v oblasti časové orientace měřené ZTPI dle průměru známek na posledním vysvědčení

Z tabulky č. 5 vyplývá, že studenti obou prospěchových skupin (do 2,2 i nad 2,2) nadprůměrně skórují ve všech faktorech kromě fatalistické přítomnosti, nápodobně jako u výsledků, ke kterým jsme došli v tabulce č. 4 při měření skóre v jednotlivých kategoriích u celého výzkumného vzorku. Z tabulky č. 5 můžeme vyvodit, že studenti s lepším prospěchem (do 2,2) se více orientují na budoucnost, což se může odrazit na jejich prospěchu. Překvapuje nás, že studenti s lepším prospěchem nejvíce skórují ve faktoru negativní minulost (3,68). Je možné, že negativní minulost je pro žáky hnací silou být ve škole úspěšní, aby přítomnost a budoucnost byla zářnější než jejich minulost. Žáci s horším prospěchem (nad 2,2) nejvíce skórují ve faktoru hedonistická přítomnost, jak jsme předpokládali. Jsou orientovaní na bezprostřední uspokojování potřeb a nejsou vytrvalí při plnění budoucích přání, což se pravděpodobně pojí s jejich horším školním prospěchem. Tito studenti skórují poměrně více ve faktoru fatalistická přítomnost (2,87) než studenti z lepší prospěchové skupiny (2,28). Tento výsledek by mohl znamenat, že si žáci nemyslí, že by mohli ovlivnit svůj osud a situaci změnit, a tak i svůj školní úspěch či neúspěch mohou připisovat vnějším příčinám.

Tabulka č. 5 Porovnání výsledků v oblasti časové orientace dle průměru známek na posledním vysvědčení

Průměrný prospěch	Negativní minulost	Hedonistická přítomnost	Budoucnost	Pozitivní minulost	Fatalistická přítomnost
do 2,2 (n = 12)	3,68	3,51	3,41	3,11	2,28
nad 2,2 (n = 37)	3,38	3,62	3,16	3,17	2,87

Porovnání výsledků ZTPI mezi jednotlivými ročníky

Z tabulky č. 4 a 5 vidíme, že studenti nadprůměrně skórují ve všech kategoriích kromě fatalistické přítomnosti. Pokud se však podíváme na tabulku č. 6, která zobrazuje skóre ve všech kategoriích ZTPI u jednotlivých ročníků, vidíme, že u prvního ročníku kromě fatalistické přítomnosti (2,93) nadprůměrně neskóruje také kategorie budoucnosti (2,90) a pozitivní minulosti (2,99). Nejnížší orientace na budoucnost ze všech tří zkoumaných ročníků se může projevat nejmenšími ambicemi o dobré školní výsledky. U žáků nejbližší v minulosti proběhl přechod ze základní školy na vyšší stupeň studia a v této fázi studia pro ně může být např. maturitní zkouška velmi vzdálenou záležitostí. Naopak studenti třetího ročníku skórují v budoucnosti nejvíce (3,51), což může být způsobeno právě tím, že si uvědomují přítomnost maturitní zkoušky v bližší budoucnosti a na tento cíl se orientují. U studentů druhého ročníku se skóre v jednotlivých kategoriích nacházejí převážně na prostřední hodnotě mezi dalšími dvěma ročníky, což odpovídá tomu, že se nacházejí ve fázi studia mezi dalšími dvěma ročníky.

Ve vztahování se k budoucnosti mezi jednotlivými ročníky existuje rozdíl. Pokud se podíváme na tabulku, vidíme, že čím vyšší ročník, tím vyšší orientace na budoucnost. Zodpověděli jsme tak třetí výzkumnou otázku.

Tabulka č. 6 Porovnání výsledků ZTPI mezi jednotlivými ročníky

Ročník	Negativní minulost	Hédonická přítomnost	Budoucnost	Pozitivní minulost	Fatalistická přítomnost
1 (n = 20)	3,37	3,57	2,90	2,99	2,93
2 (n = 17)	3,52	3,54	3,34	3,33	2,59
3 (n = 12)	3,46	3,38	3,51	3,23	2,56

Legenda k tabulce: 1 – první ročník, 2 – druhý ročník, 3 – třetí ročník

7. 2. 2 Dotazník perspektivní orientace

Hodnota perspektivní orientace celého výzkumného vzorku dle PO-7

Výsledná hodnota perspektivní orientace celého výzkumného vzorku (n = 49) činí 23,59 (viz tabulka č. 7). Tato hodnota naznačuje lehce podprůměrnou perspektivní orientaci, studenti tedy nejsou silně perspektivně orientováni. Jelikož dosud nemáme k dispozici normy pro studenty středních škol, činíme tento závěr na základě kvalifikovaného odhadu.

Tabulka č. 7 Hodnota perspektivní orientace celého výzkumného vzorku dle PO-7

	Celková hodnota
Průměr	23,59
Počet (n)	49
Sd. od.	7,29

Legenda k tabulce: Sd. od. – směrodatná odchylka; maximální hodnota v PO-7 je 50 bodů

Hodnota perspektivní orientace dle průměru známek na posledním vysvědčení

Pokud porovnáme dosaženou hodnotu perspektivní orientace mezi jednotlivými prospěchovými skupinami (do 2,2 a nad 2,2), můžeme konstatovat, že studenti s lepšími studijními výsledky mají rozvinutější perspektivní orientaci oproti studentům s horším prospěchem, což zobrazuje tabulka č. 8. První prospěchová skupina (do, 2,2; n = 12) dosahuje

lehce nadprůměrné hodnoty (26) perspektivní orientace, zatímco druhý prospěchová skupina (nad 2,2; n = 37) podprůměrné hodnoty (22,81).

Tabulka č. 8 Porovnání hodnoty perspektivní orientace dle průměru známek na posledním vysvědčení

Průměrný prospěch	PO-7
do 2,2 (n = 12)	26
nad 2,2 (n = 37)	22,81

Jak vidíme v tabulce č. 9, po změření skór zvlášť v jednotlivých ročnících, na povrch vyplynuly na povrch rozdíly v perspektivní orientaci mezi nimi. Nejnižší, a to podprůměrné perspektivní orientace, dosahuje první ročník (19,90). Druhý (25,76) i třetí (26,66) ročník vykazují lehce nadprůměrnou perspektivní orientaci. Výsledek vypovídá o pasivitě v aktivním uskutečňování cílů a plánů u prvního ročníků, zatímco druhý a třetí ročník své cíle a plány uskutečňuje aktivněji. Studenti, kteří jsou perspektivně orientovaní, necítí potřebu vyhýbat se svým úkolům, povinnostem či situacím, které mohou představovat riziko neúspěchů.

V dotazníku ZTPI i v dotazníku PO-7 se tedy potvrdil rozdíl ve vztahování se k budoucnosti mezi jednotlivými ročníky, čímž jsme zodpověděli třetí výzkumnou otázku. Z těchto dotazníků zjišťujeme tendenci stoupající orientace na budoucnost i perspektivní orientace s každým dalším ročníkem.

Tabulka č. 9 Porovnání výsledků PO-7 mezi jednotlivými ročníky

Ročník	P0-7
1 (n = 20)	19,90
2 (n = 17)	25,76
3 (n = 12)	26,66

Legenda k tabulce: 1 – první ročník; 2 – druhý ročník; 3 – třetí ročník

7. 3 Vztah mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací

Cílem této kapitoly je prověřit souvislosti časové perspektivy a výkonové motivace u studentů střední odborné školy. V teoretické části jsme uvedli různé teoretické koncepce časové perspektivy a výkonové motivace, a jelikož řada autorů považuje časovou perspektivu a výkonovou motivaci za podstatně propojenou, snažíme se v našem výzkumu znovu prověřit vztah mezi nimi, k čemuž využijeme Spearmanův korelační koeficient.

K prověření souvislosti mezi těmito dvěma fenomény použijeme dotazníky ZTPI a PO-7, zastupující časovou perspektivu a dotazník MV-12, zastupující výkonovou motivaci.

7. 3. 1 Vazba mezi ZTPI a MV-12

Cílem této podkapitoly je prověřit, zda existuje vazba mezi časovou perspektivou měřenou dotazníkem ZTPI a výkonovými potřebami měřenými dotazníkem MV-12, což je druhým výzkumným cílem. Odpovíme tak zároveň na první výzkumnou otázku.

Výsledky nalezneme v tabulce č. 10.

Tabulka č. 10 Vazba mezi ZTPI a MV-12

	Neg. min.		Hedon. přít.		Budoucnost		Pozit. min.		Fat. přít.	
	R	Sig.	R	Sig.	R	Sig.	R	Sig.	R	Sig.
PÚV	- 0,09	-	0,009	-	0,34	**	0,34	**	- 0,15	-
PVN	0,47	**	- 0,16	-	0,28	**	0,24	**	0,26	**

Legenda k tabulce: PÚV – potřeba úspěšného výkonu; PVN – potřeba vyhnout se neúspěchu; Neg. min. – negativní minulost; Hedon. přít. – hedonistická přítomnost; Pozit. min. – pozitivní minulost; Fat. Přít. – fatalistická přítomnost; R – Spearmanův korelační koeficient; Sig. – statistická významnost; * $p < 0,05$; ** $< 0,01$

Na základě výsledků z dotazníků ZTPI a MV-12 se prokázala vazba na 1% hladině významnosti mezi potřebou úspěšného výkonu a časovými faktory budoucnost a pozitivní minulost. Jedinci s vyvinutou potřebou úspěšného výkonu bývají orientovaní na cíl a svědomitě si za ním jdou. Spojitost mezi orientací na budoucnost a potřebou úspěšného výkonu potvrzuje středně silná vazba ($r = 0,34$). Můžeme tedy konstatovat, že studenti s převažující potřebou úspěšného výkonu mají silnou tendenci orientovat se na budoucnost. Lidé orientovaní na budoucnost si stanovují cíle v budoucnosti a podnikají dílčí kroky, které

jsou instrumentem k dosažení zvoleného či přijatého cíle (Zimbardo, Boyd, 2010). Mezi faktorem pozitivní minulost a potřebou úspěšného výkonu se prokázala stejně tak silná střední vazba jako u faktoru budoucnost ($r = 0,34$). Jedinci, kteří o své minulosti smýšlejí v pozitivním slova smyslu, a při vzpomínkách na minulost je zachvacuje pocit nostalgie, mají vyšší potřebu úspěchu a dosahování cílů.

Vysoce významná středně silná vazba byla prokázána mezi potřebou vyhnoutí se neúspěchu a negativní minulostí ($r = 0,47$). Dále se prokázala vysoce významná slabá vazba mezi potřebou vyhnoutí se neúspěchu a faktory budoucnost ($r = 0,28$), pozitivní minulost ($0,24$) a fatalistická přítomnost ($r = 0,26$). Studenti s vyvinutou potřebou vyhnoutí se neúspěchu se vyhýbají výkonovým situacím, působí jim úzkost a vyvolávají v nich strach ze selhání, či odhalení jejich skutečných schopností, proto mají tendenci z takových situací unikat. Na základě výše dané korelace mezi potřebou vyhnoutí se neúspěchu a faktorem negativní minulost lze říci, že jedinci s rozvinutou potřebou vyhnoutí se neúspěchu zaujímají negativní postoj ke své minulosti a nevzpomínají na ni s dobrým pocitem. Jako společný jev mezi těmito dvěma faktory lze označit pocit úzkosti a obavy.

Porovnáním výsledků ZTPI a MV-12 jsme došli k závěru, že existuje souvislost mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací, čímž jsme odpověděli na druhou výzkumnou otázku a naplnili druhý výzkumný cíl.

7. 3. 2 Vazba mezi PO-7 a MV-12

Cílem této podkapitoly je prověřit, zda existuje vazba mezi perspektivní orientací měřenou dotazníkem PO-7 a výkonovými potřebami měřenými dotazníkem MV-12. Výsledky nalezneme v tabulce č. 11.

Tabulka č. 11 Vazba mezi PO-7 a MV-12

	PO	
	R	Sig.
PÚV	0,31	**
PVN	-0,02	-

Legenda k tabulce: PO – perspektivní orientace; PÚV – potřeba úspěšného výkonu, PVN – potřeba vyhnoutí se neúspěchu; R – Spearmanův korelační koeficient; Sig. – statistická významnost; * $p < 0,05$; ** $< 0,01$

Na základě výsledků z dotazníků PO-7 a MV-12 se prokázala vazba mezi potřebou úspěšného výkonu a perspektivní orientací, kterou potvrzují i výsledky z výzkumného šetření Vitoškové (Vitošková, 2014). Potřeba úspěšného výkonu středně koreluje s perspektivní orientací ($r = 0,31$) na 1% hladině významnosti. Výsledky potvrzují teoretický předpoklad, že časová perspektiva (zde perspektivní orientace) souvisí s výkonovou motivací.

7. 4. Vztahování se k budoucnosti u studentů střední školy

Cílem této kapitoly je zodpovědět čtvrtou výzkumnou otázku, jaká je časová perspektiva z hlediska obsahu a času u studentů střední odborné školy a naplnit třetí výzkumný cíl, tedy zjistit, jak se středoškoláci vztahují k budoucnosti. Učiníme tak pomocí metody motivační indukce. V následujících kapitolách si představíme způsob práce s touto metodou. Budeme se věnovat obsahové a časové analýze, představíme si jednotlivé obsahové a časové kategorie. Dále budeme prezentovat výzkumná zjištění.

7. 4. 1 Metoda motivační indukce - způsob práce s kódovacím systémem

Tato metoda je velice náročná jak z hlediska administrace, tak pro zkoumané osoby. Zjišťuje rozsah (hloubku) a obsah perspektivy budoucnosti. Námi použitý dotazník MIM se skládá z 30 nedoplněných vět. První krok MIM obsahuje doplnění vět zkoumanou osobou, čímž získáme seznam motivačních předmětů, které dané osoby zaměstnávají či motivují. Začátky těchto vět se nazývají induktory, jsou to slovesa formulovaná v první osobě jednotného čísla, a mají za úkol indukovat zkoumanou osobu, aby doplnila předměty motivace – přání, obavy, tužby (Pavelková, 2002). Ve druhém kroku je provedena obsahová a časová lokalizace těchto motivačních předmětů, což slouží ke změření různých aspektů časové perspektivy. Respondent nesmí být instruktáží ovlivněn vymezením určitého časového období, měla by mu být ponechána volnost pro spontánní vyplnění tak, jak to cítí on.

Induktory se dělí na pozitivní a negativní. Pozitivní induktory jsou rozděleny do třech kategorií (Nuttin, 1980):

- vyjadřující všeobecnou tendenci motivačních objektů (např. Přeji si..., Toužím,...),
- vyjadřující aktivity jako plánování či rozhodování (např. Jsem odhodlán/a...),
- vyjadřující určitou probíhající aktivitu či úsilí (např. Usiluji..., Zkouším...).

Pozitivními induktory v námi používané verzi dotazníku jsou: Snažím se...; Chci...; Udělám, co budu moci, abych...; Byl/a bych moc rád/a, kdybych mohl/a...; Jsem

odhodlám/a...; Zkousím...; Hodlám...; Mým plánem je...; Přeji si...; Velmi usiluji o to, aby...; Dělán vše proto, aby...; Budu rád/a když...; Usiluji...; Doufám...; Toužím...; Zkousím...; Mým snem je...; Budu moc šťastný/á až...; Jsem rozhodnut/a...; Moc bych chtěl/a...; Chtěl/a bych být schopen...

Negativní induktory jsou rozděleny do následujících kategorií:

- vyjadřující všeobecný negativní postoj či tendenci s různým stupněm intenzity (např. Nechci...),
- vyjadřující negativní afektivní reakci na objekt (např. Bojím se, že...),
- vztahující se k negativním behaviorálním akcím (např. Snažím se vyhnout...).

Negativními induktory v námi používané verzi dotazníku jsou: Nelíbilo by se mi kdyby...; Nechci...; Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby...; Bojím se, že...; Nelíbilo by se mi...; Nebyl/a bych rád/a, kdyby...; Snažím se vyhnout...; Byl/a bych proti, kdyby...; Velice bych litoval/a, kdyby...; Velice by mě trápilo, kdyby...

7. 4. 1. 1 Postup při zpracování

Metoda MIM se provádí ve dvou krocích. Výzkumník nejprve sesbírání seznam motivačních objektů od zkoumaných osob, a ve druhém kroku je lokalizuje z hlediska času a obsahu.

- 1) Při zpracování dat jsme si sesbírané dotazníky nejprve přečetly, abychom ho vnímali jako celek a znali kontext, ve kterém je dotazník třeba chápat. Podrobné čtení odpovědí na jednotlivé induktory dále proběhlo dvakrát. Nejprve jsme provedli obsahovou analýzu u všech odpovědí a poté časovou. Při kódování jsme použili upravenou verzi kódovacího systému, jehož korekce probíhá v rámci projektu GAUK, jehož řešitelkou je High, spoluřešitelkou Stehlíková a školitelkou Pavelková.

Při kódování rozlišujeme čtyři typy prvků (Nuttin, 1980):

- velká písmena
 - označují hlavní kategorie a podkategorie
- malá písmena
 - zastupují vedlejší kategorie, umísťujeme se za hlavní symboly
- kombinace velkých a malých písmen
 - malá písmena jsou umístěna do závorky za velká písmena
- grafické symboly

- slouží k detailnější analýze motivačních obsahů a časové lokalizace

2) Dále jsme pracovali v programu MS Excel, do které jsme přepsaly kódy a následně vypočítali četnost jednotlivých obsahových a časových kategorií u celého výzkumného vzorku.

7. 4. 1. 2 Manuál obsahové analýzy

Jedinec ve svých odpovědích na jednotlivé induktory odkrývá motivační předměty, které jsou na základě obsahových prvků rozděleny do různých kategorií.

Nuttin (1980) rozlišuje čtyři kategorie obsahové analýzy:

- 1) sám jedinec
- 2) skupina druhých
- 3) hmotné předměty (vyrobené člověkem nebo přírodou)
- 4) předměty zvláštní povahy (věda, svoboda, spravedlnost, náboženství)

Kromě těchto čtyř kategorií obsahová analýza rozlišuje různé druhy činnosti či vztahů, které si jedinec přeje mít se zmíněnými předměty (vztahy či kontakty povahy vlastnické, poznávací, společenské). (Pavelková, 2002)

Dříve než jsou výroky zkoumané osoby zakódovány, je doporučeno si nejprve přečíst celý dotazník, abychom znali kontext odpovědí.

7. 4. 1. 2. 1 Kategorie obsahové analýzy

1. S (self): Z důvodu důležitosti v lidské motivaci a frekvenci, s jakou je tato kategorie v odpovědích obsažena, vyžaduje více podkategorií.

První typ se vztahuje k osobnosti jako celku.

- **S (self):** osobnost jako celek bez specifického popisu
Př. „Přeji si být šťastný.“
- **Sc (self-concept):** sebepojetí, koncept vnímání sebe sama
Př. „Toužím být ve vlastních očích někým.“

- **Spre** (self-preservation): pud sebezáchovy, ochrana self
Př. „Snažím se vyhnout problémům.“
- **Saut** (personal autonomy): osobní autonomie
Př. „Chci si dělat, co si mi zachce.“
- **Sch** (change): touha po změně místa či po setrvání na místě
Př. „Nechci bydlet v Praze.“

Druhý typ se vztahuje k jednotlivým aspektům osobnosti

- **Sph** (physical): fyzické self, týká se tělesných aspektů vlastní osobnosti
Př. „Mým snem je zhubnout.“
- **Sapt** (aptitudes): vlastní schopnosti (talent, inteligence)
Př. „Doufám, že budu dobrý ve fotbale.“
- **Scar** (character): osobnostní rysy, které nelze zařadit jako schopnosti
Př. „Přeji si být shovívavý.“

Pro přesnější zakódování lze přidat další kódy:

- **Scar** (Calt): jedinec chce mít altruistické rysy (C: sociální kontakt, alt: altruismus)
Př. „Snažím se ostatním pomáhat.“
- **Scar** (Ceg): egocentrický, dominantní a soutěživý osobnostní rys (C: sociální kontakt, eg: egocentrismus)
Př. „Mým snem je mít úžasnou reputaci.“
- **Saut** (ec): ekonomická autonomie
Př. „Snažím se být finančně nezávislý.“
- **Saut** (ph): fyzická autonomie
Př. „Zkousím se sám o sebe postarat.“
- **Saut** (ps): psychologická či sociální autonomie
Př. „Přeji si mít svoje vlastní názory.“
- **Spre** (ph): ochrana fyzického self
Př. „Moc bych chtěl zůstat zdravý.“
- **Spre** (ec): ekonomická sebezáchova
Př. „Doufám, že se nestanu bezdomovcem.“

- **Spre** (ps): psychologická ochrana self
Př. „Snažím se vyhnout urážkám.“
- **Spre** (T): sebezáchova na úrovni existenciální a transcendentální
Př. „Doufám, že nezemřu mladý.“

2. **R2** (Realization): Realizace kariérních cílů

Př. „Mým snem je být truhlář.“

3. **R3** (Realization): Realizace studijních aktivit

Př. „Vůbec by mě nepotěšilo, kdybych propadnul.“

Jelikož je tato kategorie běžně hojně zastoupeným kódem, lze ji blíže specifikovat:

- **b** (beginning): motivační obsahy týkající se začátku školy, vstupu do dalšího ročníku či stupně vzdělávání
Př. (R3,b): „Hodlám se dostat na vysokou.“
- **e** (exam): obava či záměr ohledně zkoušení, testování, závěrečných zkoušek
Př. (R3,e) „Přeji si, abychom dnes nepsali test ze ZSV.“
- **g** (graduate): pohnutka konce školy, dokončení studijních povinností
Př. (R3,g) „Doufám, že dokončím školu.“
- **gs** (grades): subjekt hovoří o známkách
Př. (R3,gs) „Usiluji o lepší známky z angličtiny.“

U aktivit R2 a R3 lze identifikovat výkonovou motivaci, kterou značíme malým **a**.

Př. (R3a) „Usiluji o skvělé známky.“

- **sr** (Self-realization): Seberealizace
 - tento kód se používá jako tendence a přidává se za hlavní kódy v případě, když je aktivita zaměřena na rozvoj osobnosti či rozvinutí potenciálu subjektu
 - vývoj v podobě realizace svých plánů či životních úspěchů
 - kódujeme také v případě odkazu na zvláštní aspekt ve vývoji osobnosti (stát se herečkou)
 Př. (S, sr) „Hodlám udělat maximum pro to, aby se mi splnily mé sny.“
 Př. (R2, sr) „Přál bych si, abych mě budoucí práce bavila.“
 Př. (R3, sr) „Jsem odhodlán se zlepšit ve škole.“
- **as** (aspiration): Aspirace
 - tento kód se také používá jako tendence a je připisován za hlavní kódy malým písmem

- touha stanovovat si cíle a dosahovat stanovených cílů

4. C (contact): Kontakt

- **C:** interakce s ostatními lidmi, kódujeme také v případě, když se chce člověk vyhnout interakci s lidmi, být sám

Podtypy této kategorie jsou následující:

- **Calt:** altruistický kontakt či aktivní jednání ve prospěch druhého
Př. „Chci pomáhat ostatním.“
- **Ceg:** egocentrická sociální motivace, egocentrické tendence, či potřeba někoho ovlivnit či vést
Př. „Chci být hlavním vůdcem naší party.“
- **C2:** sociální recipocita, subjekt chce či naopak nechce dostat něco od někoho jiného
Jedinec může od ostatních požadovat následující typy akcí:
 - **af** (affection): očekává se láska, pochopení či další citové stavy
Př. C2,p1 (af) „Přeji si, aby mě lidé kolem mě měli rádi.“
 - **ap** (appreciation): uznání, jedinec touží po ocenění, respektu
Př. C2,p (ap) „Toužím po tom, aby mě rodiče chválili.“
 - **su** (support): jedinec se dožaduje podpory, pomoci k dosažení vytyčeného cíle, rady, spolupráce
Př. C2,e (su) „Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby mě můj přítel nepodporoval.“
- **C3:** přání a obavy o druhé, jedinec vyjadřuje obavy o druhé, či jim něco přeje
Př. C3,e (R3) „Doufám, že přítel udělá maturitu.“
- **C3,H** (humanity): motivační objekty se vztahují k humanitárním rysům jedince
- jedinec si přeje např. emancipaci diskriminovaných skupin, světový mír či vyjadřuje přání, aby nedošlo k válce či nějaké přírodní katastrofě (zemětřesení). Přístup jedince se zde liší od altruistického, jelikož jde za možnosti jedince, vyjadřuje globálnější problémy.
- **C3,pol** (politics): motivační pohnutky vztahující se ke globálním politickým záležitostem a ke společnosti jako celku
Př. „Byla bych proti, kdyby tu měl vládnout Okamura.“

Dále jsou rozlišeny kódy pro motivační objekty, ve kterých je obsažen odkaz na nějakou osobu. Přidáváme je malým písmem za hlavní kódy. Jedná se o následující okruhy sociálních kontaktů:

- **e** (erotic): erotické, sociální kontakt mezi osobami opačného pohlaví (přítel-přítelkyně, manžel-manželka) a také homosexuální vztahy, nepatří sem však sexuální vztahy
- **f** (family): rodina, kód odkazuje na vztahy mezi členy celé rodiny
- **p** (parental): rodičovství, kód je určen pro vztah mezi rodiči a dětmi
- **a** (amity): přátelství, jedná se sociální kontakt mezi přátelství stejného pohlaví či přátelství obecně, pro přátele opačného pohlaví používáme kód **e** popsany výše
- **gr** (group): vztahuje se k sociálním kontaktům v rámci skupiny (spolupracovníci, škola, sousedé)
- **pl** (people): lidé ve větší skupině, subjekt se o nich vyjadřuje ve smyslu „mí lidé“
- **in** (inmates): odkazuje na členy nějaké komunity, např. škola, vězení
- **g** (general): odkazuje na lidi všeobecně
- **so** (society): odkazuje na společnost ve smyslu organizované jednotky či na nějaký typ společnosti, např. konzumní společnost
- **x**: odkazuje na neznámé lidi, nepřátele, cizince

Dále kódujeme následující typy vztahů:

- **si** (superior-inferior): vztah na úrovni nadřazení – podřazení
- **sp** (superior): vztah s významnými či slavnými lidmi, jedná se např. o zpěváky či herce
- **y** (youth): jedná se o kontakt s mladšími, teenagery, skupina starších lidí může být zakódována **ol** (old age), konflikt mezi generacemi v rodině **fy** (family and youth) či **fol** (family and old age)

5. E (exploration): Kognitivní motivace a poznání

Do této kategorie patří odpovědi, které zahrnují potřebu něčemu porozumět, zájem o informace, pochopení různých věcí či situací, touha poznat svět či sebe sama

- **E**: znalosti a zvědavost obecně
- **E (C)**: touha pochopit jinou osobu či se o ní dozvědět více
 - Pokud možno, kódujeme zde výše popsanou kategorii sociálního kontaktu
 - např. E (C,p): „Přeji si pochopit své rodiče.“
- **E (S)**: poznání ve smyslu self, poznání sebe sama
- **E (T)**: existenciální, filozofické, náboženské poznání
- **E (I)**: touha po poznání života, po více zkušenostech

- **E (w)**: kód vztahující se k sociálním, ekonomickým, kulturním, politickým a přírodovědným znalostem, dále ke znalostem o kulturách, jejich historii, lidech, zvycích
 - nutno odlišovat od kategorie volného času (**L**), pokud se odpověď vztahuje k cestování, rozlišujeme, zda se jedná o poznávání nebo dovolenou. Pokud je dovolená explicitně vyjádřena, odpověď zakódujeme **L (Ew)** („Toužím jen na dovolenou na Maledivy“). Pokud se však jedná o odpovědi, které vyjadřují zájem spíše o poznání světa („Mým plánem je podniknout cestu kolem světa“), řadíme je do této kategorie **E (w)**.
- **E (R2)**: kód se vztahuje k oblasti zaměstnání
- **E (R3)**: vztahuje se ke škole

6. T (Transcendental): Transcendentální předměty

Motivační objekty v metafyzické či transcendentální oblasti. Vztahují se k filozofickým, náboženským či existenciálním problémům.

- Tr: náboženské odpovědi
Př. „Přeji si jít jednou do nebe.“
- Tx: existenciální, filozofické či transcendentální motivační objekty
Př. „Doufám, že život není zbytečný.“

7. P (Possessions): Vlastnictví

Kupování, získávání či pořizování si nových předmětů jako způsob zacházení s objekty

- P: vlastnictví obecně
Př. „Hodlám si koupit nové auto.“
- **P (Sph)**: věci spojené s fyzickým či vnějším aspektem člověka
Př. „Přeji si novou kosmetiku.“
- **P (R2)**: opatření si věcí potřebných k rozvoji kariéry
- **P (R3)**: opatření si věcí potřebných ke studiu
- **P (L)**: vlastnictví věcí spojených s volnočasovými aktivitami
- **P (an)**: vlastnictví zvířat
 - v případě zvířete jako společníka kódujeme **P (an, C)**, vlastnictví zvířete za účelem zábavy **P (an, L)** a zvířete určeného k pracovním účelům **P (an, R2)**

8. L (Leisure): Volnočasové aktivity

Jedná se o lidské aktivity sloužící k zábavě, relaxaci, pobavení, odpočinku či potěšení smyslu. Je důležité sledovat kontext celého dotazníku, jelikož co může být pro někoho koníčkem, pro druhého může znamenat povinnost a naopak.

- **L**: relaxace či potěšení z nějaké činnosti obecně (odpočinek, prázdniny)
- **L (E)**: volnočasové aktivity motivované touhou poznávat či touhou se kulturně vzdělávat, někdy kódujeme jako **L (ew)**, pro jasné odlišení musí být pro kód **L (E)** volnočasová aktivita explicitně vyjádřena
- **L (ph)**: volnočasové aktivity doprovázeny fyzickou aktivitou (sport, zahradničení), pokud je vyjádřena potřeba uspět či soutěžení
- **L (gf)**: hry a aktivity ve kterých je faktor šance vzrušující a uvolňující složkou (gambling)
- **L (ss)**: činnosti přinášející potěšení prostřednictvím smyslů (jídlo, pití, konzumace drog, kouření, vydařené počasí)
- **L (nR)**: odpočinek, nic nedělání, čas bez práce (dovolená, prázdniny)

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

- **Tt**: neutrální postoje k testu
- **Tt+**: pozitivní postoj k testu či výzkumu
- **Tt-**: negativní postoj k testu či výzkumu

10. U (Unclassified): nezařaditelné odpovědi

Př. „Můj sen je být snem.“

7. 4. 1. 3 Manuál časové analýzy

Cílem časové analýzy lokalizovat časové období, které má jedinec implicitně na mysli při vytváření cílů. Motivační objekty jsou časově lokalizovány na základě období, ve kterém se uskuteční či se předpokládá, že se uskuteční. Tyto objekty mohou být umístěny v minulosti, psychologické současnosti či budoucnosti.

Časový kód není přidělen na základě subjektivního odhadu zkoumané osoby, ale na základě časové lokalizace objektu „normální“ či „průměrné“ pro sociální skupinu, ve které se jedinec nachází. (Nuttin, 1980) Podobně jako u obsahové analýzy se i u časové přiřazují

k daným výročkům symboly. Mimo písmen se ke kódování využívají i znaménka (např. pomlčka), která představíme v následující kapitole.

Stejně tak jako u obsahové analýzy je třeba si před analýzou výroků nejprve dotazník přečíst celý, abychom se obeznámili s kontextem odpovědí.

7. 4. 1. 3. 1 Kategorie časové analýzy

Časový kód je rozdělen do dvou jednotek:

1) Kalendářní jednotky

- **T** (test): okamžik sběru dat
- **D** (den): den nebo dva dny od testu
- **W** (týden): týden od testu
- **M** (měsíc): měsíc od testu
- **Y** (rok): rok od testu

1) Sociální a biologické jednotky

- **E**: nespécifikované přípravné či vzdělávací období
- **EO** (0 – 6 let): první roky života, předškolní věk
- **E1** (6 – 12 let): období základní školy
- **E2** (12 – 18 let): období střední školy či učiliště
- **E3** (18 – 25 let): období vysoké či vyšší odborné školy
- **A**: život dospělého člověka, kóduje se v případě, že motivační objekt se nachází v období dospělého života bez konkrétního určení
- **AO**: kryje se s obdobím E3, jedná se o přechodnou část života těch, kteří pokračují ve studiu
- **A1** (25 – 45 let): první polovina dospělého života
- **A2** (45 – 65 let): druhá polovina dospělého života
- **O** (65 – x let) : období stáří
- **L** (život): explicitní vyjádření o životě jako celku
- **I** (otevřená budoucnost): cíle se musí vyskytovat v přítomnosti, implicitně se však objevují i v budoucnosti. Cíle se vztahují ke schopnostem a vlastnostem osobnosti. Malým **I** dále kódujeme obavy z předčasné smrti („Nechci zemřít mladý“)

- **X:** cíle se nachází po smrti jedince, je však spojen s ním či jeho zájmy nebo rodinou
- **x:** humanitární pohnutky, dále témata týkající se politických a společenských témat
- **P:** odkaz na minulost
- **?:** objekty, které nelze lokalizovat v čase

Kombinovaná období

- Používají se, pokud není možné motivační objekty zařadit pouze do jednoho období.
 - **EA** (studium a dospělost), např. „Udělám, co budu moci, abych si splnila svoje sny.“

Doplňující znaky:

1) x- (pomlčka za časovým kódem)

- dané období může trvat déle než je jeho vymezená doba

2) x. (tečka za časovým kódem)

- cíl se nachází na konci daného období

3) .x (tečka před časovým kódem)

- začátek daného období

4) (...) (závorky do kterých se přiřazují jednotlivá časová období)

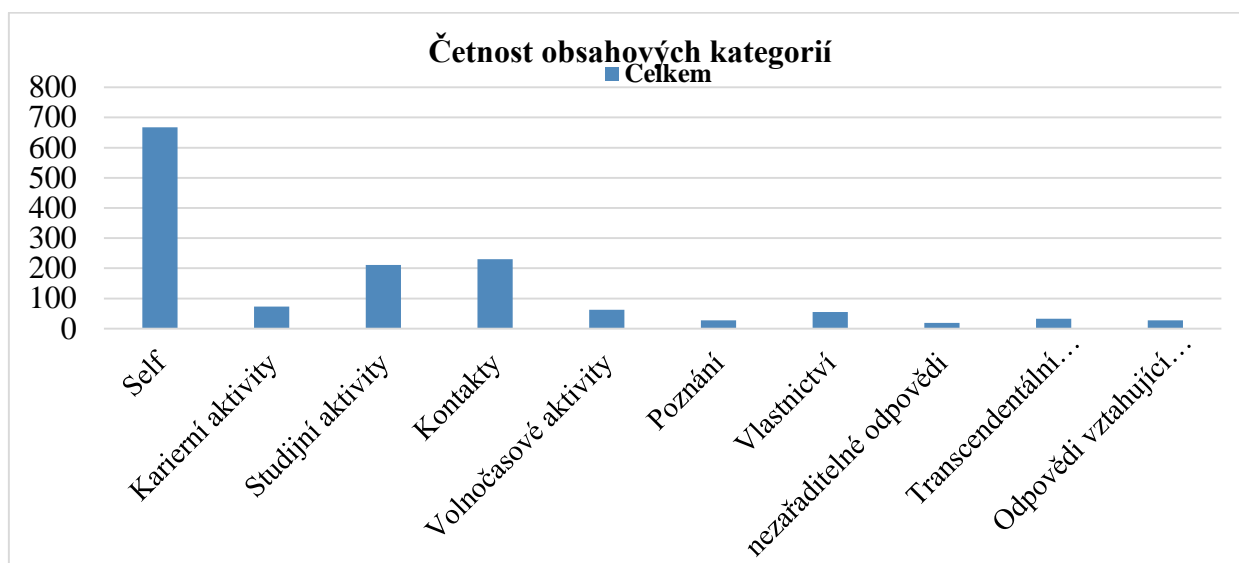
7. 4. 2 Výzkumná zjištění plynoucí z MIM

V následující kapitole si představíme výzkumná zjištění, ke kterým jsme došli po provedení obsahové a časové analýzy odpovědí z dotazníku MIM. Každé z těchto analýz je věnována samostatná podkapitola.

7. 4. 2. 1 Obsahová analýza

Z hledisku obsahu bylo zakódováno celkem 1406 odpovědí získaných od 49 studentů. Na tabulce č. 12 vidíme četnost jednotlivých obsahových kategorií.

Tabulka č. 12 Četnost obsahových kategorií MIM



Největší počet motivační obsahů se vztahuje ke kategorii self (47,44 % z celkového počtu odpovědí). Druhou nejvíce zastoupenou kategorií jsou kontakty (16,36 %). S nevelkým rozdílem v počtu odpovědí je zastoupena kategorie studijních aktivit (15,01 %). Zbylé kategorie jsou zastoupeny ve výrazně menším počtu odpovědí, představíme první tři nejvíce zastoupené kategorie, tedy self, kontakty a studijní aktivity.

SELF

Ve fázi dospívání dochází ke komplexní proměně osobnosti, k hledání a rozvoji vlastní identity. Jedinec aktivněji přistupuje k seberealizaci a uvědomuje si možnost ovládat vlastní život. Dále zkoumá hranice vlastních možností, uvažuje o sobě samém a tím se zlepšuje odhad vlastních schopností a dovedností. Na základě této znalosti si pak lze stanovit přiměřenější cíle, kterých mohou dosáhnout. V hodnocení vlastních kompetencí se však mohou uplatnit také iracionální mechanismy (strach ze selhání). (Vágnerová, 2007)

Kategorie self se s velkou převahou projevila jako nejčastěji zastoupená kategorie. Z celkového počtu 1406 odpovědí se k této kategorii vztahuje 667 odpovědí (47,44%). Nejvíce odpovědím byl přiřazen kód **Self (S)** bez bližší specifikace, který byl zakódován 215 krát, což činí 32,58% z celkového počtu odpovědí. Studenti ve svých odpovědích nejčastěji vyjadřují touhu po spokojenosti v životě „Přeji si žít šťastný a krásný život.“; „Dělám vše pro to, abych byla spokojená se svým životem“; „Doufám v lepší budoucnost.“; „Chci mít hezký

život.“ Rovněž přání životního úspěchu se v odpovědích ukázalo jako velmi frekventované „Mým plánem je uspět.“; Toužím po úspěchu.“ Druhou nejčastěji zastoupenou kategorií se ukázala ochrana self, pud sebezáchovy (**Spre**), která byla zakódována v 135 odpovědích, což činí 20,45% z celkového počtu odpovědí. Studenti vyjadřují především potřebu vyhnout se konfliktům, problémům či urážkám nebo útoku ve vztahu k jejich osobě „Snažím se vyhnout hádkám“; „Snažím se vyhnout nepříjemným situacím“; „Nelíbilo by se mi, kdyby mě lidé pomlouvali za zády“; „Nelíbilo by se mi, kdyby se na mě někdo zasedl“. Dále se zde objevují odpovědi vztahující se k obavám ze zranění či smrti „Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby mě zastřelili“; „Snažím se vyhnout nehodě“; „Bojím se, že umřu.“

KONTAKTY

Na počátku střední školy dochází k potvrzení sociální identity. Dospívající získávají nové role a jsou odpoutáni z těsné vázanosti na rodinu. Nejdůležitějším zdrojem sociální a emoční opory je v období dospívání vrstevnická skupina. Dochází k rozvoji vztahů s vrstevníky a k potvrzení příslušnosti k dané věkové skupině slouží sdílení stejných zážitků a hodnot. Rozvíjejí si zde přátelství a první trvalejší partnerské vztahy. (Vágnerová, 2007)

Kategorie kontakty se stala druhou nejvíce zastoupenou kategorií s 230 odpověďmi, což představuje 16,36 % z celkového počtu obsahových odpovědí. V této kategorii byla nejčastěji zakódována interakce s ostatními (**C**), celkem ji vyjadřuje 44,83 % z celkového počtu odpovědí. Studenti se zde často zmiňují o potřebě interakce s ostatními „Usiluji o dobré přátele“; „Velice by mě trápilo, kdybych byl sám“; „Nebyl bych rád, kdybych nikoho neznal“; či vykazovaly altruistické rysy „Jsem rozhodnut komukoli pomoci“. Přání a obavy o druhé (**C3**) se objevují v 95 odpovědích (41,30 %), žáci vyjadřují obavy o druhé, např. „Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby se mým přátelům něco stalo“; „Velice by mě trápilo, kdyby se někomu z blízkých přihodilo něco zlého“ či přání „Přeji si, aby se rodiče usmířili“; „Budu rád, když rodina bude zdravá“. Často se v odpovědích objevovaly humanitární pohnutky (**C3,H**) „Nebyl bych ráda, kdyby se v ČR stala pohroma“; „Velice by mě trápilo, kdyby vypukla válka“; „Nebyl bych rád, kdyby přišla doba ledová“, žáci se také vyjadřují k politickým záležitostem (**C3,pol**) „Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby pustili uprchlíky do ČR“. Sociální reciprocita (**C2**) je zastoupena výrazně méně nežli kategorie C a C3, vztahuje se k ní 25 odpovědí (10,87%). Žáci vyjadřují kupříkladu potřebu být přijati ostatními „Dělám vše pro to, aby mě okolí lépe přijalo“.

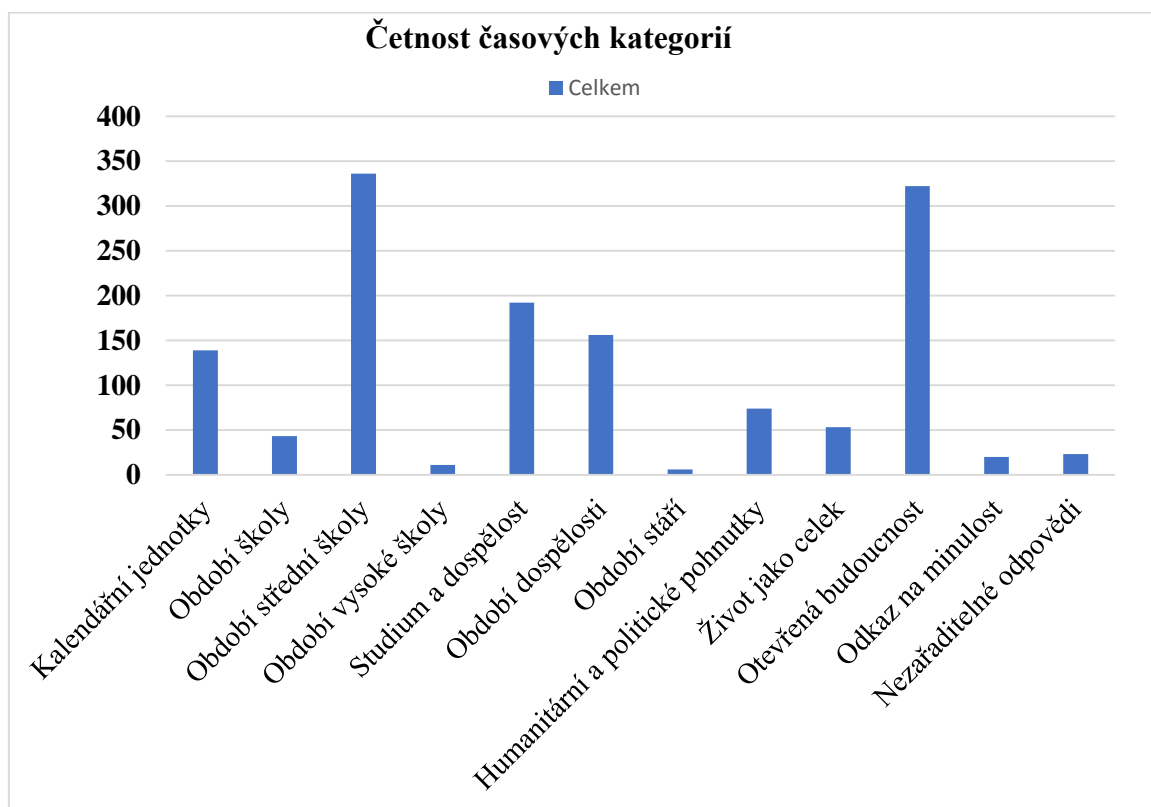
STUDIJNÍ AKTIVITY

Výzkumný vzorek se nachází v období, kdy podstatnou část svého života tráví ve školním prostředí, proto je logické, že se spousta odpovědí vztahuje právě ke studijním aktivitám. Třetí nejvíce zastoupená kategorie realizace studijních aktivit byla zakódována v 211 odpovědích, 15,01 % všech odpovědí. Nejvíce odpovědí v této kategorii se vztahuje k podkategorii věnující se ukončení či dokončení studia (**R3,g**), obsahuje ji 102 odpovědí (53,97 %). Studenti své odpovědi nejčastěji směřují k dokončení studia „Budu moc šťastný, až dokončím školu“; „Doufám, že udělám maturitu“; „Chci dokončit školu“. Kategorie studijní aktivity (**R3**) vztahující se ke vzdělání v širších souvislostech se ukázala jako druhá nejvíce frekventovaná, byla zmíněna v 61 odpovědích (32,28 %). Žáci s velkou frekvencí psali o obavě z propadnutí či vyhození ze školy „Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby mě vyhodili ze školy“; „Nechci propadnout“; „Vůbec by mě nepotěšilo, kdybych propadnul“. Dále se studenti vyjadřovali ke známkám, které pojímá podkategorie **R3,gs**. Do této kategorie bylo zakódováno celkem 21 odpovědí (11,11 %). Žáci touží po dobrých si lepších známkách či se naopak bojí zhoršení prospěchu „Přeji si dobré známky ve škole“. Podkategorie vztahující se k začátku školy **R3,b** (1,06 %) a ke zkoušení **R3,e** (1,59 %) jsou zastoupeny ve velmi malé míře.

7. 4. 2. 2 Časová analýza

Z hlediska času bylo zakódováno celkem 1413 odpovědí získaných od 49 studentů. Na tabulce č. 13 vidíme četnost jednotlivých časových kategorií.

Tabulka č. 13 Četnost časových kategorií MIM



Největší počet motivační obsahů se vztahuje k období střední školy (24,44 % z celkového počtu odpovědí). S velmi podobnou četností je druhým nejvíce zastoupeným obdobím otevřená budoucnost (23,42 % odpovědí), následované obdobím studia a dospělosti (13,96 %). Tyto tři nejčastěji kódované časové kategorie si představíme.

OBDOBÍ STŘEDNÍ ŠKOLY

Období střední školy (**E2**) je nejčastěji zakódovanou časovou kategorií, bylo k němu vztaženo 336 odpovědí (24,44 %). Jedná se o období, ve kterém se nachází výzkumný vzorek. Jedinec v tomto období aktivněji přistupuje k seberealizaci, řeší a rozhoduje se o dalším budoucím směřování, např. o volbě zaměstnání. Studenti v odpovědích nejvíce vyjadřovali touhu po zdárném dokončení školy a úspěchu u maturitní zkoušky. U žáků se projevil strach z propadnutí „Velice bych litoval, kdybych propadnul“, touha po zdárném dokončení školy a úspěšného vykonání maturitní zkoušky „Udělám, co budu moci, abych dodělal školu“; „Jsem odhodlán dokončit školu“; „Budu moc šťastný, až udělám maturitu“. K této kategorii řadíme také sociální interakci „Nelíbilo by se mi ztratit nejlepšího kamaráda“; „Dělám vše pro to, aby mě lidé měli rádi“.

OTEVŘENÁ BUDOUCNOST

Kategorie je v odpovědích žáků jen o kousek méně frekventovaná než předchozí kategorie. Motivační cíle vyskytující se v přítomnosti, s implicitním výskytem v budoucnosti, obsahuje 322 odpovědí (23,42 %). Týkají se schopností a vlastností osobnosti „Velmi usiluji o to, abych byl nejlepší a neúspěšnější“; „Snažím se zdokonalovat“. Malým I také kódujeme obavy z předčasné smrti „Bojím se, že zemřu mladý“. V odpovědích je hojně zastoupeno přání vyhnout se konfliktům a hádkám „Snažím se vyhnout sporům s lidmi, na kterých mi záleží“; „Snažím se vyhnout překážkám“; či obavy z nemoci „Nechci být nemocný“; „Nechci dostat AIDS“.

STUDIUM A DOSPĚLOST

Do této kategorie (**EA**) řadíme objekty, jejich časové určení je nejasné. Mohou směřovat do období studia i do období dospělosti. V rámci tohoto časového rámce bylo zakódováno 192 odpovědí (13,96 %). Žáci si často přejí, aby se jim vyplnila přání „Byl bych moc ráda, kdyby se mi moje přání vyplnily“; „Doufám, že se mi sny vyplní“. Řadíme sem i odpovědi vztahující se k cestovním cílům „Byl bych moc rád, kdybych mohl navštívit různé země“; „Chci jet do Ameriky“.

8. SHRnutí A DISKUZE

Prvním výzkumným cílem praktické části této bakalářské práce je zmapování časové perspektivy u studentů střední odborné školy. Pro naplnění tohoto výzkumné cíle jsme použili dotazník ZTPI a PO-7. Na základě výsledků ZTPI můžeme říci, že výzkumný vzorek skóruje nadprůměrně ve všech časových faktorech až na fatalistickou přítomnost. Nejvíce se studenti orientují na hedonistickou přítomnost. Může se tudíž jednat o studenty, kteří se rozhodují pod vlivem okamžiku, žijící tzv. „tady a teď“, raději zvolí zábavu nežli školní povinnosti, které tudíž ponechávají na poslední chvíli. Tato orientace tak může být pro studenty vzhledem ke školnímu úspěchu velmi riziková, za optimální autoři považují vyváženou časovou perspektivu (Boniwell, Zimbardo, 2003, Zimbardo, Boyd, 2010). Nejnižší skóre v kategorii fatalistická přítomnost naznačuje, že si tito žáci pravděpodobně připadají jako strůjci svého vlastního osudu, věřící že život mají ve vlastních rukou. Tím jsme si zodpověděli první výzkumnou otázku. Třetí výzkumná otázka si dávala za cíl zjistit, zda existuje rozdíl ve vztahování se k budoucnosti mezi prvním, druhým a třetím ročníkem. Ve vztahování se k budoucnosti mezi jednotlivými ročníky rozdíly existují. Z dotazníku ZTPI jsme zjistili, že s každým přibývajícím ročníkem je orientace na budoucnost vyšší a stejně se z dotazníku PO-7 ukázalo, že v čím vyšším ročníku se studenti nacházejí, tím více jsou perspektivně orientovaní. Nejnižší perspektivní orientace dosahuje první ročník (19,90). Druhý (25,76) a třetí (26,66) ročník vykazují lehce nadprůměrnou perspektivní orientaci. Výsledek vypovídá o pasivitě v aktivním uskutečňování cílů a plánů u prvního ročníku, zatímco druhý a třetí ročník své cíle a plány uskutečňují aktivněji. Celkový výzkumný vzorek dosahuje v perspektivní orientaci hodnoty 23,59, což podporuje myšlenku vycházející z výsledku ZTPI (nejvyšší skóre v hedonistické přítomnosti), že se zkoumané osoby silně orientují na přítomné okamžiky. Druhým výzkumným cílem je ověření vztahu časové perspektivy a výkonové motivace u středoškoláků. Zjištění výsledku jsme dosáhli pomocí korelační analýzy dotazníků ZTPI, který zmapoval časovou perspektivu studentů, a MV-12, který nám ukázal, do jaké míry mají studenti rozvinuté jednotlivé výkonové potřeby. Spearmanův korelační koeficient nám ukázal, že souvislost mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací existuje. Studenti s převažující potřebou úspěšného výkonu mají silnou tendenci orientovat se na budoucnost. Spojitost mezi orientací na budoucnost a potřebou úspěšného výkonu potvrzuje středně silná vazba ($r = 0,34$). Mezi faktorem pozitivní minulost a potřebou úspěšného výkonu se rovněž prokázala středně silná vazba ($r = 0,34$). Jedinci, kteří o své minulosti smýšlejí v pozitivním slova smyslu, a při vzpomínkách na minulost je zachvacuje pocit nostalgie, mají vyšší potřebu úspěchu a dosahování cílů. Jedinci s rozvinutou potřebou vyhnout se neúspěchu tudíž

zauímají negativní postoj ke své minulosti. Pokud porovnáme výsledky ZTPI s výzkumného šetření Stehlíkové (Stehlíková, 2014), zjišťujeme, že výzkumné vzorky obou výzkumů skórovaly nejvíce ve faktoru hedonistická přítomnost, a to téměř na stejné hodnotě (3,59 a ve výzkumu Stehlíkové 3,58). Druhý nejvíce zastoupený faktor je v každém z výzkumů odlišný. Ve výzkumu Stehlíkové se stala druhým nejfrekventovanějším faktorem pozitivní minulost (3,40) a v našem výzkumném šetření negativní minulost (3,45). Studenti z našeho výzkumu mají více negativní postoj k vlastní minulosti (v podobě litování, traumat) než studenti z výzkumného šetření Stehlíkové, jejichž pohled na minulost je u většiny žáků pozitivní, příjemný, naplněn nostalgií. Teoretický předpoklad, že časová perspektiva (zde perspektivní orientace) souvisí s výkonovou motivací, potvrdil i výsledek korelační analýzy dotazníků PO-7 a MV-12. Tuto vazbu potvrzují také výsledky z výzkumného šetření Vitoškové (Vitošková, 2014). Studenti, kteří jsou perspektivně orientovaní, jsou orientovaní na cíl a nemají potřebu vyhýbat se úkolům a situacím, které pro ně představují riziko neúspěchu. Pomocí metody motivační indukce jsme naplnili třetí výzkumný cíl, tedy jsme zjistili, jak se středoškoláci vztahují k budoucnosti, a zároveň zodpověděli čtvrtou výzkumnou otázku. Dotazník MIM nám odhalil, jaké motivační objekty se u výzkumného vzorku objevují nejčastěji. Motivační objekty byly podrobeny obsahové a časové analýze. Z obsahové analýzy jsme zjistili, že se motivační obsahy nejvíce týkají kategorie self, kontaktů a studijních aktivit. Nejpočetněji zastoupenou kategorií se stala Self (S) bez bližší specifikace. Studenti ve svých odpovědích nejčastěji vyjadřují touhu po spokojenosti v životě „Přeji si žít šťastný a krásný život“ či přání životního úspěchu „Mým plánem je uspět“. Dále se nejvíce objevovaly výroky vztahující se k ochraně self (Spre). Studenti vyjadřují především potřebu vyhnout se konfliktům, problémům či útoku na jejich osobu „Snažím se vyhnout hádkám“; „Snažím se vyhnout nepříjemným situacím“; „Nelíbilo by se mi, kdyby mě lidé pomlouvali za zády“, či obavy ze zranění či smrti „Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby mě zastřelili“. V kategorii kontakty byla nejčastěji zakódována interakce s ostatními (C), kdy se žáci často zmiňují o potřebě interakce s ostatními „Usiluji o dobré přátele“; „Velice by mě trápilo, kdybych byl sám“; „Nebyl bych rád, kdybych nikoho neznal“. V kategorii přání a obav o druhé (C3) žáci uvedly např. „Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby se mým přátelům něco stalo“; „Velice by mě trápilo, kdyby se někomu z blízkých přihodilo něco zlého“. Třetí nejfrekventovanější kategorií se stala realizace studijních aktivit (R3), kde se nejvíce odpovědi vztahuje k podkategorii věnující se ukončení či dokončení studia (R3,g), např. „Budu moc šťastný, až dokončím školu“; „Doufám, že udělám maturitu“. Žáci s velkou frekvencí psali o obavě z propadnutí či vyhození ze školy (R3) „Vůbec by mě nepotěšilo, kdyby mě vyhodili ze

školy“; „Nechci propadnout“. U časové analýzy byly motivační obsahy nejčastěji lokalizovány do období střední školy a otevřené budoucnosti. Období střední školy je obdobím, ve kterém se nachází výzkumný vzorek. Jedinec v tomto období aktivněji přistupuje k seberealizaci, řeší a rozhoduje se o dalším budoucím směřování, např. o volbě zaměstnání. Studenti v odpovědích nejvíce vyjadřovali touhu po zdárném dokončení školy a úspěchu u maturitní zkoušky. U žáků se projevil strach z propadnutí „Velice bych litoval, kdybych propadnul“, touha po zdárném dokončení školy a úspěšného vykonání maturitní zkoušky „Udělám, co budu moci, abych dodělal školu“. K této kategorii řadíme také sociální interakci „Nelíbilo by se mi ztratit nejlepšího kamaráda“. Velmi podobný počet výroků byl časově lokalizován do období otevřené budoucnosti, kdy se motivační cíle vyskytují v přítomnosti, implicitně se objevují zároveň v budoucnosti. Týkají se schopností a vlastností osobnosti „Velmi usiluji o to, abych byl nejlepší a neúspěšnější“; „Snažím se zdokonalovat“. Do otevřené budoucnosti řadíme také výroky vztahující se k obavám z předčasné smrti „Bojím se, že zemřu mladý“ či přání vyhnout se konfliktům a hádkám „Snažím se vyhnout sporům s lidmi, na kterých mi záleží“; „Snažím se vyhnout překážkám“ a také či obavy z nemoci „Nechci být nemocný“. Nejfrekventovanější kategorie u obsahové i časové analýzy se shodují s výzkumem Stehlíkové (Stehlíková, 2014), který také ukázal jako nejčastější obsahovou kategorii self a u časové kategorie období střední školy. Výzkumné vzorky obou výzkumů se nejvíce vztahují k aktuálnímu období školy a ve svém vnitřním světě se nejvíce zabývají vlastní osobou.

U našeho výzkumného vzorku není rozvinuta kvalitní budoucí časová perspektiva, o čemž vypovídají výsledky jak z dotazníku ZTPI, tak z dotazníku PO-7. V dalším zkoumání bych se ráda věnovala příčinám tohoto jevu a úvahám, kterými způsoby by bylo možné u studentů více rozvinout orientaci na budoucnost, čímž by mělo dojít také k navýšení potřeby úspěšného výkonu. Práci bych v dalším zkoumání ráda rozšířila na širší výzkumný vzorek a obohatila ho o další typy středních škol.

9. ZÁVĚR

Život každého člověka se odehrává v čase, a proto vnímání času hraje zásadní roli při výběru a plnění cílů a má významný dopad na motivaci, poznávání a emoce každého jedince. Časová perspektiva hraje zásadní roli ve způsobu života, rozdílné postoje k času ovlivňují každodenní rozhodování. Balancovaná časová perspektiva má spojitost s lidmi, kteří fungují na plné obrátky a pociťují osobní pohodu, koreluje s úspěchem, silnou osobností, seberealizací a s kladným vnímáním času. (Zimbardo, Boyd, 2010)

Výzkumná část této práce se zabývá zmapováním časové perspektivy u studentů střední odborné školy a rozdílů mezi jednotlivými ročníky pomocí. Pomocí dotazníku ZTPI jsme u středoškoláků zmapovali časovou perspektivu a dotazníky PO-7 a ZTPI zjistili, že rozdílů mezi jednotlivými ročníky existují z hlediska časové perspektivy i perspektivní orientace. Výzkumná část dále ověřovala vztah mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací pomocí dotazníků MV-12 a ZTPI. Korelační koeficient prokázal, že vztah mezi nimi existuje. Vztah studentů k budoucnosti jsme zjišťovali dotazníkem MIM. Obsahová analýza pomohla zjistit, k jakým událostem či zážitkům se studenti vztahují a časová analýza zařadila tyto objekty do časových rámců. Výzkum umožnil zmapovat, kterými časovými rámci jsou studenti střední školy nejvíce ovlivněni a jak se staví ke svým životům a budoucnosti.

10. SEZNAM LITERATURY

1. Boyd, J.; Zimbardo, P. *The Time Paradox: Using the New Psychology of Time to Your Advantage*. Rider, 2010. S. 43, 51 – 52, 295 – 311.
2. Boniwell, I., Zimbardo, P. *Time to Find Right Balance*. *The Psychologist*, 2003, roč. 16, ISBN 0952-8229. S. 129 – 131.
3. Gjesme, T. *Introduction: An Inquiry into the Concept of Future Orientation*. *International Journal of Psychology* 18. Elsevier Science Publishers B.V., 1983. S. 347-349.
4. Gjesme, T. *On the Concept of Future Time Orientation: Considerations of some functions' and measurements' implications*. *International Journal of Psychology* 18, Elsevier Science Publishers B.V., 1983. S. 443.
5. Havlíčková, R.. *Časová perspektiva studentů gymnázia*. Bakalářská práce, PedF UK, 2010. S. 10.
6. Havlíčková, R., Pavelková, I. *Perspective orientation and time dimension in student motivation*. *The Journal of Education, Culture, and Society*, 2013. S. 177.
7. Havlíčková, R. *Využití MIM při diagnostice časové perspektivy*. Diplomová práce, PedF UK, 2012. S. 20.
8. Hrabal, V.; Man, F.; Pavelková, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1989. ISBN 80-04-23487-9. S. 16, 233.
9. Hrabal, V., Pavelková, I. *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha, Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-34-7. S. 6, 9 – 21.
10. Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Praha, Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9. S. 143.

11. Nakonečný, M. *Motivace chování*. TRITON, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6. S. 15-16, 484.
12. Nuttin, J. *Future Time Perspective and Motivation*. Leuven University Press 1980. ISBN 90-6186-172-1. S. 43-47.
13. Pavelková, I. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha, PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-092-7. S. 22 – 23, 160 - 172, 189, 194.
14. Pavelková, I., Purková, V., Menšíková, V. *Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a žákovské motivaci*. *Studia paedagogica* 15. 2010. S. 32.
15. Pavelková, I. *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje*. Praha: Academi, 1990. S. 39.
16. Říčan, P. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1174-4. S. 91.
17. Stehlíková, L. *Časová perspektiva a výkonová motivace středoškoláků*. Diplomová práce, PedF UK, 2014. S. 23 - 25.
18. Vágnerová, M. *Vývojová psychologie II.*, Karolinum, 2007. S. 321 – 345.
19. Vitošková, V., *Vztah mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací*. Disertační práce, PedF UK, 2014. S. 60 – 61.
20. Zherebin, V. M, Vershinskaia, O. N., Makhrova, O. N. *The Modern Perception of Time and Acceleration of the Pace of Life*. *Sociological Research*, 2015. S. 190.
21. Zimbardo, P. *The Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) Psychometric and Scoring Key.*, Stanford Preselection, 1996.

Internetové odkazy:

<http://sssep9.cz>

<http://www.ssuar.cz/>

11. SEZNAM PŘÍLOH

Tabulka č. 1 Výsledné skóre celého výzkumného vzorku v oblastní výkonové motivace měřené dotazníkem MV-12

Tabulka č. 2 Porovnání výsledků mezi jednotlivými ročníky v oblasti výkonové motivace měřené dotazníkem MV – 12

Tabulka č. 3 Porovnání výsledků výkonové motivace měřené dotazníkem MV – 12 dle průměru známek na posledním vysvědčení

Tabulka č. 4 Porovnání výsledků ZTPI celého výzkumného vzorku

Tabulka č. 5 Porovnání výsledků v oblasti časové orientace dle průměru známek na posledním vysvědčení

Tabulka č. 6 Porovnání výsledků ZTPI mezi jednotlivými ročníky

Tabulka č. 7 Hodnota perspektivní orientace celého výzkumného vzorku dle PO-7

Tabulka č. 8 Porovnání hodnoty perspektivní orientace dle průměru známek na posledním vysvědčení

Tabulka č. 9 Porovnání výsledků PO-7 mezi jednotlivými ročníky

Tabulka č. 10 Vazba mezi ZTPI a MV-12

Tabulka č. 11 Vazba mezi PO-7 a MV-12

Tabulka č. 12 Četnost obsahových kategorií MIM

Tabulka č. 13 Četnost časových kategorií MIM