

Univerzita Karlova v Praze  
Katedra pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty

# **MOTIVACE MATURANTŮ A JEJICH VZTAH K BUDOUCNOSTI**

**Diplomová práce**

Praha  
**2007**

Autorka práce: **Ivana Částková**  
Vedoucí práce: **Doc.PhDr.Isabella Pavelková, CSc.**

## PROHLÁŠENÍ A PODĚKOVÁNÍ:

Prohlašuji,

že svou diplomovou práci jsem napsala zcela samostatně a uvádím v ní veškeré prameny, kterých jsem použila.

Děkuji za vedení a cenné rady Doc.PhDr.Isabelle Pavelkové, CSc., vedoucí diplomové práce.

Ivana Částková



V Praze dne 2.dubna 2007

Číslo	Obsah	Strana
	<b>Úvod</b>	1-2
	<b>Cást 1 Teoretická část</b>	
1.	Vymezení termínu adolescence a časná dospělost	3-5
1.1	Vývojové změny v adolescenci a časné dospělosti	5-12
2	Uvedení do problematiky percepce času	12-13
2.1	První analýzy vnímání času	13-16
2.2	Čas ve vztahu k chování a motivaci člověka	16-17
2.3	Motivační teorie	17-27
2.4	Biodromální přístup k časové perspektivě	27-28
2.5	Perspektivní orientace	28-31
3.	Percepce času a motivace u adolescentů	31-34
	<b>Cást 2 Výzkumná část</b>	
4.	Objekt šetření	34-36
4.1	Pasportizace vybraných středních škol	36-38
4.2	Pasportizace vzdělávací agentury	38-40
5.	Stanovení výzkumných otázek (uvedení do výzkumu)	40-41
6.	Výběr respondentů	41-43
7.	Použité výzkumné metody	43-43
7.1	První část – úvodní otázky	43-44
7.2	Druhá část – MI	44-45
7.3	Třetí část – FTO	45-45
8.	Zadání a sběr dotazníků	45-46
9.	Vyhodnocení dotazníků	46-46
9.1	První část – úvodní otázky	46-50
9.2	Druhá část – MI	50-51
9.2.1	MI – obsahová analýza	51-62
9.2.2	MI – časová analýza	62-63
9.3	Třetí část – FTO	63-63
10.	Výsledky výzkumu	63-63
10.1	MI – obsahová analýza	63-68
10.1.1	Obsahová interpretace jednotlivých motivačních podkategorií	68-81

10.2	MI – časová analýza	81-83
10.3	FTO	83-84
11.	Diskuse výsledků výzkumu	84-89
	<b>Závěr</b>	89-90
	<b>Summary</b>	91-92
	<b>Literatura</b>	93
	<b>Přílohy</b>	
	Příloha č. 1: Formulář dotazníku pro střední školy	94-96
	Příloha č. 2: Formulář dotazníku pro přípravné kurzy	97-99
	Příloha č. 3: MI – ukázka obsahové a časové analýzy	100-106
	Příloha č. 4: MI – ukázka konkrétních odpovědí respondentů	107-111
	Příloha č. 5: Tabulka 16	112
	Příloha č. 6: Tabulka 18	113
	Příloha č. 7: Tabulka 20	114
	Příloha č. 8: Tabulka 22	115
	Příloha č. 9: Tabulka 24	116



## Úvod

Je únor 2006 a jen tři měsíce zbývají do státních maturitních zkoušek. Posbírala jsem dotazníky sestavené pro účely mé diplomové práce. Na jedné straně jsou vyplněné formuláře od maturantů, kteří sedí v lavicích své domovské střední školy. Na druhé straně stolu leží vyplněné dotazníky od jejich vrstevníků, jimž právě skončila přednáška v rámci přípravného kurzu na vysokou školu.

Liší se nějak tito maturanti? Jsou snad návštěvníci kurzu něčím jiní než maturanti, kteří se pro tuto formy přípravy nerozhodli? Jsou svědomitější, pracovitější, ambicióznější? Mají lepší představu o své budoucnosti? Mají jiné vztahy se svými vrstevníky, touží po odlišném zaměstnání?

Či jsou obě skupiny studentů stejné, mají stejné specifické problémy a jsou pod vlivem stejných normativních životních událostí jakými jsou přechod ze střední na vysokou školu, osamostatnění se od rodiny, hledání zaměstnání?

**A jací vlastně jsou dnešní maturanti?** Jak se vidí oni sami? Čeho chtějí v životě dosáhnout? Jakou mají představu o své budoucnosti, jak vnímají své budoucí cíle a jak tyto cíle ovlivňují jejich aktuální chování? A jak je ovlivňuje blížící se maturita a přijímací zkoušky na vysokou školu?

*„Myslím, že jsem pracovitá a pilná“. „Jsem optimistka, sangvinik, někdy však i trochu cholerik“. „Chtěla bych být v budoucnu dobrou matkou, hodnou a věrnou manželkou a úspěšnou právnickou“. „Chtěl bych být trpělivější, preciznější a sebevědomější. Ale jinak bych neměnil“.*

Citovala jsem pár odpovědí získaných v rámci výzkumného šetření.

Na tyto základní otázky se pokusím odpovědět v rámci své diplomové práce. Jejím cílem bude popsat životní situaci maturantů a zmapovat jejich vztah k budoucnosti.

Diplomovou práci jsem rozdělila na dvě části. Na teoretickou část, v níž se pokusím o základní teoretické vymezení problému, a na část empirickou, ve které se budu zabývat samotným výzkumným šetřením.

V teoretické části nejprve vymezím časové období, ve kterém se respondenti výzkumu nacházejí, a popíši nejdůležitější životní změny, nimiž se v dané vývojové etapě potýkají.

Dále se v teoretické části zaměřím na percepci času obecně a následovně na motivační teorie ve vztahu k chování a motivaci jedince. Díky těmto teoriím získáme přehled o pohnutkách, které vedou jedince k určitým formám chování (jako např. přihlášení se na vysokou školu, výběr lukrativního povolání, plánování svatby a rodinného života,..) V praktické části práce podrobím respondenty výzkumu, který by měl odhalit jejich hlavní motivační incentivy a zmapovat jejich vztah k budoucnosti.

V závěru se pomocí analýzy výsledků a jejich interpretace pokusím zodpovědět výše uvedené otázky: jaké jsou základní motivační pohnutky maturantů, jaký mají vztah k budoucnosti. Okrajově se pak zmíním o specifikách mezi studenty přípravných kurzů a studenty, kteří kurz nenavštěvují.

## ČÁST 1 TEORETICKÁ ČÁST

### 1. VYMEZENÍ TERMÍNU ADOLESCENCE A ČASNÁ DOSPĚLOST

„Mezi patnácti a dvaceti lety vrcholí mládí. Kdyby bohové měli určitý věk, bylo by Venuši sedmnáct a Apollónovi dvacet. V této době je člověk nejkrásnější, tělesně i duševně nejsvěžejší, nejdychtivější a nejbystřejší. Bere svůj život zodpovědně a svobodně do svých rukou“ (Říčan 1990, s.205).

Uvedla jsem citaci z knihy *Cesta životem* od Říčana. Dle autora je toto ideální program adolescence, i když zároveň sám uvádí, že ne vždy dojde k jeho naplnění.

Většina respondentů mého výzkumu (podrobněji v kapitole 4- *Objekt šetření*) jsou maturanti, spadají tedy do věkové skupiny adolescentů, někteří z nich (účastníci přípravných kurzů) pak do období časně dospělosti. V následující části se pokusím o vymezení adolescence a časně dospělosti.

Jasně definovat adolescenci a časnou dospělost není snadné. Stává se člověk mladým dospělým, když dosáhne určité biologické zralosti či právní zletilosti? Nebo když člověk dosáhne určitých fyziologických a psychologických milníků? Nebo když si osvojí určité sociální role? Jak vidíme, na vstup do dospělosti se dá dívat z řady různých pohledů a každý mladý člověk si jde svou jedinečnou cestou.

Snadné není ani chronologické vymezení adolescence a časně dospělosti. Adolescence neboli dospívání nejčastěji zahrnuje dobu zhruba od patnácti do dvaceti let. *Psychologický slovník* (Hartl, Hartlová 2000) vymezuje adolescenci jako období mezi pubescencí a ranou dospělostí.

O časně neboli rané dospělosti se pak mezi českými vývojovými psychology nejčastěji uvažuje v rozpětí od dvaceti do třiceti až pětatřiceti roky či od dvaceti do pětadvaceti roky (Macek 2003).

Pro nás má však největší význam právě onen konec dospívání, který trvá zhruba od sedmnácti do dvaceti let i později (Macek 2003). U některých autorů se také můžeme setkat s termínem postadolescencí či pozdního dospívání (Langmeier, J., Krejřířová, D. 1998).

Můžeme tedy konstatovat, že neexistuje jasný mezník mezi adolescencí a dospíváním. Pro účely mé práce budeme na respondenty nahlížet tak, že se nacházejí na určité pomyslné hranici mezi adolescencí a časnou dospělostí.

Pro sjednocení terminologie budu v této kapitole označovat všechny respondenty jako adolescenty či dospívající<sup>1</sup> (i přesto, že mohou už spadat do období časné dospělosti) a ve stručnosti v této kapitole charakterizuji období adolescence a časné dospělosti.

Popis tohoto úseku lidského života nám pomůžeme lépe respondentům výzkumu porozumět, lépe se do nich vcítit, a tudíž i vyvodit odpovídající závěry srovnáním s výsledky mého výzkumu.

Zároveň vysvětlím některé základní psychologické pojmy, se kterými budu pracovat v empirické části.

Při psaní této kapitoly jsem nejvíce vycházela z knihy *Adolescence* od Petra Macka. Velmi přínosné pro mne byly především empirické výzkumy, jejichž závěry ve své knize představuje čtenářům.

Několik těchto výzkumných zjištění zde uvádím a bude zajímavé se k nim vrátit v závěru práce a porovnat je s výsledky mého výzkumu.

Dospívání a časná dospělost jsou časovými úseky života člověka, které jsou doprovázeny četnými vývojovými změnami. Nebudu se zde zabývat popisem všech těchto zvrátů, ale zaměřím se jen na ty proměny dospívajícího a časně dospělého člověka, které jsou pro potřeby a rozsah mé práce přínosné a důležité. Především na sebepojetí adolescenta, vytváření identity, vztahy mezi vrstevníky, emocionální a kognitivní vývoj a vývoj vůle.

Hned úvodem můžeme konstatovat, že adolescence je definována jako velmi bouřlivé období plné změn a zlomů. Naopak období mladé dospělosti je obecně považováno za jedno z nejstabilnějších období. Nicméně, jedná se o důležitý milník v životě, kdy se má

---

<sup>1</sup> V empirické části pak tuto skupinu nazývám respondenty, studenty nebo maturanty.

člověk zařadit do společnosti, určit si svoji profesní dráhu a urovnat své celkové cíle a hodnoty.

Toto přechodové období z adolescence do dospělosti může být pro člověka velmi stresové a krizové.

Vývojové změny v adolescenci a také v časně dospělosti se dají dle většiny autorů klasifikovat na biologické, kognitivní, emocionální a psychosociální (Macek 2003). Nyní bych se ráda podívala na některé z nich.

### **1.1 Vývojové změny v adolescenci a časně dospělosti**

V základním biologickém pojetí lze období dospívání vymezit poměrně široce jako úsek ohraničený na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání a znatelnou akcelerací růstu, na straně druhé dovršením plné pohlavní zralosti a dokončením tělesného růstu.

Stejně důležité jako tyto vlastní biologické a fyzické změny je, jak tyto přeměny vnímají jejich nositelé a také jejich okolí. Klíčovou roli zde hraje hodnocení ostatními a zároveň zpětná sebereflexe adolescentů. Velký vliv na sebehodnocení mají média, instituce, umění, kulturní tradice, pojetí ženské a mužské roli ve společnosti.

#### **Vytváření identity**

Identita představuje jednu ze základních složek osobnosti člověka a do jisté míry určuje jeho další směřování.

Jak již bylo výše zmíněno, pro celé období adolescence a časně dospělosti je charakteristická zvýšená sebereflexe. Mění se vztahový rámec uvažování o sobě. Jak uvádí Říčan (1990 s.232) „*adolescence je vrcholným osobním zápasem o identitu*“. Dle Říčana mít identitu znamená „*znát odpověď na otázku, kdo jsem, znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět, kam patřím, kam směřuji, čemu doopravdy věřím, v čem je smysl života. Znamená to jistotu se sebou samým, zodpovědnost za své činy, realistické sebevědomí, znalost svých možností a tezí*“ (1990 s. 232).

I když nemůžeme vytváření identity vztáhnout pouze na období adolescence a časně dospělosti, je pravdou, že většina autorů ho považuje za aktuální právě v této fázi vývoje. Základ identity se utváří právě v době dospívání a rané dospělosti a dále se pak rozvíjí a upevňuje.

Důležité pro většinu dospívajících je tzv. ideální já („*Jaký bych chtěl být*“). Ideální já nabývá v adolescenci stále většího významu, tak jak si dospívající zvnitřňují normy, ujasňují hodnotové preference a také představy o své budoucnosti. Toto ideální já je v rámci sebereflexe srovnáváno s reálným já („*Jaký jsem*“). Pokud je výsledkem této sebereflexe velká diskrepance, dochází k nepříjemným pocitům, adolescent zažívá zklamání ze sebe sama, pocity viny. Není-li však rozpor příliš veliký, může figurovat jako motivační činitel seberozvoje.

Macek (2003) uvádí, že ideální já by mělo být alespoň potenciálně dosažitelné a dospívající by měl chtěné ideální já spíše korigovat. Také však uvádí, že tato cesta k sebeakceptaci je poměrně složitá a je charakteristická až pro období dospělosti.

V tomto období se také adolescenti zabývají svou vlastní hodnotou a vědomím své vlastní kompetence. Dle Bandury (In Macek 2003) je kompetence dána vědomím vlastní výkonnosti a účinnosti.

Vytvářením identity se také zabýval E.H.Erikson ve své teorii psychosociálního vývoje.

Eriksonova koncepce popisuje osm stádií psychosexuálního vývoje člověka. Nás zajímá především páté a šesté období, která se kryjí s adolescencí a mladou dospělostí. Pro adolescenci je typické řešení problému *identita proti zmatenosti rolí* a pro mladší dospělost pak *důvěrné vztahy a přátelství vůči izolovanosti*.

Podle Eriksona končí dětství nástupem puberty a začíná mládí, jehož hlavním úkolem je boj mezi nalezením identity a zmatením rolí. Toto období znamená stav moratoria mezi dětstvím a dospělostí. Následující období pak představuje budování intimity s ostatními lidmi, vztah se sebou a s druhým pohlavím, skutečné rozvinutí sexuality. Nezvládnutí

tohoto úkolu, kdy se člověk bojí vstoupit do spojení s druhým člověkem, vede k izolaci až uzavření se člověka do sebe.

Z vývojového hlediska se hledání identity zabývala také R. Josselsonová

(In Macek 2003), která identitu pojímá v celkovém procesu individualizace osobnosti. R. Josselsonová tuto individualizaci popisuje ve čtyřech etapách. Pro naše účely je podstatná poslední vývojová fáze, která je charakteristická pro pozdní adolescenci a autorka ji nazývá „konsolidace vztahů k sobě“. Tento životní úsek je založen na pocitu vlastní jedinečnosti a autonomie. Jedinec si uvědomuje sebe sama v širším časovém horizontu, dokáže propojit vlastní minulost s přítomností a budoucností. Dle R. Josselsonové má i toto „zakotvení v čase“ své omyly a pochybnosti a je spojeno s velkým hledáním.

Dle teorie J. Marcii (In Macek 2003) je pro pozdní adolescenci typický stav dosažení nebo vykonávání identity, který je založen na aktivní exploraci a přijímání závazků.

Macek (2003) se na základě provedených empirických výzkumů k této teorii přiklání a uvádí, že s věkem se zvyšuje počet adolescentů, kteří dosáhli stádia aktivní explorace a snižuje se počet těch, kteří jsou ve stadiu moratoria<sup>2</sup>.

Macek (2003) dále udává, že ti adolescenti, kteří se ještě nacházejí ve statutu moratoria jsou méně flexibilní, méně jistí ve spolupráci i soupeření. Nejsou tolik spokojeni se školními výsledky a ve vztahu k budoucnosti nemají jasno. Stejně však jako jejich vrstevníci, kteří jsou ve stadiu dosažení identity, mají pozitivní představu o sobě a o vztahu s druhými lidmi.

Zajímavé jsou i další výzkumy, o kterých se Macek ve své publikaci zmiňuje. Závěry pochází z roku 1985 a 1993 a provedl je Lloyd, Meeus a Dekovic (In Macek 2003) a mimo jiné upozorňují na rodové rozdíly ve formování identity. Sebepojetí dívek je více zakotveno v interpersonálních vztazích, a to jak aktuálních, tak i perspektivních. Pro chlapce má větší význam politická orientace, naopak pro dívky v pozdní adolescenci je důležitější orientace

---

<sup>2</sup> Moratorium je dle E. Eriksona období uprostřed krize identity, kdy jedinec prožívá konflikt mezi očekáváním rodičů a vlastními plány

světonázorová a náboženská. Dívky silněji prožívají konflikt mezi profesionální kariérou a rodinným životem.

Většina autorů se shoduje na tom, že proces utváření identity v pozdní adolescenci má široký rozměr. Pro adolescenty jsou typické odpovědi na otázky týkající se jejich místa a směru („kam patřím“, „kam směřuji“, „co je moje osobní perspektiva“). Dále otázky smyslu a hodnot („co je pro mě důležité“) a nakonec také otázky, které souvisí s pocitem vlastní kompetence a spokojenosti se svým životem („jak jsem spokojený sám se sebou“, „jak jsem spokojený ve svém životě“).

Jak uvádí Vágnerová (2004) v období dospívání a dospělosti se mění vztahové potřeby a na významu nabývá potřeba seberealizace, potřeba otevřené budoucnosti a smyslu života.

### **Morální a hodnotový vývoj**

Adolescenti během období dospívání překonávají svůj egocentrismus a rozvíjejí svoji osobní morálku.

Podle kognitivní teorie morálního vývoje L.Kohlberga se období adolescence vztahuje především k období tzv. konvenční morálky a jen okrajově spadá do období morálky postkonvenční. Adolescent se snaží „být dobrý“ v očích lidí, na kterých mu záleží. Zároveň akceptuje systém zákonů a význam společenských institucí. A jen někteří se dostanou až na úroveň postkonvenční morálky, která je zvnitřněním a individualizovaným pojetím spravedlnosti a svobody.

Morální vývoj je také spjat se zájmem o druhé. P.Macek (2003) se zmiňuje o výzkumu, který uskutečnila C.Cilliganová a jenž upozorňuje na tradiční stereotypní chování u dívek a chlapců ve vztahu k druhým lidem. Ze závěrů vyplývá, že „ženská morálka“ je zaměřena více na péči a starost o druhé, na empatii a snahu vyhnout se ubližování druhým lidem. Naopak pojetí „mužské morálky“ klade důraz na dodržování neměnných a univerzálních norem.



Z vývojového hlediska můžeme morální vývoj charakterizovat jako cestu od sobeckosti k zájmu o druhé.

Morálka je také úzce propojena s hodnotovou orientací. Macek (2003) uvádí, že i v pozdní adolescenci zůstává zachována vysoká variabilita hodnot. Větší význam však přisuzuje hodnotám, které souvisejí s partnerskými vztahy, s rodinným životem a se světonázorovou orientací. Na jedné straně uvádí, že důležité mezníky v životě adolescenta (jakým je např. přechod na vysokou školu) mohou evokovat změny ve vývoji hodnot, na druhé straně se ukazuje, že základní nastavení hodnot v adolescenci je do značné míry determinující pro život v dospělosti.

### **Vztahy s druhými**

Mezi hlavní vývojové úkoly dle Havighursta (In Langmeier J., Krejčířová, D.1998) adolescence patří zejména uvolnění z přílišné závislosti na rodičích a na druhé straně navazování diferencovanějších a významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví.

Způsobilost adolescenta obstat v interpersonálních vztazích je zdrojem jeho sebedůvěry a pocitu autonomie. Macek (2003) uvádí, že vztahy k vrstevníkům a k rodině adolescenta mají rozdílný význam. V případě vztahu k rodině se jedná spíše o snahu o zrovnoprávnění pozice, ve vztahu k vrstevníkům jde pak často o zhodnocení vlastní osoby.

#### **- vztahy k rodině**

Většina autorů považuje potřebu emancipace, odpoutání se ze závislosti na rodině za jeden z nejdůležitějších kroků v období dospívání.

Můžeme se setkat s názorem, že proces emancipace je nutně spojen s konflikty. Tato teorie byla podle Macka (2003) překonána. A.Petersenová (In Macek 2003, s.53) v roce 1988 na základě několika výzkumů dokázala, že vysoká míra konfliktů je charakteristická především pro adolescenty s tzv. rizikovým chováním (např. delikvence, útoky z domova, nedokončená střední škola, konzumace drog,...). Naproti tomu v rodinách, kde se rizikové chování nevyskytovalo ubývalo konfliktů. I Řičan (1990) upozorňuje na důležitost dobrého

sociálního zázemí v rodině. Pokud chybí, adolescent velmi snadno podléhá vlivu svých vrstevníků .

Během adolescence se vztahy k rodičům značně diferencují. Dle Parise (In Macek 2003) je pro toto období velmi důležitý rodičovský zájem a jejich zaangażovanost, emoční intenzita interakce a podstata rodičovské autority.

Zajímavé je také podívat se na souvislost mezi hodnotovou orientací adolescentů a jejich rodičů. Podle některých výzkumů Meeuse a Dekovice (In Macek 2003 ) mají rodiče na adolescenty větší vliv než vrstevníci, a to ve všech oblastech s výjimkou trávení volného času. Podle těchto výzkumů adolescenti vnímají své rodiče jako skutečně důležité osoby, zastávají pro ně role referenčních osob pro jejich sebehodnocení. Vliv vrstevníků je pro adolescenta velký při denních běžných problémech, ale při významných rozhodnutích a krizích se obrací na rodiče (Macek 2003). Také R.R.Peck a R.J.Havighurst (In Langmeier, J., Krejčířová, D. 1998, s.150) uvádějí, že „*skupina vrstevníků je, jak se zdá, méně původcem a více zpevňovatelem morálních hodnot a způsobů chování vyvinutých v rodině*“. I pro J. Langmeiera a D. Krejčířovou (1998) je ústředním tématem toho vývojového období emancipace adolescenta od rodiny.

#### - **vrstevnické vztahy**

Vrstevnické vztahy jsou v adolescenci důležité především pro vytváření vlastní významnosti a upevnění vlastní pozice. Adolescent si zároveň díky svým vrstevníkům uvědomuje, že se probíhající změny netýkají jenom jeho.

Vrstevnická skupina může doplňovat a někdy také úplně nahrazovat rodičovskou autoritu. Členstvím ve vrstevnické skupině si adolescenti upevňují svůj sociální status a pocit vlastní hodnoty.

Navazování vztahu k vrstevníkům postupuje po určitých stupních, jež následují zákonitě po sobě<sup>3</sup>. Pro období pozdější adolescence a časně dospělosti je typická poslední

<sup>3</sup>J. Langmeier, D. Krejčířová popisují následující etapy navazování vztahů k vrstevníkům.: 1) *skupinová izosexuální fáze*, 2) *individuální izosexuální fáze*, 3) *přechodná etapa*, 4) *etapa zamilovanosti* (Vývojová psychologie, s.151)

fáze – etapa zamilovanosti. „V tomto období se vztah jedince k druhému pohlaví ustavuje a v kladném případě vyústí v hlubokou známost, erotické vztahy se záměrem trvalého manželského vztahu a založení vlastní rodiny.“ (Langmeier, J., Krejčířová, D. 1998, s. 151).

I dle Macka (2003) je toto období typické tím, že se partnerské vztahy stávají přirozeně stabilnějšími a dlouhodobějšími.

### **Emocionalita**

Adolescence je z emocionálního hlediska poměrně dlouhé období a v jednotlivých etapách jsou emocionální projevy odlišné. Opět se zaměřím na období pozdější adolescence a časné dospělosti.

Ne vždy je průběh adolescence emocionálně bouřlivý a dramatický. Dle A. Petersenové (In Macek, 2003) mají v adolescenci problémy ti jedinci, kteří vykazovali emoční labilitu již v dětství.

Pozdní adolescence je charakteristická odezníváním náladovosti a vysoké lability. I. S. Kon (In Macek 2003, s. 48) shrnuje výsledky longitudinálních výzkumů pro střední a pozdní adolescenci a tvrdí, „že pro toto období je charakteristická větší extroverze, menší impulsivnost, emocionální dráždivost a vyšší stálost“.

### **Kognitivní vývoj**

Časnou adolescenci můžeme na základě Piagetovy teorie charakterizovat jako období utváření formálních operací.

Jedná se o schopnost představit si reálně neexistující, operovat s abstraktními pojmy, hledat alternativní řešení problémů, schopnost reflektovat sebe jako subjekt myšlení. Formálně logické operace umožňují myslet o neskutečném, neexistujícím „kdyby“.

Tento způsob myšlení umožňuje adolescentům vracet se k minulosti, přemýšlet o budoucnosti, plánovat a předjímat budoucnost. Jak uvádí Vágnerová (2004 s. 195) „dospívající začínají uvažovat abstraktně, hypoteticky, jsou schopni přemýšlet o své budoucnosti, na významu tím nabývá i potřeba otevřené budoucnosti“.

K této schopnosti se ještě podrobněji vrátím v samostatné kapitole 3- *Percepce času a motivace adolescentů*.

Závěrem můžeme adolescenci a časnou dospělost charakterizovat jako období, v němž dochází k upevnění identity, identifikaci s rolí dospělého, produktivní orientaci a upřesnění osobních cílů. Další důležité body představuje nezávislost na rodičích, hledání partnera, založení vlastní rodiny a volba povolání.

Na konci tohoto období by měl jedinec realisticky vnímat sebe sama, mít realistické plány do budoucna a vytvořený pevný hodnotový a morální systém.

## **2. UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY PERCEPCE ČASU**

Problematice časového faktoru věnuje velkou pozornost nejen odborná veřejnost, ale o vnímání času se zajímá lidstvo už od svých prvopočátků. Vnímání času patří k nejdůležitějším aspektům, v nichž se lidská bytost projevuje a který ji mimo jiné umožňuje orientaci v nestabilním světě. Prostřednictvím vnímání toku času si člověk uvědomuje souvislosti svého života. Pravidelným cyklickým střídáním ročních období a výrazným změnám vegetace si uvědomujeme plynutí času. I náš organismus žije cyklicky v čase a respektuje tak různou míru zatížení v různých ročních obdobích.

Člověk se snaží pochopit kontinuitu trvání lidského života. Zabývá se otázkami minulosti, přítomnosti a budoucnosti a tím jak spolu tyto tři časové roviny souvisí a zda se vzájemně ovlivňují a prolínají. Člověk neustále subjektivně rekonstruuje svoji minulost ze vzpomínek a vztahuje se k budoucnosti.

Čas tedy není pouhým sledem událostí, vše se stává určitým příběhem. Způsobem, jakým si člověk utváří svou budoucnost na základě přítomnosti a prožité minulosti, bude jednou ze stěžejních otázek této práce.

Vnímání času je předmětem filozofie, biologie, neurofyzologie, psychofyziky, psychologie či geografie, která se zabývá orientací v časoprostoru. V současné době se s termínem časové dimenze můžeme setkat poměrně často; mimo jiné v nově vzniklých

disciplínách jako je time managing. Vzdělávací agentury nabízejí velké množství kurzů, v nichž lidem slibují, že je během několika hodin naučí hospodařit s časem.

I přesto je však tato otázka v mnoha ohledech nedořešena a vyskytuje se zde mnoho otazníků.

## **2.1 První analýzy vnímání času**

První psychologickou analýzu času podává Augustin, který se obrací na Aristotela a polemizuje s ním o otázce jsoucnosti času. M. Michálek (In Psychologie Dnes 2/2003, s.20) cituje Augustina: „*čas nemá žádnou jsoucnost, nebo jen napolo či neurčitě, protože co má části, které nejsou (minulost a budoucnost), to nemůže mít podíl na jsoucnosti*“. Augustin tento rozpor řeší přiznáním existence tří časů. Je to přítomnost minulého, přítomnost přítomného a přítomnost budoucího.

Pojetím časovosti se po Augustinovi zabývali například Kant, Husserl nebo Heidegger.

Pro účely mé práce bude stěžejní zaměřit se na psychologické vnímání času, a to především prostřednictvím otázek, které řeší působení časového faktoru a jeho vliv na motivační dynamiku osobnosti (především na kognitivně-motivační teorie). Pozornost bude zaměřena na teorie vědomé percepce času a na to, jak lidský předpoklad budoucí perspektivy působí na faktor lidské autoregulace, a tím motivuje lidské jednání.

Předtím se stručně zmíním o řešení problému percepce času, které těmto teoriím předcházely a o některých experimentech, jež byly v této oblasti uskutečněny.

Výchozí teorie vycházejí z experimentů, které jsou založeny na úrovni psychofyzickém. V následující části se proto zmíním o psychofyzice a jejím přispění k percepci času. Kromě výzkumů pocházejících z toho období, uvedu také některé výzkumy současné, které dokazují subjektivní percepci času.

Ukazují rozdíly mezi tím, jak se lidé orientují v minulosti, přítomnosti a budoucnosti, jak pracují se svými vzpomínkami a jak jejich nálady ovlivňují jejich názory na minulost. Tento výčet není ucelený, mým cílem je jen v krátkosti nastínit tuto problematiku.

Psychologie jako věda se percepcí času zabývala již v 19. století a první polovině 20. století ve směru nazvaném psychofyzika. Už v této době probíhaly početné experimenty, které se zabývaly psychofyzikálními problémy a snažily se odhalit diskrepanci mezi měřením a odhadem času. K obnovení zájmu o tuto oblast dochází opět od sedmdesátých let 20. století. Výzkumy ukázaly, že při vnímání času se objevuje mnoho iluzí.

Čas byl psychofyziky definován jako základní kategorie smyslové zkušenosti. Zkoumal se v souvislosti s prostorem jako jedna z dimenzí časoprostoru.

Psychofyzikové k těmto účelům využívali metodu měření reakčního času. Ten se nejčastěji měřil pomocí asociačního experimentu. Interpretace experimentu spočívala ve zjišťování reakčního času, počtu a kvality asociací na slovní podněty.

Už na začátku století se díky těmto experimentům definovaly některé zákonitosti reakčního času. Reakční čas závisí na temperamentu, únavě, stáří jedince, zaměřenosti a jeho psychickém stavu.

Na základě experimentů bylo vnímání času uznáno jako subjektivní hodnota. Psychofyzikové se zabývali odhadem času a obsahem časového vnímání.

Zjistili, že pro odhad času je důležité, zda-li je tento čas naplněný či nenaplněný a pokud je naplněný, tak jak. Při naplněnosti rozlišují příjemné a nepříjemné obsahy.

Již W. James si byl vědom určitých zvláštností subjektivního vnímání času, když napsal: „Čas, který je zaplněn různorodými a zajímavými zážitky, se zdá kratší poté, co uplyne, avšak dlouhý, když se ohlížíme zpět“ (Psychologie Dnes 2/2003, s. 20).

Na základě provedených experimentů se také prokázalo, že na odhad časového trvání má vliv také to, zda předem víme, že budeme mít za úkol určit jeho délku, či nikoliv. Z výzkumu vyplývá, že pokud člověk ví, že má za úkol odhadnout délku časového úseku při určité činnosti, bude jeho odhad trvání delší než v případě, že bude muset tento čas odhadnout dodatečně a nepřipraveně.

Podle Fraňka (Psychologie Dnes 1/2003) spočívá vysvětlení této iluze v zapojení pozornosti. Pokud člověk ví, že má kromě určité činnosti provádět i jiný úkol, bude se jeho pozornost soustředit na měření času více než v případě, že o tom nebyl informován. Tím se vysvětluje skutečnost, proč se nám čas naplněný nudnou činností zdá delší než doba, která je naplněna něčím zajímavým.

Dále psychofyzikové měřili odhad času ve vztahu k chronologickému času, tzv. množství odžitého času. V mládí se nám zdají časové úseky mnohem delší nežli ve stáří. Čím jsou lidé starší, zdá se jim, že čas utíká rychleji, zatímco se v dětství vlekl. Toto téma je stále aktuální a dle Fraňka (Psychologie Dnes 1/2003) pro tento jev nemá psychologie dostatečné vysvětlení. Tato iluze nebyla v laboratorních podmínkách nikdy prokázána, vyplývá jen z dotazníkových šetření. Pro účely mé práce je zajímavé dodat, že i středoškoláci si v podobných šetřeních stěžují, že jim čas utíká rychleji, než když byli mladší (Psychologie Dnes 1/2003). Fraňek k této problematice dodává jediné přijatelné řešení, které je založeno na kognitivním zpracování. Spočívá v tom, že prožitky v dětství a v mládí jsou pro nás nové a rozmanité, avšak tím, jak člověk stárne se pro něj mnoho požitků stává rutinou. Starý člověk si proto špatně pamatujeme konkrétní dny a týdny. Časový úsek splývá. Tato zdánlivě prázdná léta se potom zdají být kratší než roky našeho dětství a mládí obsahující různorodé vzpomínky.

Důležitým závěrem všech těchto experimentů je poznatek, že psychologický čas je vždy relevantní a jeho vnímání je závislé na interpersonálních aktivitách.

Myšlenku, že vlastní reprezentace času je výsledkem složité souhry vyšších poznávacích procesů, anticipoval například Freisse, který ve svém modelu zpracování časové informace rozlišuje tři režimy adaptace na čas.

Jedná se o:

- a) *biologický systém* - periodické změny a adaptace na čas
- b) *kognitivní systém* - počítkový systém pro krátké trvání
- c) *kognitivní systém* - symbolický systém, který nám umožňuje zvládat čas. Díky tomuto systému člověk konstruuje čas a vnímá časový horizont od minulosti do budoucnosti (Pavelková 2002).

Tyto kognitivní systémy jsou dle Freisse (In Pavelková 2002) základní způsoby poznání času.

Freisse hovoří o tzv. „reprezentaci času“, která není pouhou kopií reality, ale jde o konstrukce. Ty jsou založeny na vztahování se k různým časovým horizontům, jakými jsou; vlastní život, historie vlastní rodiny, historie národa, historie člověka,...

Umožňují nám pak odhadovat časové intervaly v bezprostřední minulosti, vzdálenější minulosti, orientovat se v čase a chápat sebe sama prostřednictvím časových perspektiv otevřených uvedenými reprezentacemi (Pavelková 2002).

Důležitým závěrem této teorie je poznatek, že reprezentace budoucnosti je založena na myšlenkových konstrukcích a anticipacích, nikoli jen na paměti.

## **2.2 Čas ve vztahu k chování a motivaci člověka**

Jak už bylo zmíněno, čas hraje důležitou roli v životě jedince. Je velice důležité, jak jedinec předjímá budoucnost, jaké si klade cíle a jaké cesty volí k jejich dosažení. Vnímání časové perspektivy ovlivňuje prožívání přítomnosti a využívání specificky lidských forem autoregulace, kterými je míněna možnost jedince řídit sám sebe se zapojením vůle.

V následující kapitole uvedu nejdůležitější teorie, jež otázku časové perspektivy osvětlují. Autoři následujících teorií zdůrazňují při popisu časové perspektivy vedle kognitivní složky i složku motivační.

Motivem zde rozumíme činitele, který na jedince působí v danou chvíli a *cílem* je dosažení určité *situace*, ve které bude tento motiv uspokojen. Uspokojení přitom nejčastěji znamená, že bude přítomen nějaký *předmět*, který bude subjektu k dispozici a bude pro jedince *hodnotou* (Říčan, 2005).

Můžeme tedy zjednodušeně říci, že v následujících teoriích budeme hledat odpověď na otázku, jak si jedinec strukturuje budoucnost, co ho k tomu motivuje a jak jeho cíle ovlivňují aktuální chování.



Přínosem pro nás budou především novější motivační teorie, které vysvětlují aktuální motivaci jako výslednici vzájemného působení dvou faktorů – osobnostních a situačních a zabývají se autoregulací člověka.

### 2.3 Motivační teorie

#### **Lewinova teorie „životního prostoru“**

Časovým rozměrem ve vztahu k chování se jako první začal zabývat Kurt Lewin ve své teorii topologické psychologie.

Časovou dimenzi stanovil jako jeden z aspektů aktuálního „životního prostoru“ člověka. Na základě této teorie vysvětluje, že minulost a budoucnost souvisejí s momentálním „životním prostorem“.

Lewin ve své teorii nazývá „životním prostorem“ soubor skutečností, které v určité chvíli ovlivňují chování člověka. Tento „životní prostor“ může zahrnovat například vnímání sebe v konkrétním fyzickém a sociálním prostředí, potřeby člověka, přání, záměry, ale také vzpomínky na určité události z minulosti a představy budoucích událostí (Hall, C.S., Lindzey 1990).

I přesto, že Lewin na jedné straně tvrdí, že skutečné události z minulosti nebo potenciální události budoucnosti nemohou determinovat aktuální chování, postoje, pocity a myšlenky na minulost a budoucnost, zároveň uznává, že jsou součástí našeho „životního prostoru“ a podstatně mohou ovlivňovat naše chování (Hall, C.S., Lindzey, G. 1990).

Ale jen ta fakta, která jsou v „životním prostoru“, mohou ovlivňovat chování jedince. „Životní prostor“ zahrnuje jak psychologickou minulost, tak i budoucnost. Chování jedince tedy pak nezáleží jen na současné události, ale například nálada člověka je ovlivněna jeho nadějemi, přáními a také událostmi, které se odehrály v minulosti.

„Životní prostor“ člověka není tedy limitován jen tím, co považuje za současnou situaci, ale zahrnuje budoucnost a také přítomnost.

Aktuální chování jedince je založeno na anticipaci budoucích cílů. Budoucí časová perspektiva<sup>4</sup> je chápána jako součást celkové časové perspektivy zahrnující minulost, přítomnost a budoucnost.

Dle Lewina se jedinec nachází v celostně pojímaném „životním prostoru“, který lze určit topologicky prostřednictvím vektorové analýzy. Jednotlivé oblasti tohoto topologického prostoru (jako například zájmy, potřeby, snahy, tužby, zaměření jedince) mají kladné a záporné hodnoty neboli valence a rozdílnou intenzitu a směr. Tuto intenzitu nazývá Lewin vektory. Vektory působí na jedince se záměrem dostat jej do pohybu v určitém směru a redukovat tak vzniklé napětí.

Díky Lewinovi je budoucí časová perspektiva pojímána jako součást celkové časové perspektivy, zahrnující minulost, přítomnost a budoucnost.

Lewin také anticipoval pojímání časové perspektivy nejen jako kognitivního konstruktů, ale také v rámci motivační struktury jedince.

Problematika časové perspektivy začala být řešena především v rámci kognitivních teorií lidské motivace.

Kognitivně - motivační teorie jsou založeny na interakci kognitivních faktorů, jakými jsou očekávání a instrumentalista a afektivně – dynamických faktorů, jako valence nebo incentivní hodnoty. Jak uvádí Nakonečný (2004 s.456) „*klíčové je, že jedinec směřuje k dosažení cílového objektu, kterým je objekt s vlastnostmi signalizujícími možnost uspokojení (incentivy)*“.

První kognitivně – výkonové teorie byly rozpracovány především v oblasti práce a výkonu.

### **Teorie výkonové motivace**

Tuto Atkinsonovu a McClellandovu teorii můžeme stručně charakterizovat jako motivaci ovlivněnou pozitivní nadějí na úspěch a negativní obavou před neúspěchem.

<sup>4</sup> Termín časová perspektiva poprvé použil Frank (1939) a definuje ji jako aktuální kognitivní a dynamické zaměření jedince na cílové objekty ležící dále v budoucnosti (Pavelková, 1990).

Důležitý je především poznatek, že tato teorie počítá pouze s bezprostředním následkem výkonového úkolu, tedy s úspěchem ve výkonu samotném.

Raynor k této teorii dodává, že se hodí pouze do laboratorních podmínek, pouze pro případy, kde úspěchy a neúspěchy nemají žádný vliv na budoucnost. Dle Raynora se tedy nehodí pro většinu výkonových situací v běžném životě jedince. Je pravdou, že problematika „budoucnosti“ byla ve výkonových teoriích po dlouho dobu opomíjena. Jak však uvádí Pavelková (1990), bylo zřejmé, že definice výkonových motivů jako schopnosti anticipovat potěšení nebo strach ve chvíli výkonu v sobě zahrnuje i směřování k budoucím výkonům. Tento nedostatek se snažil překonat Raynor rozpracováním své teorie.

### **Raynorova teorie**

S původní Atkinsonovou teorií dále pracoval Raynor a rozdělil mezi bezprostředními důsledky činnosti a účinky, které je možné připsat anticipovaným budoucím cílům.

Dle Raynora je možné pustit se do určité činnosti, jelikož:

- důsledek činnosti je konečný cíl sám o sobě
- bezprostřední činnosti slouží jako prostředek k nějakým krokům v budoucnosti

S těmito činnostmi souvisí také jeho pojetí tzv. kontingentní a nekontingentní cesty.

*„U první činnosti se jedná o izolovaný krok. Pokud jedinec v tomto úkolu neuspěje, nemá to žádný vliv na úkol následující. Raynor na tento úkol nazírá jako na první krok v nekontingentní cestě.“* (Pavelková 2002, s. 165).

Naopak u druhé činnosti je úspěch podmínkou k přejití k následujícímu úkolu. Tyto úkoly jsou pokaždé prvním krokem v kontingentní cestě. Úspěch je tedy nutnou podmínkou v pokračování na cestě.

Například pokud se chce student stát právníkem, je nutným předpokladem složení přijímacích zkoušek na vysokou školu.

Tato cesta se skládá ze série kroků a každý cíl představuje subcíl, který svou motivační složkou přispívá k výsledné motivaci.

Pokud chce tedy jedinec dosáhnout nějakého cíle v budoucnosti, je nutno zahájit bezprostřední instrumentální aktivitu na kontingentní cestě jedince. Dále Raynor ve své

teorii definuje hierarchii úkolů a hierarchii času. Hierarchie času se týká trvání cesty a hierarchie úkolů počtu kroků na této cestě. Jak však uvádí Pavelková (1990, s.14) „*je toto vyjádření kontingentní cesty pomocí kroků značně problematické, neboť malý počet kroků (krátká cesta) se může protáhnout do budoucnosti a zároveň velký počet kroků (dlouhá cesta) může skončit v brzké době*“.

Jak Atkinson, tak Raynor kladou důraz na vnitřní motivační efekty (úspěchy a nespěchy) a nezařazují do svých teorií vnější motivaci výkonového chování.

Atkinsonovy i Raynorovy závěry podnítily další studie a výzkumy týkající se budoucích cílů aktuální motivace a výkonu.

Jedním z pokračovatelů byl Gjesme.

### **Gjesme a jeho teorie „orientace na budoucnost“**

Gjesme kritizuje Raynorovu teorii a tvrdí, že jeho pokusy se netýkají orientace na budoucnost, ale tato orientace je dána jen okamžitým stupněm dosažitelnosti cíle (Pavelková, 2002).

A tak Gjesme (Pavelková 1990) k faktoru pravděpodobnosti dosažení budoucího cíle, který bere v potaz Raynor, uvádí dva další faktory mající vliv na přítomné chování člověka. První z faktorů se vztahuje k situaci a druhý k jedinci.

#### **a) situační faktor**

Tímto faktorem je vzdálenost cíle v čase mezi individuem a budoucím výkonovým cílem. Gjesme na základě svých výzkumů tvrdí, že platí následující (Pavelková, 1990):

- cílová vzdálenost je důležitá dimenze, která se mění dle toho, jak se přibližuje cílová vzdálenost v čase
- výkonová motivace se zvyšuje úměrně tomu, jak se snižuje cílová distance v čase

## b) osobní faktor – orientace jedince na budoucnost

Gjesme poukazuje na to, že důležitý je nejen objektivní, ale i subjektivní prožitek časové vzdálenosti k cíli. Zkoumal jedincovu orientaci na budoucnost („Future Time Orientation“) (Pavelková 1990), která má vliv na přítomné chování subjektu.

Gjesme upozorňuje na velké rozdíly mezi subjekty. Někteří jedinci jsou velmi ovlivněni cíly vzdálenými v čase, naopak některé jedince tyto cíle neoslovují. Gjesme

(Pavelková, 1990, s.15) konstatuje, že „jedincova orientace na budoucnost se rozvíjí postupně a dochází k tomu, že se stane relativně stálou osobní charakteristikou jedince“.

Gjesme experimentálně ověřoval časovou orientaci jedinců na budoucnost. K těmto účelům sestavil dotazník, který jsem použila při zjišťování „orientace na budoucnost“ u respondentů svého výzkumu.

### Nuttinova koncepce

Psycholog francouzského původu Nuttin sepsal do této doby nejucelenější teoretickou koncepci, která se týká otázky budoucí časové perspektivy<sup>5</sup>.

Nuttin (1980) hovoří o „kognitivním zpracování“ potřeb, který označuje jako proces, v němž se potřeby vyvíjejí v konkrétní motivy, cíle, záměry, plány a projekty.

V praktické části své práce používám také upravenou verzi „metody motivační indukce“<sup>6</sup>, která měří hloubku (rozsah) a obsah perspektivy budoucnosti a umožňuje vedle kognitivního aspektu zachytit i motivační aspekt časové perspektivy. Tato metoda bude blíže popsána v empirické části.

Nuttinova koncepce navazuje na autorovu „vztahovou teorii“, která se snaží dokázat, že lidské potřeby jsou dynamické a hierarchicky uspořádané vzorce spojení subjektu s okolním světem (Pavelková, 1990).

<sup>5</sup> Termín budoucí časová perspektiva je v odborné literatuře často uváděn jen pod zkratkou F.T.P. – Future Time Perspective.

<sup>6</sup> Pro termín „metoda motivační indukce“ dále používám zkrácenou verze MI.

Perspektiva budoucnosti dle Nuttina (1980) vzniká v rovině představ anticipováním motivačních objektů (objektem může být cokoli, s čím je subjekt schopen se vyrovnat, jednat, zacházet, nebo o něm přemýšlet – osoby, situace, symboly, myšlenky, nápady, hmotné objekty atd.). Tyto objekty se subjekt snaží realizovat v určitém okamžiku v budoucnosti.

Tato časová perspektiva může být v horizontu velmi krátké budoucnosti, až budoucnosti, která může přesáhnout délku lidského života (konkrétní příklady budou uvedeny v praktické části práce společně s podrobnější klasifikací časového zařazení do budoucnosti).

Už jsem zmínila „kognitivní zpracování“ Nuttinovy teorie. Podstatný je význam poznávacích funkcí v konstrukci časové perspektivy. *„Vytváření časové perspektivy probíhá na základě mentální či poznávací funkce, což subjektu umožňuje neomezeně překračovat hranici času“* (Pavelková 2002, s.171).

Cíle, na které subjekt myslí v danou chvíli, se současně zapisují do různých časových kódů minulosti či budoucnosti. Tyto cíle jsou, jak uvádí Pavelková (Pavelková 1990, s.18), *„v psychice člověka současně s předměty současného vnímání a na základě těchto kódů se vytváří časová perspektiva“*.

Úroveň budoucí časové perspektivy hraje důležitou roli při vytváření plánů do budoucnosti, čímž se promítá do konativní složky subjektu.

Rozsah časové perspektivy se interindividuálně liší, což souvisí například s tím, jaké si subjekt klade cíle do budoucna, jaké cesty k nim volí a jak si budoucnost strukturuje. Už jsem zmínila, že Nuttin svoji teorii zpracoval i operacionálně, a proto se k ní ještě podrobněji vrátím v praktické části.

### **Racionální model motivace a autoregulovaného učení**

Hackhausen nazírá na časovou perspektivu odlišným způsobem. Zatímco v předchozích teoriích je časová perspektiva pojímána jako jedna z nosných a integrujících

složek motivace, věnuje Hackhausen pozornost také vnějším faktorům a vnitřní motivační efekty a vnější následky chování formuluje ve svém rozšířeném modelu kognitivní motivace.

Tento model navrhl Hackhausen (na něj navazuje Rheinberg, který tento model dále rozpracovává) především pro učební situace, ale jeho kognitivní model můžeme použít pro všechny situace, v nichž má jedinec určitý cíl (např. dostat se na vysokou školu, stát se lékařem, koupit si dům...). Cílově orientované situace se objevují v celém jedincově běžném životě.

Podstatná je incentivní hodnota cíle, která závisí na očekávání možných konsekvencí, jež je žák schopen anticipovat.

Pro lepší uchopení očekávaného cíle byl vytvořen následující model čtyř posloupností:

(percipovaná) situace – jednání – (zamýšlený cíl) výsledek – konsekvence (daného jednání).

Jak uvádí Rheinberg, Man a Mareš (In Pedagogika LI 2001), tato modelová stádia jsou pak přemostěna třemi typy očekávání:

### **1. očekávání: jednání – výsledek**

Subjektivní pravděpodobnost, že jedincova učební činnost povede k požadovanému výsledku. Má-li jedinec toto očekávání vysoké, je si pak jist, že jeho jednání povede k zamýšlenému výsledku. Současně si ale musí být jist, že má své jednání pod kontrolou.

### **2. očekávání: situace – výsledek**

Jedincův subjektivní předpoklad, že daná situace povede k požadovanému výsledku sama, automaticky, aniž by musel vynaložit nějaké úsilí.

### **3. očekávání: výsledek – konsekvence**

Subjektivní pravděpodobnost, že výsledek bude mít pro jedince skutečně specifické žádoucí konsekvence. Toto očekávání nazývá Vroom instrumentalitou (In Pedagogika LI 2001).

Dle tohoto rozdělení můžeme tedy předpokládat existenci několika kvalitativně odlišných typů člověka při jeho motivaci a dosahování cíle.

Jak jsem uvedla už v úvodu tohoto modelu, Hackhausen bere v potaz jak vnější tak i vnitřní konsekvence motivace.

Mezi vnější faktory motivace patří například vnější pobídky, soustředěnost na věc, pocit, že požadavky úkolu jsou splněny,...

Jak uvádí Pavelková (1990), těmito následky může být pozitivní hodnocení druhých (sociální potřeby), nabytí nových informací (potřeby poznání) apod.

Dle Rheinberga, Mana a Mareše můžeme vedle těchto „vnějších konsekvencí“ zaznamenat i incentivy uvnitř činnosti, tzv. vnitřní incentivy (Pedagogika LI, 2001).

Zajímavé jsou tzv. incentivy vztahující se k aktivitě, které stimulují nebo udržují motivaci vztahující se k dané aktivitě.

Výkon žáka pak můžeme predikovat podle toho, zda jsou pro něj důležitější incentivy vztahující se k samotné aktivitě, tedy nachází incentivy přímo ve vlastním provádění činnosti (např. samotné studium, které zároveň vede k přípravě na přijímací zkoušky na vysokou školu – činnost je vykonávána pro ni samu) nebo je stěžejní očekávání *výsledek – konsekvence* (studium povede ke zdárnému složení přijímacích zkoušek).

Hackhausen se ve své teorii pokusil spojit vnitřní a vnější efekty motivace. Jak uvádí Pavelková, interakce výše zmíněných myšlenkových směrů (Pavelková 1990, s.21) „by měla směřovat do výzkumu interakce mezi situačními proměnnými (objektivní pravděpodobnost, instrumentalista, valence, časová vzdálenost) a vlastnosti osobnosti jako je hierarchie potřeb, důvěra v budoucnost, hloubka a struktura perspektivy budoucnosti u jedinců atd.“



## Autodeterminační teorie

Jedná se o jednu z novějších teorií motivace, která klade důraz především na vnitřní motivaci, autodeterminaci jedince a jeho cíl.

Soustředí se na psychologické potřeby člověka, které ovlivňují jeho život a které způsobují, že z mnoho různých podnětů se pro člověka stávají žádoucí jen některé.

Pro tyto přístupy je důležitý pojem „cíl“, a to především cíl vnitřní, který si člověk stanovuje sám. Tyto „subjektivní cíle“ jsou charakterizovány jako kognitivní reprezentace toho, čeho chce daná osoba dosáhnout.

Dweck (In Pedagogika XLVI, 1996) rozděluje vnitřní a vnější cíle člověka dichotomicky na:

- cíle vnitřní: rozvíjení vlastní kompetence
- cíle vnější: tzv. výkonové cíle, kde je důležité získání příznivého hodnocení nebo vyhnutí se nepříznivému hodnocení vlastní kompetence

Dle Mareše, Mana a Prokešové vychází autodeterminační teorie ze tří základních, člověku vrozených potřeb (Pedagogika XLVI 1996).

1. **potřeba zachování autodeterminace<sup>7</sup>**
2. **potřeba zachování osobní kompetence**
3. **potřeba vnímané osobní kompetence**

Míra vnitřní motivace pak záleží na vzdálenosti, kterou on sám vidí při provádění určité aktivity od uspokojování nebo uspokojování tří zmíněných potřeb.

---

<sup>7</sup> Autodeterminaci Mareš, Man a Prokešová vysvětlují jako situaci, kdy si člověk může sám vybírat činnosti, které bude dělat, než aby přijímal zvnějšku uložené povinnosti nebo se dokonce povolíl nátlaku (Pedagogika XLVI 1996).

Dle Rayna, Connela a Grolincka (In Pedagogika XLVI 1996) je vnitřní motivace spíše vrozená tendence ke zkoumání vlastního vnitřního a vnějšího světa. Projevuje se zvědavostí a zájmem, které motivují žáka při plnění úkolu, a to i v případě, že člověk nemá podporu a zpevnění zvnějšku.

Výzkumy uvedených autorů ukazují, že pokud je oslaben pocit kompetentnosti a autodeterminace, snižuje se i vnitřní motivace. Naopak faktory, které budou tyto pocity zvyšovat, budou zároveň podněcovat i vnitřní motivaci jedince.

Pokud je jedinec vnitřně motivován, svým jednáním sleduje svůj záměr a výkon je prožíván jako spontánní. Jedinci, kteří se angažují v činnostech, které je zajímají, činí tak s vědomím „vlastní vůle“.

Deci a Rayn (In Pedagogika XLVI 1996) postulovali celkem čtyři typy vnější motivace jednání (ty se navzájem liší obsahem a rozsahem toho, jak je vnější regulace internalizována).

1. **vnější regulace:** jednání probíhá na základě vnější závislosti, impulzem je odměna nebo strach z potrestání od jiné osoby
2. **introjektovaná regulace:** jedinec sice úkol plní, ale regulaci vnitřně neakceptuje, není integrována s vnitřním „já“
3. **identifikovaná regulace:** jedinec se ztotožňuje s hodnotami žádoucího chování a sám akceptuje regulaci. Regulační proces se postupně stává součástí jeho vlastního „já“.
4. **integrovaná regulace:** je vývojově nejvyšší formou vnější motivace. Regulace je plně integrována. Jedinec se stává samostatným a zodpovědným a identifikuje se se svými hodnotami a potřebami. Tento typ regulace se objevuje zpravidla až v dospělosti.

Man, Mareš a Prokešová (Pedagogika XLVI 1996) zkoumali motivační teorii ve vztahu k výsledkům učení. Zjistili, že studenti s autodeterminovanými formami motivace volí častěji delší vzdělávací dráhu (až po univerzitu) než studenti s nízkou autodeterminací. Také našli korelaci mezi vnitřní motivací a příznivým sebepojetím studentů.

Závěrem k této teorii můžeme říci, že studenti, kteří jsou vnitřně motivováni, mají rozvinutější autonomní regulační postupy, hlouběji a kvalitněji zpracovávají informace, prokazují vyšší úroveň porozumění pojmům v učivu, více se angažují ve školní práci, jsou ve škole spokojenější a studijně úspěšnější a také si volí delší a náročnější vzdělávací dráhu a s velkou pravděpodobností studium ukončí (Pedagogika XLVI 1996).

## **2.4 Biodromální přístup k časové perspektivě**

Biodromální psychologie<sup>8</sup> neboli psychologie životní cesty<sup>9</sup> pojímá životní vývoj jedince ve všech jeho vývojových fázích, tedy v průběhu celého jeho života. Neomezuje se jen na dětství či dospívání a neopomíjí ani stáří, kdy docházím k podstatným osobnostním změnám. Pokud tedy chceme pochopit význam určitého životního úseku člověka, musíme nejprve najít souvislosti s celkovou časovou strukturou životního cyklu.

Tento koncept se prosazuje především v posledních desetiletích. Myšlenky celoživotního vývoje však nastolila Charlotte Bühlerová již ve třicátých letech minulého století. Tato německá psycholožka napsala knihu *Lidský životní běh jako psychologický problém*. Proto název psychologie životního běhu. V angličtině se ujal pojem životního rozpětí (live-span psychology).

Práce Bühlerové měla veliký vliv na další pokračovatele (u nás především Říčan, Helus, Koščo, Pardel).

K otázce „životní cesty“ přispělo také mnoho sovětských psychologů (Vygotskij, Rubinštejn, Anaňjev, Leont'jev, Loginová a další).

Zmínila bych alespoň myšlenku Vygotského, který tvrdí, „že plně nelze pochopit lidskou osobnost, jestliže ji zkoumáme vně životního plánu“ (Pavelková 1990, s.25).

Životní cesta je pro každého člověka jedinečná a zároveň je ovlivněna řadou sociokulturních, historických a socioekologických vlivů. Litinová definuje životní cestu

<sup>8</sup> Biodromální psychologie (řecky bios = život, dromos = běh) navrhl bratislavský psycholog Jozef Koščo.

<sup>9</sup> Psychologie životní cesty je pojmenována po leningradském psychologovi Borisí G. Anaňjevovi.

člověka jako „*historii individuálního rozvoje osobnosti na historické době, ve které jedinec žije*“ (In Pavelková 1990, s.26).

V určitém období životní cesty; tzv. tranzitní biodromální fáze dochází k životním přechodům, ve kterých se hromadí důležitá rozhodnutí, jež pak určují další směřování vývoje jedince. Bühlerová pojímá životní cestu jako zvládání vývojových úkolů a překonávání vývojových krizí.

Pokud chceme pochopit určité období v životě jedince, je třeba nahlížet na jeho život v rámci celé jeho „životní cesty“.

„Životní cestu“ člověka je třeba pojímat jako integrující pojem či se můžeme zaměřit jen na jednotlivé aspekty (například – rozvoj konkrétních schopností, mravní vývoj,...).

Říčan (1990, s.13) obsah psychologie životní cesty popisuje následovně: „*jsou to otázky dlouhodobé životní perspektivy, hodnot, smyslu života, vztahu ke smrti, vztahu k sobě a k lidem vůbec, identita a další široká, syntetická témata*“.

Dále bych svou pozornost ráda zaměřila na problematiku „perspektivní orientace“. Nejprve tento pojem definuji a pak se zaměřím na stupeň vývoje perspektivní orientace u adolescentů a vytváření budoucích cílů na jejich „životní cestě“ (doplnění ke kapitole 1 – *Vymezení termínu adolescence a časná dospělost*).

## **2.5 Perspektivní orientace**

### **Vymezení kategorie perspektivní orientace**

Na základě teoretické analýzy již existujících koncepcí časové perspektivy a rozboru povahy sledovaných jevů (zejména faktory motivace) z pedagogicko-psychologického hlediska byla vytvořena pracovní koncepce „perspektivní orientace“<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Konstrukt perspektivní orientace byl v 80. letech zaveden a rozpracován I. Pavelkovou. Tento konstrukt vznikl v rámci Helusovy šfeji pojaté teorie osobnosti žáka.

Tato koncepce vychází rovněž z obecných psychologických poznatků vztahujících se k časové dimenzi budoucnosti a k cílové dynamice člověka a potvrzuje tak oprávněnost předpokladu existence relativně stabilní osobnostní charakteristiky jedince vyjadřující stupeň jeho zájmu a účasti na budoucnosti.

Perspektivní orientaci vymezujeme jako komplexní, relativně autonomní psychický předpoklad k aktivní strukturaci budoucnosti<sup>11</sup>.

Perspektivní orientace se poté stává důležitým autoregulačním činitelem koordinujícím a motivujícím bezprostřední aktivity a činnosti jedince<sup>12</sup>.

### **Perspektivní zaměření osobnosti**

Problematika perspektivního zaměření osobnosti spadá do osobnostní sféry potřeb. Často bývá v podobném smyslu užíváno také pojmu „budoucí časová perspektiva“, který bývá chápán jako jeden z činitelů významně ovlivňujících preferenci různých typů úkolů (Hrabal; Man; Pavelková 1989).

Předjímání budoucnosti a vytyčování cílů hraje v životě člověka velmi závažnou roli a značně ovlivňuje prožívání a využívání přítomnosti. Důvod spočívá především v otevření výhledu do vzdálenější budoucnosti a v tom, že perspektivní cíle, ke kterým se jedinec upíná, jej mobilizují, orientují a dlouhodobě aktivizují. Realizace perspektivních cílů si žádá rozvinutí dlouhodobé činnosti, nasazení celé osobnosti.

Tím se opět dostáváme zpět k nejvlastnější charakteristice motivace lidského chování, kterou je vědomá autoregulace. „*Na této úrovni se motivace v úzké souvislosti s kognitivními a volními procesy stává jedním z výrazných hybných momentů rozvoje osobnosti*“ (Hrabal, Man, Pavelková 1989, s. 74).

---

<sup>11</sup> „Projevuje se mimo jiné v tom, že si jedinec klade vzdálenější cíle a usiluje o jejich dosažení. Základ perspektivní orientace tvoří kognitivně zpracovaná potřeba strukturace budoucnosti“ (Pavelková 1990, s. 39).

<sup>12</sup> „Vzájemnou podmíněnost perspektivní orientace s ostatními osobnostními charakteristikami je možno demonstrovat na faktu nutnosti existence dalších dispozic zvyšujících pozitivní úlohu perspektivní orientace v chování“ (Pavelková 1990 s. 43).

Perspektivní orientace je tedy charakterizována jak aspektem motivačním, tak i aspektem kognitivním.

Podle Heluse (1982, s. 153) „*perspektivně orientovaný jedinec projektuje z vnitřní potřeby svou vlastní budoucnost, vytyčuje si cíle, strukturuje si čas a v souladu s tím, co seberozvojově plánuje, vytyčuje a přemáhá sám sebe k vyšší rozvojové kvalitě své osobnosti*“.

Sledovaná problematika vědomého projektování životní cesty jedince – tedy vytváření individuálního životního programu či konkretizace smyslu života - se tak jeví jako široká a komplexní. V konkrétní životní perspektivě můžeme vidět projekci celé osobnosti člověka na základě jeho vlastností, postojů, schopností a zkušeností s uskutečňováním cílů. Jde již o problematiku, jež přesahuje motivační oblast, která se týká celé osobnosti i jejího existenčního směřování (Hrabal, Man, Pavelková 1989).

### **Podmínky vývoje perspektivní orientace**

Rozvoj specifických kognitivních procesů vztahujících se přímo k perspektivní orientaci musí být doplněn celkovým rozvojem kognitivních procesů zahrnujících rozvoj vnímání, myšlení, pozornosti, paměti a fantazie (Hrabal, Man, Pavelková 1989).

Pavelková (2002) uvádí, že kognitivní aspekt perspektivní orientace je vyjádřen především v aktivitách vytváření tzv. „mapy postupu“, díky které se jedinec orientuje ve vztazích mezi prostředky a cíli, strategiemi volby alternativních kroků apod.

Perspektivní orientaci předchází vývojově nižší stádium, tzv. krátkodobá orientace, která se váže na přítomnost nebo jen blízkou budoucnost.

První dispozice k perspektivní orientaci jsou zadány již v nejranějším věku a souvisejí s vnímáním času. Jsou tak základem specificky lidské dimenze poznávací aktivity – uvědomělé orientace v čase (Hrabal, Man, Pavelková 1989).

Pavelková (1990) zdůrazňuje jako zásadní období pro vytvoření časové perspektivy období dospívání. „*Ke vzniku specifické orientace na budoucnost, která vede mimo jiné ke*

změně vztahu žáků ke škole, známám, hodnocení sebe i okolí, dochází kolem třináctého roku života“ (Pavelková 1990, s. 46).

Hrabal, Man, Pavelková (1989) doplňují, že jde o období, kdy jsou již vytvořeny předpoklady ve sféře kognitivní i motivační. Zvláště na konci tohoto období se zvyšuje i tlak okolí na dítě, které je nuceno myslet na svou budoucnost alespoň v podobě volby povolání či dalšího studia.

Perspektiva budoucnosti tedy označuje očekávání, že anticipovaný cílový objekt, který má určitou subjektivní pobídkovou (incentivní) hodnotu, se subjektivním stupněm pravděpodobnosti, bude dosažen za předpokladu adekvátního instrumentálního chování (např. učení). Tyto anticipace nebo očekávání mají motivační charakter.

V oblasti motivační předpokládá rozvinutí perspektivní orientace mimo jiné i utvoření relativně stabilního zájmového zaměření na základě individuální hierarchie potřeb.

Pavelková (2002, s.24) rovněž uvádí, že „vnitřní vzájemné vztahy hlavních motivačních směrů v souhrnu činností člověka tvoří obecný „psychický profil“ osobnosti. Perspektiva rozvoje osobnosti subjektu se uskutečňuje prostřednictvím projekce neboli plánu do budoucna. Tento plán vnáší do souboru aktivit, které jej tvoří, určitou jednotu. Součet realizovaných úkolů (chování), např. s vizí přípravy na povolání, vytváří určitou jednotu postupu chování a motivace“.

### 3. PERCEPCE ČASU A MOTIVACE U ADOLESCENTŮ

V kapitole 1 – *Vymezení termínu adolescence a časná dospělost* bylo ve stručnosti popsáno, co toto období pro dospívající a časně dospělé obnáší.

V následující kapitole se zaměřím na to, jak všechny změny a procesy probíhající v dospívání a časné dospělosti ovlivňují pohled jedince na vlastní budoucnost.

Jak už bylo zmíněno, adolescenti jsou konfrontováni se specifickými požadavky nejrozličnějších institucí či autorit (například rodiče nebo škola). Význam má také vrstevnická skupina a přátelé (partneři, kamarádi, spolužáci).

Dospívající člověk si v této životní etapě začíná uvědomovat, že některá jeho rozhodnutí mají vliv na jeho budoucí život (například výběr vysoké školy, volby profese, volba životního partnera,..).

Jak uvádí Vágnerová (2004), dospívající čím dál více uvažuje o budoucnosti a jeho cíle se rozšiřují z přítomnosti na budoucnost, seberealizace není zaměřena jen na aktuální úspěch a uplatnění.

Jedinec si v období dospívání a časně dospělosti vytváří představu o budoucích prioritách, o důležitých osobních cílech a stylu života.

Jak uvádějí Deci a Ryan (In Pedagogika XLVII 1997), jedinec v období dospívání dosahuje stádia integrované regulace. Tento typ regulace vede k plné autodeterminovanosti a k autonomii jedince.

Macek ve své knize (2003) navazuje na model J.E. Nurmiho a předpokládá hierarchické uspořádání budoucích cílů a očekávání. Tyto jednotlivé úrovně hierarchie se od sebe liší mírou obecnosti a abstraktnosti. „Nižší plány“ jsou strategie a prostředky, jak realizovat „cíle obecné“. Například stát se lékařem znamená z hlediska krátkodobějších plánů absolvovat maturitu.

V modelu J.- E. Nurmiho (In Macek, 2003) je adolescentní orientace na budoucnost charakterizována jako souvztažnost tří procesů: motivace, plánování a hodnocení.

Tento proces je determinován vždy širším sociálním a historickým kontextem a personálními kognitivními schémata. To, co je pro člověka považováno za subjektivně důležité, ho vede k formulaci konkrétních cílů. V následujícím plánování pak využívá svých konkrétních znalostí a aktuálních zkušeností. Jedinec dále zvažuje zisky a ztráty, které s daným cílem souvisejí.

Macek (2003) uvádí závěry některých výzkumů, jež se týkají představ o budoucnosti a osobních perspektivách současných českých adolescentů. Uvedu zde jen některé důležité pro účely mé práce.



Např. se projevil odklad rodinného života, adolescenti naopak kladou důraz na cíle spojené s profesí, dosažení dobrého vzdělání, vydělání hodně peněz, ale také na narůstající důležitost volného času. Poklesla přání mít děti, mít dobré vztahy s druhými a být užitečný pro vlast.

I Říčan (1990) se zmiňuje o otázce vnímání časového faktoru adolescenty. Hovoří především o budoucnosti, když píše „*čím jasněji má člověk před sebou své cíle, čím dlouhodobější perspektivou je veden ve svém jednání, tím pevnější je i jeho vnitřní kontinuita*“ (Říčan 1990 s.234).

Také Macek (2003) píše o vnímání času. Podle něj se v této vývojové etapě prohlubuje vědomí časové kontinuity vlastního já, které je často spjato s přehodnocováním vlastní minulosti a se zvýšenou orientací na vlastní budoucnost.

### 4. OBJEKT ŠETŘENÍ

Pro sběr dat potřebných ke své diplomové práci jsem během února a března roku 2006 oslovila čtyři střední školy v Praze a jednu vzdělávací agenturu, která má své ústředí také v našem hlavním městě. Lokalitu Prahy jsem vybrala ze dvou hlavních důvodů. Přestože v některých dalších větších městech České republiky agentury nabízejí podobné přípravné kurzy na vysokou školu, jejich množství a výběr je v Praze stále největší. Jak jsem během svého působení ve vzdělávací agentuře zjistila, přípravné kurzy v našem hlavním městě se netýkají jen Pražanů, ale jelikož kurzy většinou probíhají o víkendech, jsou zde zastoupeni uchazeči všech koutů České republiky. Proto můžeme na tyto přípravné kurzy probíhající v Praze nahlížet jako na vhodného reprezentanta, v němž se střetávají studenti z celé České republiky. A všichni frekventanti kurzu mají společný cíl, dostat se na vysokou školu.

Také střední školy jsem si záměrně vybrala na území hlavního města. K tomuto kroku mne vedl menší předvýzkum. Důležitý pro mne byl fakt, že maturující studenti o možnostech přípravných kurzů vědí. Dle výsledků předvýzkumu (a následně také ověřeno samotným výzkumem) se moje domněnka potvrdila. O možnosti navštěvovat přípravný kurz ví 100% mnou oslovených maturujících studentů (viz kapitola 9.1 - *Vyhodnocení dotazníku*).

I výběru konkrétních pražských škol předcházela předvýzkum. Můj zájem směřoval na střední školy, kde je vysoké procento studentů hlásících se na vysoké školy. Tyto informace nejsou nikde bohužel monitorovány (viz Ústav pro informace ve vzdělávání), a proto jsem vycházela z předpokladu, že nejvíce studentů se hlásí z gymnázií, eventuelně ekonomicky zaměřených středních škol. U oslovených škol jsem zjišťovala procento úspěšnosti absolventů při přijímacím řízení na vysoké školy<sup>13</sup>. Procento hlásících se studentů na vysoké školy se u mnou oslovených středních škol pohybuje od 80 do 100% (více viz kapitola 4.1 - *Pasportizace středních škol*).

<sup>13</sup> Bohužel ani školy nedisponují hodnověrnými statistikami. Nerozlišuje se v nich, zda se student dostal na vysokou školu či vyšší odbornou školu. Statistika vycházejí pouze z údajů poskytnutých studenty. Ředitelé škol většinou upozorňují na jejich nižší vypovídající hodnotu. Jsou to ale bohužel jediné údaje, které je možné zjistit, a proto je ve svém textu uvádím.

Následně jsem oslovila čtyři střední školy. Jedná se o tři gymnázia a jednu střední školu ekonomického zaměření. Dvě školy se nachází na Praze 1, jedna škola na Praze 3 a poslední střední škola na Praze 6.

Kontrolní skupinu jsem vytvořila z uchazečů přípravných kurzů jedné pražské vzdělávací agentury.

Pro lepší představu jak středoškolského prostředí, tak prostředí přípravných kurzů uvedu stručnou pasportizaci vybraných škol a přípravných kurzů.

U popisu středních škol se zaměřím vedle základní charakteristiky (jako např. vzhled a vybavení školy, učeben, možnosti mimoškolních aktivit či počtu žáků) především na údaje pro svou práci důležité, jakými jsou např. statistické údaje škol o počtu hlásících se studentů na vysoké školy a jejich úspěšnost. Informace jsem získala buď na webových stránkách daných škol nebo přímo od osob, se kterými jsem byla na školách v kontaktu.

Aby těmto školám a vzdělávací agentuře byla zachována anonymita, místo skutečných názvů vybraných škol budu užívat jména fiktivní.

Fiktivní jména škol zachycují hlavní zaměření školy či tříd, kde jsem výzkum provedla. Během výzkumu se tak neztratí souvislost vybrané školy a její základní zaměření. Čtyři vybrané střední školy jsem pojmenovala střední škola Příroda, střední škola Elegance a střední škola Počítání a střední škola Obecná (ve své práci používám zkratky SŠ pro střední školy a PK pro přípravné kurzy).

Vzdělávací agenturu jsem pro účely tohoto výzkumu nazvala agentura Mentor.

S vybranými školami jsem navázala kontakt. Ve třech případech jsem je oslovila prostřednictvím elektronické pošty a v jednom případě jsem kontaktovala zástupce ředitele. Vždy jsem si domluvila schůzku s ředitelem/kou školy či zástupcem/kyní ředitele/ky, žádost o provedení výzkumu byla ve všech případech vyřízena kladně.

Ve vzdělávací agentuře jsem pracovala, a tím byla realizace výzkumu zjednodušena.

**Střední škola Elegance**

Jedná se o čtyřletý humanitní typ školy se zaměřením na estetickou výchovu (hudební nebo výtvarnou). Já jsem svůj výzkum provedla na společném semináři, kde byli zastoupeni jak studenti zaměřeni hudebně, tak výtvarně. Hlavním cílem je připravit absolventa pro studium na vysokých školách, a to především humanitního, pedagogického a uměleckého zaměření. Úspěšnost při přijímacích zkouškách na vysoké školy se pohybuje mezi 80 – 85%. Přípravné kurzy na vysokou školu tato střední škola studentům nenabízí. Ve školním roce 2005/2006 byly otevřeny dvě třídy se zaměřením na hudební a výtvarnou výchovu. V tomto roce na škole studovalo 235 žáků v osmi třídách.

Volitelné předměty si studenti vybírají od třetího ročníku. Jedná se např. o seminář literární, historický, filozofický, hudební a dramatické výchovy,...

Budova školy byla postavena v roce 1937.

Škola nemá bezbariérový přístup, ale zdravotně postižení žáci zde mohou studovat a využívat výtahu.

Ve škole najdeme jídelnu, dvě tělocvičny, výtvarné ateliéry, speciální učebny pro hudební výchovu, dvě třídy vybavené počítači, hřiště. Pro studenty škola organizuje jazykové zájezdy do Německa a Anglie, poznávací zájezdy do Itálie a Francie.

**Střední škola Příroda**

Tato střední škola nabízí tři šestileté obory různého zaměření. Jedná se o humanitní zaměření, česko – francouzské dvojjazyčné zaměření a přírodovědné zaměření. Jak mnou vytvořený název školy napovídá, svůj výzkum jsem uskutečnila ve třídě přírodovědně zaměřené.

Celkem na škole v roce 2005/2006 studovalo 586 studentů a byly otevřeny tři maturitní ročníky. Dle poskytnutých údajů zástupce ředitele se 100% studentů hlásí na vysoké školy. Úspěšnost je vždy přes 90%.

Výuka zde byla zahájena už roku 1865, a tím se škola řadí mezi nejstarší v Praze. Je situována na klidném místě v centru města.

Škola pro své studenty nabízí mnoho sportovních a uměleckých aktivit jako např. kurzy florbalu, horolezectví, lyžování,...Z uměleckých aktivit se mohou studenti zapsat např. do pěveckého či divadelního souboru nebo fotografického kroužku. Zmíněná střední škola nenabízí přípravné kurzy pro své studenty.

### **Střední škola Počítání**

Škola nabízí denní čtyřleté studium. Vzdělávacím oborem je ekonomika a podnikání se zaměřením na obchodní akademie. V roce 2005/2006 na škole studovalo 528 žáků a škola měla čtyři maturitní ročníky.

Kolem 80% maturantů se hlásí na vysoké školy. Úspěšnost přijetí se pohybuje kolem 25%. Přípravné kurzy na vysoké školy tato střední škola nenabízí.

Výuka zde byla zahájena v roce 1986 a je zajišťována v komplexu budov na Praze 3.

Nachází se zde 31 učeben, z toho 11 odborných. Dále škola disponuje dvěma tělocvičnami, atletickým hřištěm, posilovnou, jazykovou učebnou s audiovizuální technikou a žákovskou knihovnou.

### **Střední škola Obecná**

Škola nabízí čtyřleté všeobecné studium. Funguje od roku 1994. Dle slov ředitele se kolem 100% studentů hlásí na vysoké školy a úspěšnost přijetí je více než 90%.

Ve školním roce 2005/2006 zde studovalo celkem 83 maturujících studentů. Od třetího ročníku je studentům nabízena v rámci povinně volitelných předmětů široká škála seminářů (např. literatura, společenské vědy, psychologie, dějepis, zeměpis, biologie, chemie,...).

Škola pro své studenty nepořádá přípravné kurzy na přijímací školy. Dle slov ředitele školy „je škola sama přípravným kurzem“.

Zdejší studenti se mohou účastnit různých soutěží sportovních i odborných, při kterých se umisťují na předních místech v celopražském měřítku.

Najdeme zde knihovnu a na škole rovněž působí několik zájmových kroužků. Každoročně jsou zde pořádány výměnné a poznávací zájezdy do zahraničí.

Všechny popsané střední školy jsou školy státní.

## **4.2 Pasportizace vzdělávací agentury**

### **Obecná nabídka přípravných kurzů v České republice**

Ještě předtím než přistoupím k samotné pasportizaci agentury Mentor, ve stručnosti se zmíním o nabídce přípravných kurzů v České republice obecně. Hlavním důvodem je fakt, že maturanti, kteří byli zahrnuti do mého výzkumu v rámci jedné ze čtyř středních škol, mohou navštěvovat nějaký přípravný kurz u jiné vzdělávací instituce, než je Mentor. Proto je dobré vědět, co tyto instituce nabízejí a s čím budoucí studenti vysokých škol oslovují.

Záměrně jsem použila název *instituce*, protože přípravné kurzy na vysoké školy nabízejí kromě desítek vzdělávacích agentur také samotné vysoké školy. Zájemci si mohou přípravný kurz vybírat podle několika hledisek: např. dle zvoleného oboru, fakulty, ceny, či referencí na danou agenturu.

### **Jaké jsou obecné výhody a nevýhody přípravných kurzů?**

Mezi hlavní **výhody** (zde vycházím z předpokladu, že vzdělávací instituci můžeme považovat za kvalitní a splňuje veškerá hlediska dobré přípravy na přijímací zkoušky) patří:

- možnost seznámit se s požadavky fakulty
- seznámit se s úlohami, jež se mohou u přijímacích zkoušek objevit
- pravidelně se scházet s lidmi, kteří mají stejný zájem o daný obor
- vyzkoušet si tzv. „přijímačky nanečisto“
- kvalitní výuka, pedagogická a didaktická úroveň

Mezi základní **nevýhody** pak můžeme započítat:

- často finanční nákladnost
- kurzy mohou blokovat jinou činnost, nevyhovuje doba kurzu
- zpravidla je nutné včas se rozhodnout, na jakou vysokou školu se budu hlásit (většina kurzů začíná už na podzim)
- nutnost dojíždět na místo, kde se kurzy konají

Na českém trhu funguje několik vzdělávacích agentur, které se navzájem předhánějí svou nabídkou kurzů, cenou či slibovanou kvalitou (složením pedagogického sboru).

Jak podrobněji uvádím v kapitole 9.1- *Výsledky výzkumu*, 100% maturantů ví o možnosti využití přípravných kurzů.

### **Pasportizace vzdělávací agentury Mentor**

Tato vzdělávací agentura byla založena roku 2000 a nyní nabízí kurzy svým klientům celkem na 10 místech v České republice a na Slovensku.

Kromě vzdělávacích kurzů nabízí agentura také kurzy jazykové, profesní a zájmové. Jsou určeny jak pro jednotlivce, tak pro firmy. Dále si zájemci mohou vybrat e-vzdělávací nebo outdoorové programy. Kurzy probíhají v moderních učebnách v centru Prahy.

Kromě přípravných kurzů na vysoké školy pořádá agentura Mentor pro své zájemce také přípravné kurzy na střední školy a na bakalářské zkoušky.

Přípravné kurzy je možno využít jako přípravu na následující vysokoškolské studijní obory: právo, psychologie, lékařské fakulty, andragogika, žurnalistika, politologie, architektura, ekonomické obory, dějiny umění, farmacie, kulturologie, policejní akademie a další.

Veškeré kurzy probíhají semestrálně. Začínají v polovině listopadu a končí na začátku května.

Uchazeči je většinou navštěvují o víkendech nebo ve všední dny v odpoledních hodinách, takže je mohou maturanti stíhat i se školní docházkou.

Roku 2006 navštěvovalo přípravné kurzy celkem 3810 studentů, z toho 1661 v Praze. Úspěšnost přijetí na vysoké školy po absolvování kurzu se pohybuje kolem 70%.

## **5. STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK (uvedení do výzkumu)**

Hlavním cílem výzkumu je zmapování vztahu k budoucnosti u maturantů a zjištění jejich hlavních motivačních pohnutek. Vedlejším produktem výzkumu bude upozornění na specifika mezi studenty přípravných kurzů a studenty středních škol.

V souvislosti s uvedenými záměry jsem zformulovala níže zmíněné otázky.

Plní pouze informativní funkci a slouží především k vytvoření představy o nadcházejícím výzkumu a uvedení do problematiky.

V práci budou tyto otázky průběžně diskutovány.

1. Jaký mají maturanti vztah k budoucnosti?
2. Obávají se studenti blížící se maturity a přijímacích zkoušek?
3. Mají maturanti jasnou představu o svém budoucím studijním oboru a povolání?
4. Jaké jsou hlavní motivační pohnutky maturantů?
5. Jsou studenti přípravných kurzů v porovnání se studenty středních škol ambicióznější a více orientováni na úspěch?



## 6. VÝBÉR RESPONDENTŮ

V rámci svého výzkumu jsem oslovila maturující ročníky na výše uvedených středních školách (dále jen SŠ) a studenty v rámci přípravných kurzů (dále jen PK) vzdělávací agentury Mentor. Důležitým požadavkem bylo přání pokračovat ve studiu na vysoké škole (dále jen VŠ) a zúčastnit se přijímacího řízení v roce 2006.

V tabulce 1 nejprve dokládám počty oslovených maturantů v rámci jednotlivých středních škol. Důležité je poznamenat, že veškeré dotazníky, které jsem vybrala, jsem mohla použít, a žádné z nich nebyly označeny jako neplatné.

Tabulka 1: Počet všech respondentů SŠ<sup>14</sup>

STŘEDNÍ ŠKOLA	Počet respondentů
SŠ elegance	18
SŠ příroda	43
SŠ počítání	12
SŠ obecná	25
Celý soubor	98

Z nabídky vzdělávací agentury Mentor jsem si vybrala čtyři kurzy, které v rámci školního roku 2005/2006 probíhaly. Jednalo se o přípravný kurz psychologie, práva, lékařské fakulty a politologie.

Jak už jsem uvedla v kapitole 4.2- *Pasportizace vzdělávací agentury Mentor*, tyto kurzy mohou navštěvovat nejen maturující studenti, ale také zájemci nejrůznějšího věku (tedy i zájemci, kteří jsou několik let po maturitě, či naopak na maturitu se teprve připravující). Proto jsem do svého dotazníku (více kapitola 7.1- *První část dotazníku*) zařadila otázku, v jakém roce respondent maturoval nebo maturovat bude.

<sup>14</sup> V tabulce jsou již uvedeny počty respondentů, se kterými budu nadále pracovat. Mezi respondenty SŠ se našli i studenti, kteří navštěvují nějaký PK (celkem v rámci všech SŠ se jednalo o 17 studentů), které jsem zařadila do skupiny PK. Pokud se jednalo o jiný, než mnou vybraný PK agentury Mentor, začlenila jsem je do kurzu, který svým zaměřením co nejvíce odpovídal jejich volbě.

Tím jsem docílila vyčlenění těch uchazečů kurzů, kteří spadají do skupiny maturantů (maturita je čekala v roce 2006). Tento vzorek respondentů můžeme potom porovnávat se skupinou stejně starých studentů středních škol.

V následující tabulce pro lepší přehled uvádím celkové rozložení uchazečů přípravných kurzů vzhledem k roku maturity. Pro mé účely je podstatný tučně označený sloupec, který zahrnuje uchazeče maturující roku 2006.

Tabulka 2: Přehled respondentů PK dle roku maturity

<b>PŘÍPRAVNÝ KURZ</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Před r.2006</b>	<b>r. 2006</b>	<b>po r.2006</b>
<b>PK psychologie</b>	18	9	<b>7</b>	2
<b>PK politologie</b>	15	3	<b>10</b>	2
<b>PK právo</b>	45	1	<b>39</b>	5
<b>PK lékařská fakulta</b>	25	10	<b>15</b>	0
<b>Celkový soubor</b>	<b>103</b>	<b>23</b>	<b>71</b>	<b>9</b>

V poslední tabulce této kapitoly je fúze tabulky 1 a tabulky 2. Jedná se tedy o celkový počet respondentů, jejichž dotazníky jsem využila pro svůj výzkum. V této tabulce také uvádím rozložení mužů a žen v jednotlivých skupinách.

Tabulka 3: Cílový počet respondentů použitý pro výzkum s rozdělením dle pohlaví

<b>PŘÍPRAVNÝ KURZ/STŘEDNÍ ŠKOLA</b>	<b>Dívky</b>	<b>Chlapci</b>	<b>Celkový soubor</b>
<b>PK psychologie</b>	7	0	7
<b>PK politologie</b>	8	2	10
<b>PK právo</b>	22	17	39
<b>PK lékařská fakulta</b>	8	7	15
<b>SŠ elegance</b>	15	3	18
<b>SŠ příroda</b>	20	23	43
<b>SŠ počítání</b>	10	2	12
<b>SŠ obecná</b>	20	5	25
<b>Celkový soubor</b>	<b>110</b>	<b>59</b>	<b>169</b>

## 7. POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY

Jako metodu sběru dat jsem použila dotazníky, které umožňovaly následnou kvantitativní i kvalitativní analýzu. Jednotlivé části dotazníků byly převzaty z jiných výzkumných metod (viz *Popis dotazníků*).

Pro účely výzkumu jsem sestavila dva typy dotazníku, které se lišily v jedné části ze tří.

První dotazník jsem nazvala „*Dotazník pro střední školy*“ a druhý dotazník byl uveden pod názvem „*Dotazník pro přípravné kurzy*“. Vzor obou dvou použitých dotazníků přikládám jako přílohy<sup>15</sup>.

### Popis dotazníků

Jak už jsem uvedla, oba dva typy dotazníků se skládají ze tří částí. Druhá a třetí část jsou pro obě dvě skupiny respondentů shodné, dotazníky se liší pouze v první části. Stěžejními jsou především část druhá a třetí. Východiskem mi byly dvě základní metody diagnostikující časovou perspektivu, které mi poskytla vedoucí mé práce Doc. Pavelková. Jednalo se o zkrácenou verzi Nuttinovy metody motivační indukce – MI. Druhý dotazník vychází z Gjesmeho metody „časové orientace na budoucnost“ – FTO.

Dotazník obsahuje stručnou úvodní instrukci pro respondenty a zároveň moje poděkování za vyplnění a strávený čas. U každé jednotlivé části je pak uveden stručný návod, jak postupovat. Na začátku dotazníku respondenti zaškrtnou, zda jsou dívka či chlapec.

Nyní popíši jednotlivé části dotazníku.

#### 7.1 První část - úvodní otázky

První část dotazníku je zaměřena na základní uvedení do problematiky. Tvoří ji dva druhy otázek. První otázky můžeme označit jako „**otázky výzkumné**“ a ty budou předmětem mého výzkumu a následně podrobeny vyhodnocení. Zbylé otázky byly „**otázky**

---

<sup>15</sup> Příloha č. 1 a 2

**kontrolní“**, které více vymezily a specifikovaly cílovou skupinu respondentů. Mezi tyto kontrolní otázky patří ot.4 u SŠ a ot.2 u PK (označeny tučně).

Jak výzkumné, tak i kontrolní otázky se u dotazníku pro SŠ a PK lišily (pouze ot.1 je shodná). Dotazník pro SŠ obsahoval čtyři úvodní otázky:

1. *Na jakou či jaké VŠ se budete hlásit?*
2. *Už jste se začali připravovat na přijímací řízení?*
3. *Slyšeli jste o možnosti navštěvovat přípravné kurzy?*
4. ***Navštěvujete nějaký takový přípravný kurz? Pokud ano, jaký?***<sup>16</sup>

Dotazník pro PK se skládal ze dvou výzkumných otázek a jedné kontrolní:

1. *Na jakou či jaké VŠ se budete hlásit?*
2. ***V jakém roce jste maturovali či Vás teprve maturita čeká?***<sup>17</sup>
3. *Byl to Váš nápad přihlásit se do PK?*

## **7.2 Druhá část - metoda motivační indukce -MI**

Tato metoda je ve své původní formě velice rozsáhlá a náročná na zpracování, proto jsem použila její upravenou a kratší verzi.

Metoda motivační indukce -MI je založena na doplňování vět, nejde však o klasickou projekční metodu. Respondenti mají doplnit jedenáct započatých vět, které jsou uvozeny slovesy v 1. osobě. Např. Přeji si...Bojím se...Chtěl bych...Rozhodl jsem se...Snažím se...Tyto začátky vět nabádají respondenta, aby doplnil nějaký předmět či předměty, které pro něj mají určitý význam. Pomocí MI tedy „indikujeme“ subjekt k tomu, aby vyjádřil nebo sdělil své motivace. Všechny doplněné motivační obsahy mají pro respondenta určitou subjektivní pobídkovou hodnotu. Obsahy se mohou projevit ve formě cílů, přání, obav,...

<sup>16</sup> Odpovědi na tuto kontrolní otázku nalezneme v tabulce 3.

<sup>17</sup> Odpovědi na tuto kontrolní otázku jsou zaznamenány v tabulce 2.

Jednotlivé odpovědi nám pak poskytnou bohatý vzorek motivačních objektů, který se dobře hodí pro další analýzy (obsahovou a časovou). Při zpracování dat jsou skupiny motivačních objektů zakódovány podle určitých kategorií (více v kapitole 9.2- *Vyhodnocení dotazníku – Druhá část MI*).

### **7.3 Třetí část dotazníku – FTO**

Jedná se o poměrně často používanou metodu, která mapuje jedincovu „orientaci na budoucnost“ (z angl. future time orientation, odvozena zkratka FTO). Teoretické vymezení FTO je podrobněji popsáno v kapitole 3.4.4 – *Motivační teorie*)

Respondenti dostali tabulku se 14 výroky, kde měli na škále 1-4 („*vůbec mi to neodpovídá*“, až „*hodně mi to odpovídá*“) posuzovat položky typu:

- *Zdá se mi, že vždy dělám všechno na poslední chvíli*
- *Často se přistihnu, že hledám cesty jak zabít čas*
- *Obvykle cítím, že čas běží příliš rychle,...*

Tato metoda zachycuje tzv. obecnou orientaci jedince na budoucnost, není zde akcentována specifická orientace na vzdělávací či profesní budoucnost.

## **8. ZADÁNÍ A SBĚR DOTAZNÍKŮ**

Dotazníky jsem zadávala hromadně během vyučovací hodiny na střední škole či v rámci přípravného kurzu. Před rozdělením jsem studenty upozornila, že se nejedná o test ani žádné jiné zjišťování jejich vědomostí a že všechny odpovědi jsou tudíž správné. Požádala jsem studenty o vyjádření jejich názoru. Dále jsem je ujistila, že dotazník je anonymní a že není třeba vyplňovat jejich jméno. Zaškrtili pouze, zda jsou chlapec či dívka.

Sama jsem pak dotazníky rozdala a nechala studentům dostatek času na vyplnění. Nebyl zde stanoven žádný časový limit. Většina studentů byla hotova do 20 minut.

Vyučující ve třídách jsem požádala, aby v době vyplňování dotazníků mezi studenty neprocházeli a nenahlíželi jim přes ramena. Studenty jsem poprosila, aby se se svými dotazy obraceli pouze na mě a ne na své vyučující.

Dotazníky jsem si pak sama od studentů vybrala.

## 9. VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ

### 9.1 První část – úvodní otázky

V této části jsem hodnotila výzkumné otázky, na které studenti odpovídali v rámci úvodních otázek dotazníku. Některé otázky bylo třeba pro účely výzkumu interpretovat.

#### ***Na jakou či jaké VŠ se budete hlásit?***

Tato otázka nebyla do dotazníku zařazena za účelem zjistit konkrétní fakulty či obory VŠ, ale zmapovat, zda je respondentův výběr škol zaměřen jedním směrem, či zda se hlásí na školy různých směrů zároveň. Tím dostaneme odpověď na otázku, zda respondent má či nemá jasnou představu o svém budoucím studijním zaměření. Původní otázku tedy můžeme upravit na otázku znějící ***Máte jasnou představu o svém budoucím studijním zaměření?*** Pokud bych studentům položila tuto otázku přímo, mohla by být zavádějící.

Odpovědi respondentů jsem interpretovala dle následujícího klíče. Pokud student v této otázce uvedl:

- a) jednu odpověď<sup>18</sup> = jasná představa
- b) více odpovědí - stejné zaměření<sup>19</sup> = jasná představa
- c) více odpovědí – jiné zaměření<sup>20</sup> = nejasná představa
- d) nevyplněno nebo vyplněno „nevím“ = nejasná představa

<sup>18</sup> Student mohl buď napsat přímo konkrétní obor (např. právo) nebo název fakulty (např. právnická fakulta) nebo název školy (např. Právnická fakulta Univerzity Karlovy).

<sup>19</sup> Např. práva v Praze a právnická fakulta v Plzni. Tato skupina odpovědí zahrnovala také případy, kdy se nejednalo o naprosto shodné obory; ale podobné (buď společně uvedeny humanitní obory nebo přírodovědné, např. psychologie a pedagogika).

<sup>20</sup> Např. práva a lékařská fakulta

Z těchto čtyř variant odpovědí nám vznikly dvě hlavní kategorie, a to:

- 1) jasná představa, varianty a) a b)
- 2) nejasná představa, varianty c) a d)

Po této úvodní a nezbytné interpretaci se můžeme podívat na výsledky výzkumných otázek u jednotlivých skupin. Tato otázka byla položena jak skupině SŠ, tak i PK.

Tabulka 4: Představy respondentů o jejich studijním zaměření na VŠ - porovnání PK a SŠ (v %)

<b>PK/SŠ</b>	<b>Jasná představa</b>	<b>Nejasná představa</b>
<b>PK psychologie</b>	100	0
<b>PK politologie</b>	100	0
<b>PK právo</b>	97,44	2,56
<b>PK lékařská fakulta</b>	100	0
<b>SŠ elegance</b>	66,66	33,33
<b>SŠ příroda</b>	76,74	23,26
<b>SŠ počítání</b>	75	25
<b>SŠ obecná</b>	88	12

Z tabulky vyplývá, že mezi studenty jednotlivých PK není téměř žádný rozdíl (nepatrně vybočuje pouze PK práva s necelými 3%).

U studentů SŠ je rozdíl znatelnější. Nejjasnější představu mají studenti SŠ Obecné (88%). Podobně jsou na tom SŠ Počítání a SŠ Příroda, kde počet studentů, kteří nemají jasnou představu o svém budoucím studijním oboru, nepřesáhl hranici 25%.

Avšak přes 33% studentů SŠ Elegance stále nemá konkrétní představu, na jakou VŠ se bude hlásit.

Pro naše účely budou dostačující výsledky, které nabízí tabulka 5.

Tabulka 5: Představy respondentů o jejich studijním zaměření na VŠ – porovnání PK a SŠ celkově (v %)

	<b>Jasná představa</b>	<b>Nejasná představa</b>
<b>PK</b>	98,6	1,40
<b>SŠ</b>	77,55	22,45

Z tabulky vyplývá, že studenti PK mají jasnou představu o svém budoucím studijním oboru (98,6%). Naopak skoro 23% oslovených studentů SŠ jasnou představu nemá.

Tabulka 6: Představy respondentů o jejich studijním zaměření na VŠ - porovnání chlapci a dívky (v %)

	<b>Jasná představa</b>	<b>Nejasná představa</b>
<b>Chlapci</b>	86,44	13,56
<b>Dívky</b>	86,36	13,67

Mezi chlapci a dívkami neexistují rozdíly ohledně toho, zda mají nebo nemají jasnou představu o výběru své budoucí školy.

### ***Už jste se začali připravovat na přijímací řízení?***

Tato výzkumná otázka byla položen jen skupině SŠ. U respondentů PK se samotným docházením do přípravných kurzů rozumí příprava na přijímací řízení.

Tabulka 7: Příprava na přijímací řízení u studentů SŠ (v %)

	<b>ANO připravuji se</b>	<b>NE nepřipravuji se</b>
<b>SŠ elegance</b>	44,45	55,56
<b>SŠ příroda</b>	55,81	44,19
<b>SŠ počítání</b>	33,34	66,67
<b>SŠ obecná</b>	84	16



Mezi jednotlivými SŠ existují rozdíly v přípravě jejich studentů na přijímací řízení. I zde vyšla nejlépe SŠ Obecná, kde se již začalo připravovat 84% oslovených studentů. Naopak jen 33,34% studentů SŠ Počítání se přípravě věnuje.

Tabulka 8: Příprava na přijímací řízení u studentů SŠ – porovnání chlapci a dívky (v %)

	<b>ANO připravuji se</b>	<b>NE nepřipravuji se</b>
<b>Chlapci</b>	48,48	51,56
<b>Dívky</b>	63	37

I mezi jednotlivými pohlavími a jejich přípravou na přijímací řízení jsou odlišnosti. Dívky se dle výsledků ve výše uvedené tabulce jeví zodpovědnějšími než chlapci a přípravě se věnuje 63% z nich. (Otázkou však zůstává, zda svoji přípravu přiznávají).

### ***Slyšeli jste o možnosti navštěvovat přípravné kurzy?***

I tato otázka byla položena jen u skupiny SŠ.

Vyhodnocením jsem zjistila, že o možnosti navštěvovat nějaký PK vědělo 100% respondentů SŠ, kteří maturovali v roce 2006.

Tím se tedy potvrdila moje počáteční domněnka, že všichni dotazovaní pražští studenti o existenci přípravných kurzů vědí.

### ***Byl to Váš nápad přihlásit se do PK?***

Na tuto otázku odpovídali jen respondenti PK.

Studenti buď připisují myšlenku navštěvovat PK sobě nebo jiným osobám. Pokud uvádějí jiné osoby, jsou to většinou rodiče, kteří je k tomuto nápadu přivedli. V několika případech se zde objevuje i vliv spolužáka nebo kamaráda.

Do třetí skupiny odpovědí spadají nezařaditelné odpovědi, ze kterých nelze vyčíst, zda to byl nápad samotného studenta nebo někoho jiného, např. „50:50“, „už nevím“,...

Tabulka 9: Autorství nápadu přihlásit se do PK – porovnání všech PK (v%)

	<b>ANO-můj nápad</b>	<b>NE-nápad někoho jinéh</b>	<b>Jiná odpověď</b>
<b>PK psychologie</b>	100	0	0
<b>PK politologie</b>	100	0	0
<b>PK právo</b>	79,49	12,82	7,70
<b>PK lékařská fakulta</b>	100	0	0

Studenti přípravných kurzů psychologie, politologie a lékařské fakulty se do PK přihlásili z vlastní iniciativy a byl to jejich nápad. Pouze studenti PK právo, uvedli (ve 12,82%), že přihlášení do PK byl nápad někoho jiného, jednalo se ve všech případech o rodiče studenta.

Tabulka č. 10: Autorství nápadu přihlásit se do PK – porovnání chlapci a dívky (v %)

	<b>ANO-můj nápad</b>	<b>NE-nápad někoho jiného</b>	<b>Jiná odpověď</b>
<b>Chlapci</b>	77	11,53	3
<b>Dívky</b>	100	0	0

Všechny dívky uvedly, že přihlášení do PK byl jejich nápad. 11,53% chlapců se k autorství nápadu nepřihlásilo a v tomto případě se jednalo o studenty PK právo, které do kurzu přihlásili rodiče.

## **9.2 Druhá část – MI**

Při vyhodnocování metody MI jsem postupovala v několika krocích.

Nejprve jsem si vytvořila seznam motivačních předmětů, které nějak zaměstnávají či motivují respondenty. Potom jsem přikročila k časové lokalizaci těchto předmětů, čímž jsem mohla změřit různé aspekty časové perspektivy subjektů.

Odpovědi respondentů tedy můžeme rozdělit dle dvou hledisek a provést dvě různé analýzy.

- a) obsahové hledisko, obsahová analýza
- b) časové hledisko, časová analýza

Obě dvě analýzy se provádí nezávisle na sobě. Nicméně se obě často doplňují. Je zde zřejmá souvislost mezi tím, co si přejeme uskutečnit, a odpovídajícím časovým faktorem.

Nyní podrobněji popíši, jak jsem postupovala při obsahové a časové analýze.

### **9.2.1 obsahová analýza:**

Hlavním cílem obsahové analýzy je rozřadit přání, tužby či cíle subjektů do daných kategorií objektů. Tak například přání strávit léto v Anglii se obsahově liší od přání koupit si nové housle.

Obsahová analýza se nezabývá pozdějšími intencemi subjektu. Nesledujeme, zda subjekt vykonal nějakou další akci k dosažení cíle. Tedy už nemonitorujeme, zda si student opravdu housle zakoupil, či odjel na léto do Anglie.

V našem pojetí je objekt bezprostředním cílem akce, který Nuttin definuje jako *finis operis*, tj. cíl, který je poslední akcí a který „objektivně“ definujeme jako samotnou akci (Nuttin, 1980).

Nuttin rozlišuje mezi předmětem a aktivitou, a to vzhledem k tomuto předmětu. Rozlišuje čtyři velké kategorie předmětů a řadu menších kategorií. U mého výzkumu jsem se držela základního rozdělení na čtyři hlavní skupiny a ostatní kategorie jsem si modifikovala dle odpovědí respondentů, viz níže.

#### **Hlavní skupiny:**

- A) sám subjekt (dosažení štěstí, splnění vlastního přání, incentive vztahující se ke studiu, seberozvoji, studiu nebo povolání,...)

- B) skupina druhých (rodiče, sourozenci, kamarádi, přítel nebo ostatní lidi)
- C) hmotné předměty (vlastnictví, peníze)
- D) kategorie předmětů zvláštní povahy (ideální identity)

V mém výzkumu bylo řazení do kategorií přizpůsobeno především výzkumným záměrům. Vzniklé kategorie se tedy více zaměřují na předměty týkající se studia, výběru školy, přípravy na maturitu a přijímací zkoušky či přání výběru budoucího povolání.

Pro obsahové zakódování jsem rozlišila deset základních kategorií (1-10). Při popisu těchto kategorií se ukázala jejich velká obsahová rozmanitost, a proto je většina kategorií dále rozčleněna na další podkategorie. Tento výčet je pak pro účely mé diplomové práce mnohem zajímavější a vhodnější pro další výzkumné záměry.

Zakódování každého motivačního objektu jsem provedla číselnou kombinací. Tak například výrok, kde si subjekt přeje uspět při přijímacím řízení na VŠ, je zařazen pod kódem 32, kdy první číslice 3 označuje hlavní kategorii „realizace“ a číslo 2 je podkategorie „udělat přijímací zkoušky a dostat se na VŠ“. Úkolem druhého čísla je tedy upřesňovat oblast, ve které se motivační objekt nachází v dané kategorii.

Níže přikládám výčet všech použitých kategorií a podkategorií i s příslušnými číselnými kódy.

Tabulka 4: Kategorie obsahového kódu MI

<b>1.</b>	<b>SELF</b>	
1.1		štěstí
1.2		vnímání sebe sama
1.3		splnění přání
1.4		mít po maturitě
1.5		stěhování
1.6		nezávislost
1.7		test
1.8		sebezachování na fyzické úrovni

## **2. SEBEROZVOJ**

- 2.1 dosažení úspěchu, dosažení svého cíle
- 2.2 rozvoj konkrétních dovedností
- 2.3 rozvoj osobnosti

## **3. REALIZACE**

- 3.1 složit maturitu
- 3.2 udělat přijímací zkoušky a dostat se na VŠ
- 3.3 dostat se na konkrétní VŠ
- 3.4 studovat VŠ a dostudovat
- 3.5 strach z maturity
- 3.6 strach z neúspěchu při přijímacím řízení a nedostání se na VŠ
- 3.7 nespecifikované povolání
- 3.8 konkrétní povolání
- 3.9 kariéra

## **4. SOCIÁLNÍ OBLAST**

- 4.1 založení vlastní rodiny a děti
- 4.2 kamarádi
- 4.3 vztah, láska
- 4.4 primární rodina
- 4.5 dobré vztahy s okolím
- 4.6 strach z lidí a samoty
- 4.7 světový mír a vývoj společnosti
- 4.8 pomoc lidem

## **5. STRACH**

- 5.1 strach o sebe a své blízké
- 5.2 strach ze zvířat
- 5.3 strach ze smrti
- 5.4 strach z neúspěchu
- 5.5 strach z nezaměstnanosti a získání práce

## 6. TRANSCENDENCE

## 7. CESTOVÁNÍ, HOBBY, ODPOČINEK, ZÁBAVA

- 7.1 život v jiné zemi
- 7.2 někam jet
- 7.3 cestovat za studiem
- 7.4 hobby
- 7.5 odpočinek
- 7.6 zábava

## 8. VLASTNICTVÍ

## 9. AKTIVNÍ PŘÍPRAVA

- 9.1 více se učit – učení obecně
- 9.2 příprava na maturitu
- 9.3 příprava na přijímací zkoušky

## 10. NEZAŘAZENÉ A NEVYPLŇENÉ

Nyní následuje rozpis jednotlivých kategorií s příslušným číselným kódem, jejich charakteristika. Pro úplný přehled přikládám ke své práci tabulky, kde jsou zapsány vybrané odpovědi studentů a jejich zařazení do kategorií<sup>21</sup>

### 1. SELF

Je jednou z hlavních kategorií, která se týká osobnosti subjektu. Je také jednou z nejpočetnějších kategorií a vyžaduje nejvíce specifikací. První specifikací je podkategorie štěstí.

#### 1.1 Štěstí

Sem byly zařazeny odpovědi, které vypovídaly o touze dosažení vlastního štěstí či spokojenosti. Otázky štěstí a spokojenosti nebyly už dále ničím specifikovány.

---

<sup>21</sup> Příloha č. 3

Zařadila jsem sem také incentivy, které byly vyjádřeny jiným slovem než štěstí a spokojenost (například: pohoda, klid,...).

## **1.2 Vnímání sebe sama**

Tato specifikace se týká toho, jak subjekt vnímá sám sebe. Může se zmiňovat o jeho osobnosti v celé její totalitě (přání prožít smysluplný život, neřešit malicherné problémy), nebo se týká jednotlivých charakteristických a osobnostních rysů subjektu. Kromě osobnostních rysů sem také spadají odpovědi týkající se fyzického aspektu osobnosti. Jsou to odpovědi s přáním zhubnout či mít lepší postavu.

## **1.3 Splnění přání**

Sem patří odpovědi, které se týkají uskutečňování vlastních přání a záměrů.

Tato přání mohou být obecného rázu nebo se týkají splnění konkrétních přání, které svou specifikací nespadají do žádné jiné kategorie.

## **1.4 Mít po maturitě**

Označuje přání mít po maturitě. Studenti si přejí, aby jim všechno dobře dopadlo a aby už bylo toto období za nimi.

## **1.5 Stěhování**

Přání přestěhovat se, změnit místo svého bydliště.

## **1.6 Nezávislost**

Jedná se o přání psychické nezávislosti, rovněž můžeme označit i jako sociální autonomii.

## **1.7 Test**

Odpovědi vztahující se k vyplňování dotazníku. Jedná se o motivace, jež se týkají činnosti, kterou subjekt právě vykonává, tedy řešení „testu“.

Tyto odpovědi nám umožní poznat postoj subjektu vůči testu.

## 1.8 Sebezachování na fyzické úrovni

Patří se výroky týkající se zdraví, přání neonemocnět a dlouhého života.

## 2. SEBEROZVOJ

Podmínkou zařazení odpovědi do této kategorie bylo vyjádření záměru respondenta stát se určitým typem osobnosti, vést určitý způsob života, být v něčem lepší či touha po naplnění svých možností. Činnost subjektu je zaměřena na rozvoj jeho vlastní osobnosti a možností, na určitý výkon. Tato kategorie subjektu v podstatě odpovídá potřebě seberealizace a aktualizace v nejširším slova smyslu. Důležitá je zde intence studenta. Tím se tyto motivační objekty liší od první kategorie *self*. Například „Chci zhubnout“ patří do kategorie *self*, ale odpověď „Rozhodl jsem se chodit každý týden plavat a zhubnout“ je správně zařazeno v kategorii *seberozvoj*. Výraz obsahující sloveso „být“ nevyjadřuje dostatek úsilí, a proto si nezasluhuje zařazení do této kategorie. Většina odpovědí v kategorii *seberozvoj* je uvozena slovesy jako: rozhodl jsem se, mým cílem je, snažím se, mám v úmyslu,...

### 2.1 Dosažení úspěchu, dosažení svého cíle

V této podkategorii jsou odpovědi, v nichž studenti touží po tom být úspěšní či dosáhnout nějakého vytyčeného cíle. Patří sem také odpovědi, které se týkají kvality výkonu a jeho výsledku.

### 2.2 Rozvoj konkrétních dovedností

Seberozvoj je také patrný v případech, kdy se motivační objekt vyjádřený subjektem týká speciální dovednosti či schopnosti osobnosti, ve které se student přeje rozvíjet. Ve všech těchto případech se jedná o aktivní aspiraci v konkrétním směru rozvoje osobnosti.

### 2.3 Rozvoj osobnosti

V této podkategorii jsou motivace, v nichž student zvažuje svou osobnost jako celek a hovoří o nějaké činnosti nebo rozvoji ve směru udaného objektu. Student si přeje „být lepším člověkem“.



### **3. REALIZACE**

Kategorie *realizace* je oblastí studia a práce. Motivace subjektu se promítají na objekty školy nebo budoucího povolání. První skupina odpovědí v této kategorii se týká studia a druhá skupina zaměstnání.

#### **3.1 Složit maturitu**

Student touží po úspěšném složení maturitní zkoušky.

#### **3.2 Udělat přijímací zkoušky a dostat se na VŠ**

V této podkategorii si student přeje uspět při přijímacím řízení, ale už neuvádí konkrétní VŠ, na kterou se přeje dostat.

#### **3.3 Dostat se na konkrétní VŠ**

Zde student zmiňuje přání dostat se na konkrétní VŠ. Uvádí buď přímo daný studijní obor, či název fakulty.

#### **3.4 Studovat VŠ a dostudovat**

Subjekt, nejen že touží dostat se na VŠ, ale již přímo uvádí přání studovat VŠ, popřípadě hovoří o jejím dokončení. Tato kategorie je velmi zajímavá především z pohledu časového zařazení.

#### **3.5 Strach z maturity**

Studenti v těchto odpovědích vyjadřují strach z neúspěchu při maturitní zkoušce.

#### **3.6 Strach z neúspěchu při přijímacím řízení a nedostání se na VŠ**

Zde jsou odpovědi, ve kterých se studenti bojí, že se nedostanou na VŠ.

#### **3.7 Nespecifikované povolání**

Tato podkategorie se vztahuje k přání vykonávat nějaké povolání. Subjekt toto zaměstnání přímo nepojmenovává.

### **3.8 Konkrétní povolání**

V této skupině odpovědí studenti zmiňují konkrétní povolání, které by chtěli jednou vykonávat.

### **3.9 Kariéra**

Zde jsou motivační objekty, které se týkají pracovní kariéry a její roli v respondentově životě.

## **4. SOCIÁLNÍ OBLAST**

Tato kategorie zahrnuje odpovědi, v nichž je subjekt v určitém vztahu k druhým lidem. Jelikož velká část lidských motivací se vztahuje k ostatním lidem a obsah motivace pak často definuje povahu subjektu (např. rodičovská, milenecká, povrchní,...), je opět dobré provést podrobnější analýzu výroků. Subjekt se může ve společenském styku lidem vyhýbat nebo je naopak vyhledávat. Může se snažit lidem pomáhat, či má z lidí strach.

### **4.1 Založení vlastní rodiny děti**

Subjekt si přeje uzavřít manželství a mít vlastní děti

### **4.2 Kamarádi**

Tyto odpovědi se týkají vztahů mezi přáteli, většinou stejného pohlaví.

### **4.3 Vztah, láska**

Tato kategorie označuje společenské styky mezi osobami opačného pohlaví. Tyto odpovědi jsou více či méně erotické povahy.

### **4.4 Primární rodina**

Objekty se vztahují na styky mezi členy rodiny (bratr – sestra, otec – matka, rodiče – děti). Zahrnujeme sem rovněž vztahy s ostatními členy širší rodiny (dědeček, babička, strýc, teta,...)

### **4.5 Dobré vztahy s okolím**

Subjekt touží dobře vycházet s ostatními lidmi, mít s nimi dobré vztahy. Student chce lidem rozumět, mít kolem sebe dobré lidi.

#### **4.6 Strach z lidí a samoty**

V těchto odpovědích se subjekt obává osamocení, izolace od lidí či špatných lidí ve své blízkosti. Tato podkategorie nebyla zařazena do kategorie *strach*, neboť je pro naše účely důležitější předmět motivace, kterým jsou zde lidé.

#### **4.7 Světový mír a vývoj společnosti**

V těchto odpovědích se subjekt nezaměřuje pouze na konkrétní osoby, ale jeho motivace jsou vztaženy na celou společnost. Motivačními objekty jsou mír, svět bez válek, příznivý politický vývoj ve společnosti. Jedná se o objekty, které se dotýkají celého lidstva. Tyto motivace překračují možnosti subjektu.

#### **4.8 Pomoc lidem**

Jedná se o altruistické motivační objekty. Subjekt si přeje udělat něco ve prospěch ostatních. Student chce být prospěšný druhým lidem. V porovnání s podkategorií 4.7 je to v jeho silách.

### **5. STRACH**

Motivační objekty zařazené do této kategorie vyjadřují strach subjektu všeho druhu o sebe nebo o své blízké.

#### **5.1 Strach o sebe a své blízké**

Sem jsou zařazeny objekty, které se týkají strachu obecně a také objekty, kdy se subjekt obává o svou osobu nebo o své blízké

#### **5.2 Strach ze zvířat**

Strach v této podkategorii pramení ze zvířat

#### **5.3 Strach ze smrti**

Subjekt se obává své vlastní smrti nebo smrti někoho jiného

#### **5.4 Strach z neúspěchu**

Do této specifické kategorie spadají objekty, které se týkají obavy z neúspěchu a prohry všeho druhu (kromě strachu z neúspěchu při maturitě nebo přijímacím řízení).

### **5.5 Strach z nezaměstnanosti a získání práce**

Tato podkategorie je poměrně konkrétní. Patří sem objekty, kdy se subjekt obává toho, že se mu nepodaří sehnat práci

## **6. TRANSCENDENCE**

Tato skupina se týká motivačních objektů, které se nacházejí v oblasti metafyzické nebo transcendentní a dále všech náboženských, existenciálních nebo filozofických úvah. Kategorie Transcendence není tak početná a nemusí být už dále analyzována do dalších podkategorií.

## **7. CESTOVÁNÍ, HOBBY, ODPOČINEK, ZÁBAVA**

Vedle pracovních činností, kde je výkon ústřední věcí, existuje v odpovědích i velká řada rozmanitých chování, jež ústí v relaxaci, uvolnění, zábavu. Vedle toho do této kategorie spadají odpovědi, které se týkají cestování. Skupina cestování je ještě dále rozpracována, a to z hlediska účelu cesty.

### **7.1 Život v jiné zemi**

Motivačním objektem je žít v jiné zemi, než je Česká republika

### **7.2 Někam jet**

Tato podkategorie vztahující se k cestování se týká cest do různých míst a zemí, které přinášejí subjektu poznání či zábavu.

### **7.3 Cestovat za studiem**

Motivačním objektem této skupiny odpovědí není jen pouhé cestování pro zábavu či poznání, ale účelem studentovy cesty je studium v dané zemi.

### **7.4 Hobby**

Motivačním objektem je studentův koníček, či provozování nějaké zájmové aktivity.

Vztahuje se k jakékoliv formě činnosti, která vede k relaxaci.

## **7.6 Zábava**

Do této podkategorie zahrnujeme činnosti, které vedou k rozptýlení a zábavě.

## **8. VLASTNICTVÍ**

V této skupině jsou odpovědi studentů, které se vztahují k jejich přání něco vlastnit. Může se jednat o hmotný statek či finanční kapitál.

## **9. AKTIVNÍ PŘÍPRAVA**

Zařazené motivační objekty by mohly také zčásti spadat do kategorie *realizace* (vztahují se ke studiu) a také do kategorie *seberozvoj* ( je zde patrný záměr, intence subjektu). Tato poměrně velmi specifická kategorie byla vytvořena především pro účely mé diplomové práce.

### **9.1 Více se učit – učení obecně**

Odhodlání studentů více se věnovat studiu, zlepšit své studijní návyky, samovzdělávat se.

### **9.2 Příprava na maturitu**

Motivační objekty týkající se učení jsou přímo zaměřeny na konkrétní cíl, a to přípravu na maturitu.

### **9.3 Příprava na přijímací řízení**

Sem spadají odpovědi, v nichž se studenti hodlají aktivně připravovat na přijímací řízení na VŠ.

## **10. NEZAŘAZENO A NEVYPLŇENO**

Do této poslední skupiny patří odpovědi těžce zařaditelné, odpovědi beze smyslu či odpovědi, na které respondenti neodpověděli. Podíl nezařaditelných nebo nulových odpovědí může být důležitým symptomem některých skupin subjektů, proto je důležité brát tuto v skutečnost potaz. Toto rozdělení do kategorií a označení číselným kódem nám později umožní pružné přizpůsobení se specifickým potřebám zkoumání.

V příloze připojuji některé konkrétní odpovědi spadající do jednotlivých podkategorií<sup>22</sup>.

Popsala jsem, jak jsem postupovala při obsahové analýze MI metody. Nyní se zaměřím na analýzu časovou.

### 9.2.2 časová analýza

Základním principem analýzy je zakódovat získané výroky subjektů dle určitého časového kódu.

Podstatné je, že výroky nejsou kódovány dle subjektivního odhadu respondenta, ale na základě časové lokalizace, jež je „normální“ nebo „průměrná“ pro sociální skupinu, ke které jedinec náleží. Respondenti nebyli vyzváni k žádné časové lokalizaci.

Tento časový znak pochází z časové zkušenosti subjektu, která se vyvíjí v průběhu procesu socializace jedince.

Analýza časové perspektivy pak zahrnuje dvě hlediska:

- a) věk, ve kterém se subjekt nachází v okamžiku testu (adolescence či časná dospělost)
- b) období, do kterého je zařazen objekt jeho motivace

Při svém výzkumu jsem při časové analýze rozlišovala následující kategorie (vycházela jsem z upravené kategorizace Pavelkové):

- krátkodobé (do půl roku)
- střednědobé (do dvou let)
- dlouhodobé (nad dva roky)
- život jako celek (v průběhu celého života)

Každý výrok získaný díky obsahové analýze jsem zařadila do jednoho z výše uvedeného časového období.

---

<sup>22</sup> Příloha č. 4

### **9.3 Třetí část - FTO**

Při analýze výsledků zjištěných metodou FTO jsou vycházela z mediánu, který nám rozdělil studenty dle jejich orientace na budoucnost.

V zahraničních výzkumech, kde se s metodou FTO pracuje velmi často, bývá pro rozdělení do skupin s nízkou a vysokou orientací na budoucnost použit medián 40 (respondenti s nízkou orientací na budoucnost mají skóre  $< 40$ , respondenti s vysokou orientací na budoucnost mají skóre  $= >40$ ).

I já budu při analýze výsledků používat medián 40.

## **10. VÝSLEDKY VÝZKUMU**

V této části přistoupím k samotným výsledkům provedeného výzkumu. Nejprve se zaměřím na MI metodu (na obsahovou a poté časovou analýzu), další část bude věnována výsledkům FTO.

### **10.1 MI – obsahová analýza**

Jak jsem uvedla v kapitole 9.2.1- *Vyhodnocení dotazníku*, odpovědi respondentů jsem zařadila do deseti základních kategorií a pod ně spadajících podkategorií. Nejprve zmíním výsledky těchto kategorií a okrajově se zaměřím na jejich základní porovnání u PK a SŠ a u chlapců a dívek.

Poté bude následovat obsahová analýza jednotlivých podkategorií.

#### **Výsledky obsahové analýzy - SŠ/PK**

Výsledky obsahové analýzy MI pro skupiny SŠ a PK jsem zaznamenala v tabulce č. 11 (vyjádřeno jak v počtech odpovědí, tak i procentuálně). V posledním sloupci zprava můžeme vidět vypočítané rozdíly pro jednotlivé kategorie (hodnoty jsou uvedeny

v procentech). Z těchto rozdílů vychází i graf 1, který nabízí přehlednější pohled na jednotlivé diference mezi kategoriemi.

Při obsahové analýze se zaměřím na kategorie, které jsou pro jednotlivé skupiny nejpočetnější a okrajově zmíním i ty, u nichž je frekvence výskytu nízká, ale jsou svým obsahem zajímavé.

Tabulka 11: Obsahová analýza MI – SŠ/PK

MI-motivační kategorie	SŠ		PK		Rozdíly
	Počet	v %	Počet	v %	
1 – Self	241	22,36	143	18,30	4,06
2 – Seberozvoj	101	9,37	135	17,29	7,92
3 – Realizace	332	30,8	229	29,32	1,48
4 – Sociální oblast	125	11,60	71	9,09	2,51
5 – Strach	57	5,29	56	7,17	1,88
6 - Transcedence	23	2,13	9	1,15	0,98
7 – Cestování, hobby, odpočinek, zábava	90	8,45	53	6,79	1,66
8 – Vlastnictví	21	1,95	23	3,00	1,05
9 – Aktivní příprava	51	4,73	40	5,12	0,39
10 – Nezařazeno a nevyplněno	37	3,43	22	2,82	0,61
Celkem	1078	100	781	100	

U studentů SŠ je nejvíce zastoupena kategorie *realizace*, na druhém místě se umístila kategorie *self*.

Do další skupiny početněji zastoupených kategorií patří kategorie: *sociální oblast*, *seberozvoj* a kategorie č.7 *cestování, hobby, odpočinek, zábava*.

Mezi méně frekventované kategorie se pak řadí kategorie zahrnující motivační obsahy vztahující se ke strachu či aktivní přípravě.

Malý počet odpovědí získaly kategorie *transcedence* a *vlastnictví*.



3,43% odpovědí nebylo vyplněno vůbec nebo nebyly kvůli svému obsahu zařazeny do žádné uvedené kategorie.

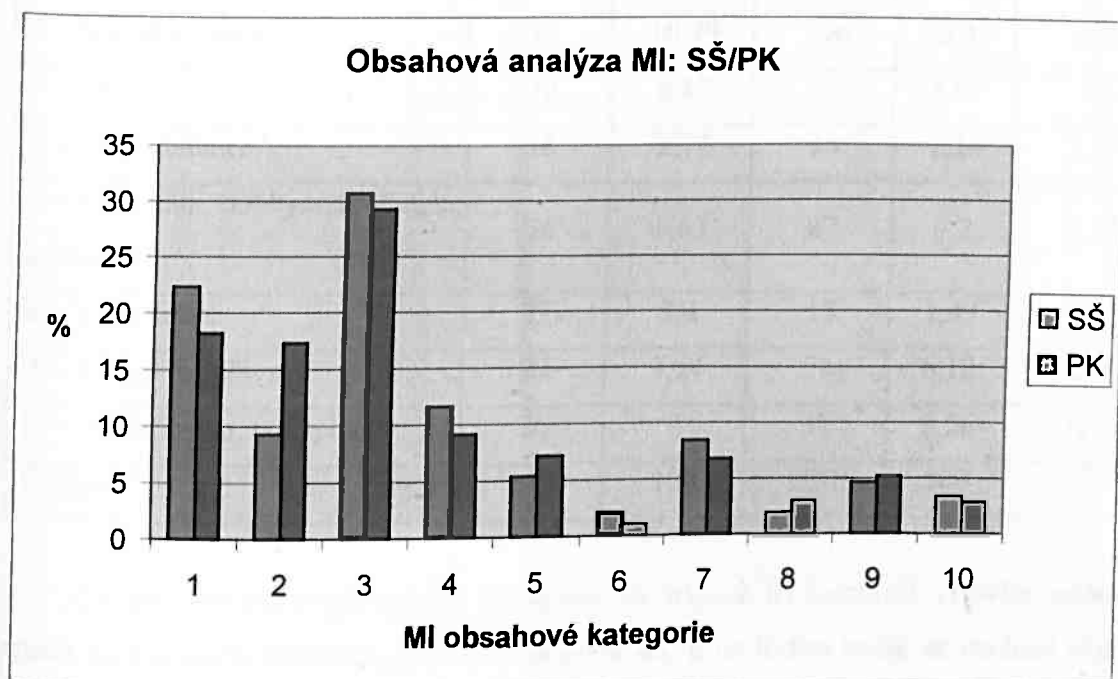
I u studentů **PK** je nejvíce zastoupena kategorie *realizace*.

Dále následují kategorie *self* a hned za ní se objevuje kategorie *seberozvoj*. 9% všech odpovědí spadá do kategorie *sociální oblast*.

Mezi méně zastoupené motivační obsahy patří kategorie *strach*, *cestování*, *hobby*, *odpočinek*, *zábava* a *aktivní příprava*.

Stejně jako u skupiny **SŠ** i zde jsou kategorie s nejmenším počtem odpovědí kategorie *vlastnictví* a *transcendence*. Odpovědi nezařazené a nevyplněné tvoří 2,82%.

Graf 1.: Porovnání výsledků obsahové analýzy MI - SŠ/PK



**Legenda:** 1-self, 2-seberozvoj, 3-realizace, 4-sociální oblast, 5-strach, 6-transcendence, 7-cestování, hobby, odpočinek, zábava, 8-vlastnictví, 9-aktivní příprava, 10 – nezařazeno a nevyplněno

Jak u skupiny **SŠ**, tak i u skupiny **PK** je nejvíce zastoupená kategorie *realizace*. Tato kategorie má u obou skupin podobnou četnost.

Největší rozdíl mezi sledovanými skupinami (SŠ, PK) je u kategorie *seberozvoj*, kde je mezi skupinami rozdíl 7,92 procentních jednotek. Odpovědi vztahující se k rozvoji osobnosti jsou uváděny častěji u skupiny PK. Diference je také u kategorie *self* (4,06 procentních jednotek) a kategorie *sociální rozvoj* (2,51 procentních jednotek) Zde je větší výskyt odpovědí u skupiny SŠ.

### Výsledky obsahové analýzy - chlapci/dívky

Tabulka 12: Obsahová analýza MI – chlapci/dívky

MI-motivační kategorie	Chlapci		Dívky		Rozdíly
	Počty	v %	Počty	v %	
1 – Self	132	20,34	252	20,83	0,49
2 – Seberozvoj	101	15,56	135	11,16	4,40
3 – Realizace	159	24,5	402	33,22	8,72
4 – Sociální oblast	70	10,79	126	10,41	0,38
5 – Strach	42	6,47	71	5,87	0,6
6 - Transcedence	18	2,77	14	1,16	1,61
7 – Cestování, hobby, odpočinek, zábava	56	8,63	87	7,2	1,43
8 – Vlastnictví	22	3,4	18	1,49	1,91
9 – Aktivní příprava	23	3,54	74	6,12	2,58
10 – Nezařazeno, nevyplněno	26	4	31	2,56	1,44
Celkem	649	100	1210	100	

Chlapci své odpovědi nejvíce směřovali do prvních tří kategorií. Nejvíce odpovědi spadá do kategorie *realizace*, poté do kategorie *self* a na třetím místě se nachází skupina odpovědí týkající se *seberozvoje*.

10,79% odpovědí bylo zařazeno do kategorie *sociální oblasti*. Poté následuje kategorie *cestování, hobby, odpočinek, zábava* a skupinu méně frekventovaných odpovědí uzavírá podkategorie č. 5 *strach*.

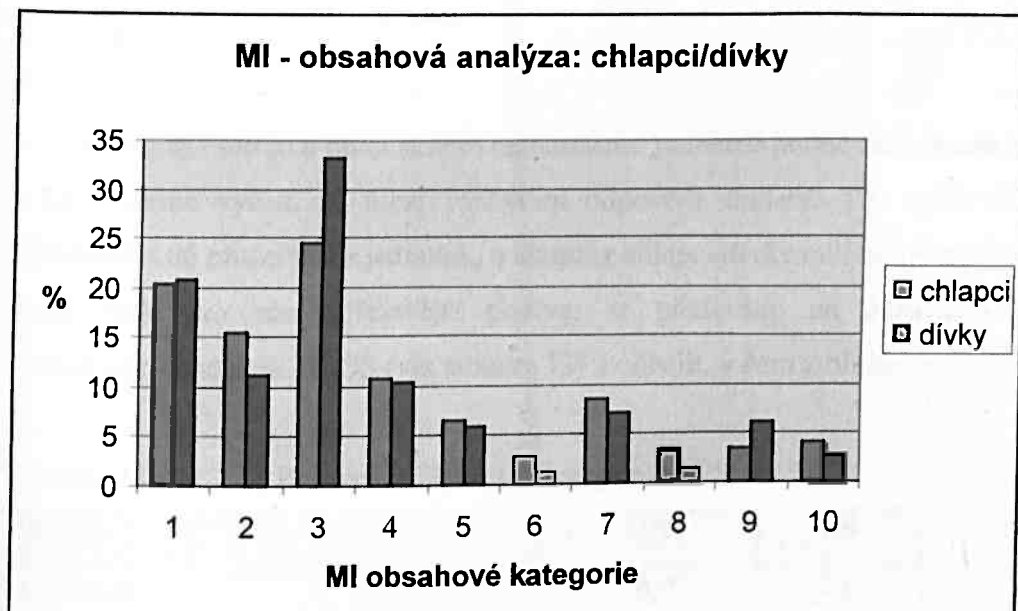
Méně než 5% všech validních odpovědí získaly nezařazené nebo nevyplněné odpovědi, *aktivní příprava* a *vlastnictví*. Nejméně zastoupenou kategorií je u chlapců kategorie *transcedence*.

Také u dívek je nejpočetněji zastoupenou kategorií *realizace*. Následuje kategorie *self* a na třetím místě se umístila, stejně jako u chlapců, kategorie *seberozvoje*.

Kategorie *sociální oblast* má 10,41% všech dívčích odpovědí, 7,2% má kategorie *cestování, hobby, odpočinek, zábava* a 6,12% odpovědí pak spadá do kategorie č. 9 *aktivní příprava*.

2,56% všech odpovědí nebylo zařazeno do žádné kategorie, 1,49% odpovědí se týká *vlastnictví* a nejméně početnou kategorií je opět *transcedence*.

Graf 2.: Porovnání výsledků obsahové analýzy MI – chlapci/dívky



**Legenda:** 1-self, 2-seberozvoj, 3-realizace, 4-sociální oblast, 5-strach, 6-transcedence, 7-cestování, hobby, odpočinek, zábava, 8-vlastnictví, 9-aktivní příprava, 10 – nezařazeno a nevyplněno

Jak u chlapců, tak u dívek, jsou nejpočetněji zastoupené tři první uvedené kategorie.

Zajímavý je rozdíl u kategorie *realizace* a kategorie *aktivní příprava* ve prospěch dívek a kategorie *seberozvoj* ve prospěch chlapců.

### 10.1.1 Obsahová interpretace jednotlivých motivačních podkategorií

K přidání následujících podkapitol mě vedlo zjištění, že i přesto, že porovnání výsledků některých hlavních deseti kapitol vypadá na první pohled velmi podobně a nevykazuje výrazné odlišnosti mezi kontrolními skupinami (např. *realizace* nebo *aktivní příprava* u SŠ/PK), podrobnější obsahová analýza může tyto rozdíly odhalit. A tím upozornit na zajímavé souvislosti, které by jinak zůstaly skryty.

A naopak, u kategorií, které jsou odlišnosti nápadnější (např. *seberozvoj* u PK/SŠ či *aktivní příprava* u chlapci/dívky) zjistíme, z čeho rozdíly pramení.

Nebudu analyzovat obsahy všech uvedených podkategorií, ale zmíním jen ty, které jsou pro nás zajímavé, či ty, kde jsou rozdíly (jak kvantitativní, tak kvalitativní) mezi skupinami SŠ/PK nebo chlapci/dívky.

#### 1. SELF

Kategorie *self* je u obou skupin respondentů poměrně hodně zastoupena. Z tabulky 11 a 12 můžeme vyčíst, že mezi výskytem odpovědí studentů PK a SŠ existuje rozdíl v hodnotě 4,06 procentních jednotek, u skupiny chlapci/dívky odlišnosti nejsou.

Proto bude pro nás zajímavější podívat se především na porovnání jednotlivých podkategorií u skupin PK/SŠ (viz tabulka 13) a odhalit, v čem zmíněný rozdíl spočívá.

Tabulka 13: Porovnání SELF podkategorií PK/SŠ (v %)

SELF	PK	SŠ
1.1 Štěstí	6,02	7,42
1.2 Vnímání sebe sama	1,92	3,53
1.3 Splnění přání	3,59	4,27
1.4 Mít po maturitě	1,28	3,43
1.5 Stěhování	0,38	0,19
1.6 Nezávislost	2,18	1,67
1.7 Test	2,05	0,93
1.8 Sebezachováni na fyzické úrovni	0,90	0,93

Zajímavý výsledek vykazuje podkategorie *mít po maturitě*. Sem spadají všechny odpovědi, ve kterých si studenti přejí mít za sebou úspěšně zvládnutou maturitu, ale také přijímací řízení a všechny „strasti“, které jsou s tímto obdobím spojené (např. „rád bych, aby už bylo za mnou tohle depresivní období“, „přeji si, aby tenhle rok všechno dobře dopadlo“, „doufám, že tento zlomový rok pro mne neskončí žádnou katastrofou“, „ráda bych věděla, jak to všechno tenhle rok dopadne,...“).

Díky tomu zaznamenanému rozdílu u skupiny SŠ a PK můžeme konstatovat, že studenti SŠ považují období, ve kterém se právě nacházejí, za více stresující, a tím je toto „těšení se“ na dobu, jež nastane po maturitě (případně i po přijímacích zkouškách) v jejich odpovědích častější.

Zajímavé je podívat se na obsah odpovědí zařazených do podkategorie *test*. Zatímco respondenti PK vyplňovali dotazník v rámci kurzu, studenti SŠ dostali dotazníky na své domovské střední škole. Pro obě dvě skupiny byly dotazníky jistým narušením výuky. U studentů SŠ se ve většině případech vyskytly reakce pozitivní (např. „nepřeji si být rušen při psaní tohoto dotazníku“, „rozhodl jsem se pokračovat v psaní tohoto dotazníku“,...). Naopak u studentů PK mohl dotazník působit rušivým dojmem. Zdá se, že čas věnovaný kurzu je studentům vzácnější, a dle odpovědí jsou od výuky neradi rušeny (např. „nepřeji si vyplňovat podobné dotazníky“, „toužím po tom skončit tento dotazník“,...).

Ke komentování testu se většinou uchýlovali chlapci (viz tabulka 14).

Tabulka 14: Porovnání SELF podkategorií chlapci/dívky (v %)

SELF	Chlapci	Dívky
1.1 Štěstí	5,70	7,11
1.2 Vnímání sebe sama	2,00	2,31
1.3 Splnění přání	4,47	3,72
1.4 Mít po maturitě	2,77	3,22
1.5 Stěhování	0,15	0,33
1.6 Nezávislost	1,23	2,31
1.7 Test	2,93	0,83
1.8 Sebezachování na fyzické úrovni	1,08	0,99

## 2. SEBEROZVOJ

Výsledky tabulky 15 a 16 ukazují, jaké seberozvojové pohnutky uvádějí studenti PK a SŠ (také porovnání dívky/chlapci). Jak už je zřejmé podle grafů 1 a 2 tato kategorie vykazuje v porovnání s ostatními kategoriemi některá specifika mezi respondenty PK a SŠ a dívkami a chlapci.

Tabulka 15: Porovnání SEBEROZVOJ podkategorií PK/SŠ (v %)

SEBEROZVOJ	PK	SŠ
1.1 Úspěch	9,35	1,11
1.2 Dosažení konkrétních dovedností	0,38	2,97
1.3 Rozvoj osobnosti	7,55	5,29

Nejcitelnější rozdíl je u podkategorie *úspěch*, kde činí 8,23 procentních jednotek ve prospěch studentů PK. V této skupině odpovědí se objevují přání „dosáhnout úspěchu“, „být nejlepší“, či „dosáhnout vytyčených cílů“.

U kategorie *dosažení konkrétních dovedností* se nacházejí odpovědi, ve kterých respondenti sdělují, že si přejí „být lepšími“ v některých pro ně specifických činnostech a zálibách. Např. „mým cílem je jezdit dobře na prkně“, „...poměrně častou odpovědí je zdokonalit se v cizím jazyce či se začít věnovat jeho studiu. Např. „mým cílem je naučit se perfektně anglicky“, „ráda bych si udělala certifikáty z angličtiny a francouzštiny“, „rád bych se dovzdělával v cizích jazycích“,...

U poslední podkategorie *rozvoj osobnosti* najdeme odpovědi, kterými se student vztahuje k celé své osobě a snaží se „být lepším“. Např. „snažím se rozvíjet svoje obzory co nejvíce“, „nepřeji si být arogantní a namyšlená“, „snažím se dělat maximum, abych byla se sebou spokojena“...

Specifikem je skupina odpovědí (hojně zastoupena především u dívek), která se týká přání zhubnout a pracovat na své postavě. Např. „snažím se, abych se alespoň 1x týdně dokopala na cvičení“, „rozhodla jsem chodit každý týden plavat“, „chci zhubnout“...

Tabulku 16 znázorňující porovnání podkategorií *seberozvoj* u chlapců a dívek vkládám na konec diplomové práce jako přílohu.

Pro představu uvádím některé kuriózní odpovědi spadající do kategorie *seberozvoje*: např. „snažím se nebýt pompézní a mravokárný“, „snažím se poznat sebe sama“, „toužím po úspěchu, ale kdo ne?“, „mým cílem je neustrnout“, „snažím se chovat podle svého nejlepšího vědomí a svědomí“,...

### 3. REALIZACE

Tato kategorie je pro účely mé práce velmi podstatná, protože jsou zde zaznamenány odpovědi, které se týkají současného studia, budoucího studia a také povolání. Jedná se také nejpočetněji zastoupenou kategorií, a to u obou skupin respondentů (u PK 29,32% a 30,3% u SŠ). Díky výsledkům získaným v této kategorii budeme moci odpovědět na některé předem stanovené otázky.

Tato kategorie nám také mnohé napoví o časovém vnímání respondentů, a uvede nás tak do problematiky časové analýzy (konkrétně podkategorie 3.4, 3.8 a 3.9). Zároveň si zde můžeme povšimnout zajímavých specifik mezi studenty PK a SŠ a také mezi chlapci a dívkami.

Tabulka 17: Porovnání REALIZACE podkategorií PK/SŠ (v %)

REALIZACE	PK	SŠ
3.1 Složení maturity	1,54	8,81
3.2 Udělat přijímací zkoušky a dostat se na VS	6,53	5,19
3.3 Dostat se na konkrétní VŠ	4,61	2,32
3.4 Studovat VŠ a dostudovat	5,89	3,06
3.5 Strach z maturity	1,28	4,36
3.6 Strach z neúspěchu při přijímacím řízení a nedostání se na VS	4,48	2,78
3.7 Nespecifikované povolání	0,77	3,43
3.8 Konkrétní povolání	1,92	0,74
3.9 Kariéra	2,30	0,09

Hned v prvním řádku tabulky 17 si všimneme rozdílu mezi PK a SŠ a jejich přáním složit maturitu. Studenti SŠ se v 8,81% svých odpovědích zmiňují o přání úspěšné maturity. U studentů PK není tato odpověď příliš častá.

Tento fakt však nelze interpretovat tak, že si studenti PK nepřejí u státní maturitní zkoušky uspět, ale své úsilí směřují více k absolvování přijímacích zkoušek na VŠ a k samotnému studiu na VŠ nebo k povolání. Můžete tedy předpokládat, že studenti PK jakoby složení maturity předpokládají a tolik se jí neobávají.

To podporuje i zjištění u podkategorie 3.5, kde je u studentů SŠ patrný větší *strach z maturity* než u studentů PK.

Např. „bojím se maturity“, „nepřeji si neudělat maturitu“, „...nebo toho, že budou muset opakovat maturitu v září, např. „nepřeji si opakovat maturitu“, „nepřeji si dělat maturitu v září“,...

V několika případech studenti strach z maturity více rozvádějí, např. „nepřeji si jednu profesorku k maturitě“, „snažím se nemít stres z maturity“, „nepřeji si vyhořet z účta“,... Setkáme se zde také s přáním ukončit střední školu a ve studiu už nepokračovat. Např. „nepřeji si chodit do školy“, „chci vypadnout ze školy“, „ráda bych vypadla ze školy“,...

Případný *neúspěch při přijímacím řízení a nedostání se na VŠ* studenti většinou vyjadřují výroky: např. „nepřeji si neúspěch při zkouškách“, „bojím se selhání u přijímacích zkoušek“,...

Nejčastěji jsou tyto obavy vyjádřeny větou „bojím se, že se nikam nedostanu“,...

Studenti SŠ uvádějí více *nespecifikované povolání*. Většinou si přejí najít práci, která je bude bavit, popřípadě bude i jejich koníčkem. Např. „mým cílem je dělat práci, která mě bude bavit“, „toužím po tom, aby má práce byla zároveň i mým koníčkem“,...

Naopak studenti PK mají větší představu o *konkrétním povolání*. Tím je specifický především kurz práva, kde se valná většina studentů touží stát právníky či advokáty).

Např. „mám v úmyslu být soudcem“, „mým cílem je dělat notářku“ či „přeji si být dobrá operní pěvkyně“, „toužím po kariéře v divadle“,...



S podkategoriemi zaměřenými na budoucí zaměstnání je i úzce spjata poslední oblast odpovědí zaměřená na *kariéru*.

Především studenti PK ve svých odpovědích touží po kariéře, lukrativní práci. Uvádím nejzajímavější odpovědi, které tento poznatek potvrzují. Např. „přeji si skvělou pracovní budoucnost“, „mým cílem je být nej nej nej právnička na světě“, „mám v úmyslu mít dobrou práci a tvrdě pracovat“, „mým cílem je mít svou právní kancelář“,...

Zajímavé je podívat se alespoň orientačně na časovou analýzu výroků (podrobnější časová analýza viz kapitola 6.1.2 *MI – časová analýza*). U obou skupin je většina odpovědí krátkodobého charakteru. Můžeme se však setkat i se střednědobým či dlouhodobým zařazením výroků. Toto zaměření je častější u studentů PK, kde po krátkodobém hledisku následuje hledisko dlouhodobé. Studenti nejen že touží zvládnout maturitu, úspěšně složit přijímací zkoušky na vysokou školu, ale také tuto vysokou školu studovat (střednědobé hledisko) a dostudovat (dlouhodobé hledisko). Např. „přeji si vystudovat medicínu“, „přeji si dostat se na práva a školu dokončit“, „mám v úmyslu tu vysokou školu zdolat“,...

Pro úplnost jako přílohu vkládám porovnání této kategorie mezi chlapci a dívkami (tabulka 18).

#### 4. SOCIÁLNÍ OBLAST

Do této kategorie spadá okolo 20% všech odpovědí.

Tabulka 19: Porovnání SOCIÁLNÍ OBLAST podkategorií PK/SŠ (v %)

SOCIÁLNÍ OBLAST	PK	SS
4.1 Založení vlastní rodiny a děti	0,77	1,76
4.2 Kamarádi	0,51	0,56
4.3 Vztah a láska	1,54	2,97
4.4 Primární rodina	0,51	0,65
4.5 Dobré vztahy s okolím	2,69	1,67
4.6 Strach z lidí a samoty	1,15	1,48
4.7 Světový mír a vývoj společnosti	1,54	1,58
4.8 Pomoc lidem	0,38	0,93

V podkategorii *vztahů a lásek* se jak u chlapců, tak i u dívek se objevují odpovědi, ve kterých se studenti buď vyjadřují ke svému momentálnímu partnerskému vztahu, či po nějakém touží. V prvním případě je u všech kupodivu možno zaznamenat spokojenost se současným vztahem. Např.: „přeji si, abych dlouho vydržela s klukem, kterého mám ráda“, „toužím po sladké puse od své přítelkyně“, „chci se svoji dívkou trávit každou volnou chvíli“, „doufám, že jednoho dne splynu se svoji dívkou v jedno tělo“,...

V několika případech se studenti celkem skepticky vyjadřují k partnerským vztahům obecně. Např. „rozhodla jsem se, že budu jeptiška, chlapi jsou na nic“, rozhodl jsem se, že pokud se se mnou má přítelkyně rozejde, strávím život ve věčném celibátu v klášteře,...

Největší počet odpovědí se týká druhého příkladu, tedy přání najít si nějakého přítele či přítelkyni. Např. „toužím po dlouhém a krásném vztahu s dívkou svých snů“, „ráda bych fajn přítele“, „toužím po chlapovi“, „toužím po tom, najít si vhodného partnera a ne pořád někoho, vedle koho si připadám jako velký NIC a kdo mi to dává najevo. ... Velmi často je toto přání vyjádřeno abstraktním pojmem „láska“, např. „toužím po pravé lásce“, „chci lásku“, „toužím po opravdové lásce“,...

Studenti se zároveň obávají *samoty či mají naopak strach z lidí*.

V mírnější formě se tyto odpovědi objevují jako např. „nepřeji si zlé lidi ve svém okolí“ či častější výroky, které jsou uvozeny slovesem „bojím se“. Např. „bojím se samoty“, „nepřeji si být sama“, „bojím se nového prostředí a lidí“, „toužím po blízkosti lidí“, „nepřeji si zůstat sám“,...

Respondenti mají v úmyslu *dobře vycházet se svým okolím*.

Spadají sem odpovědi typu: např. „doufám, že budu žít tak, abych někomu neublížil“, „chci dělat dobro lidem“, „chci být příjemnější na okolí“, „chci být upřímná k lidem“ nebo „snažím se se všemi dobře vycházet“.

U podkategorie *založení vlastní rodiny a děti* studenti uvažují o uzavření manželství, často zmiňují přání žít ve fungující rodině a mít zdravé děti. Např. „toužím po dobře fungující rodině“, „mám v úmyslu se oženit a mít hodně dětí“, „toužím po klidném rodinném prostředí“,...

Studenti, kteří touží po *světovém míru*, po *spokojenosti pro celé lidstvo* či po *dobrém vývoji společnosti* si ve svých odpovědích přejí mír a odsuzují války, např. „toužím po lásce a klidu bez boje, který zahltí celou zemi“, „doufám ve svět bez válek a hladovějících obětí“, „nepřeji si válku“, či odmítají negativní jevy ve společnosti, které k narušení klidu a spokojenosti lidí napomáhají. Např. „nepřeji si rasismus“, „nepřeji si, aby světu vládl Usáma bin Ládín“, „bojím se budoucí vlády KSČM a ČSSD“, „nepřeji si vidět výsledky dalších parlamentních voleb“, „doufám v úspěšnost ODS ve volbách“.

Můžeme předpokládat, že hojnost těchto podobných odpovědí byla způsobena blízkostí se parlamentními volbami. Odpověďmi týkajícími *přání pomáhat lidem* studenti vyjadřují touhu aktivně pomáhat lidem.

Tyto odpovědi jsou poměrně pravidelně zastoupeny u všech kontrolních skupin. Jedná se o odpovědi typu: např. „ráda bych se v budoucnu věnovala starým lidem“, „rozhodl jsem se, že budu pomáhat osamělým dětem kojeneckých v ústavech“, „mým cílem je pomoci alespoň několika lidem v Africe“.

Už méně se studenti zmiňují o svých *kamarádech*. Např. „ráda bych měla vždy dostatek času na své přátele“ a „chci mít v životě hodně dobrých kamarádů“.

Také odpovědi ohledně *primární rodiny* nejsou tak časté.

Není to proto, že by se rodiče či sourozenci v odpovědích studentů neobjevovali, ale hlavním důvodem je, že tyto odpovědi jsou již zaznamenány v jiných kategoriích.

Např. pokud se student touží od rodiny osamostatnit (podkategorie 1.6), odstěhovat se (podkategorie 1.5). Často se také studenti obávají o své rodiče (podkategorie 5.1).

V této skupině odpovědí nám vyloučení těchto odpovědí zbyly ty, které se týkají zdraví rodičů či dobrých vztahů s rodinou. Často se také objevily výroky, v nichž si studenti nepřejí své rodiče zklamat, a to většinou ve vztahu ke škole (buď výběrem školy nebo neúspěchem při přijímacím řízení). Např. „přeji si nezklamat rodiče“, „doufám, že se rodiče brzy vyrovnají s mým rozhodnutím“, „toužím po tom, aby se mamka jednou mohla pochlubit tím, že jsem odmaturovala“,...

Mezi dívkami a chlapci nebyly zaznamenány žádné významné rozdíly. Pro úplnost přikládám tabulku jejich porovnání na konci diplomové práce (tabulka 20).

## 5. STRACH

Kategorie strachu není příliš početná. I tak se ale při podrobnější analýze dozvíme zajímavé informace. A to především o podkategorii 5.4 strach z neúspěchu.

Tabulka 21.: Porovnání STRACH podkategorií PK/SŠ (v %)

STRACH	PK	SŠ
5.1 strach o sebe a své blízké	2,05	2,32
5.2 Strach ze zvířat	0,77	0,19
5.3 Strach ze smrti	0,64	0,28
5.4 Strach z neúspěchu	3,20	0,65
5.5 Strach z nezaměstnanosti a získání práce	0,51	1,86

Tabulka 22, porovnávající *strach* podkategorie mezi chlapci a dívkami je vložena jako příloha. Rozdíly mezi těmito skupinami z hlediska strachu nebyly zaznamenány.

Jak už jsem poznamenala, zajímavou podkategorii je *strach z neúspěchu*.

Tyto strachové motivační obsahy týkající se neúspěchu nebo nějakého selhání se objevují častěji u studentů PK než u studentů SŠ. Mezi dívkami a chlapci žádný rozdíl zaznamenán nebyl. Důležité je připomenout, že sem nespádají odpovědi, které se týkají strachu z neúspěchu při přijímacím řízení (podkategorie 3.4).

Objevují se zde odpovědi např.: „bojím se neúspěchu“, „bojím se neúspěchů v životě“, „bojím se životních proher“, „nepřeji si, abych si zkazila život nějakou nerozumnou a záměrnou chybou“, „bojím se, že se mi v životě něco nevydaří“,...

Analýze jsem podrobila i podkategorii *strach o sebe a své blízké*.

Zde se nejčastěji objevují odpovědi, v nichž se studenti obávají o své zdraví či o zdraví někoho blízkého. Sem řadíme i výroky, ve kterých se obávají nemoci; např. „bojím se o svoje zdraví“, „bojím se nemoci“, „nepřeji si, aby někdo onemocněl“, „nepřeji si být v budoucnu nemocná, utrpět úraz, ani nikdo z mým blízkých“,...

Zaznamenala jsem také několik odpovědí, v nichž se respondenti bojí strachu samotného. Např. „bojím se strachu“, „bojím se bát“, „bojím se, že mi strach zatemní myšlení“.

Neméně zajímavou podkategorií je také *strach z nezaměstnanosti a získání práce*.

Sem patří pesimistické vize vztahující se k povolání; obava z toho, že práci neseženou nebo že budou dělat nějakou v jejích očích podřadnou práci. Např. „nepřeji si skončit jako hajzblába“, „nepřeji si být účetní“, „nepřeji si být prodavačka“, „nepřeji si skončit jako uklízečka, pokladní nebo pomocná síla v továrně“,...

V několika případech se také bojí nezaměstnanosti či problémů se sháněním práce.

Vedle *obavy se smrti* někoho blízkého jsem také zaznamenala výroky, ve kterých se studenti bojí vlastní smrti a umírání (nejsou ale tak časté jako strach ze smrti někoho blízkého). Zajímavé je, že se tu opakuje strach ze smrti v mladém věku. Např. „nepřeji si zemřít mladý“, „nepřeji si zemřít příliš mladý“, „ráda bych se nezabila v autě“,...

*Strach ze zvířat* (nezávisle na pohlaví) nejčastěji vyvolávají pavouci, hadi, červy,...

## 6. TRANSCENDENCE

Při interpretaci této kategorie a porovnání obou základních skupin respondentů jsem nezaznamenala žádný rozdíl.

Studenti touží po „lepší světě“, kde bude vládnout dobro, harmonie, věčný mír a příroda bude nedotčena. Často se zde objevuje touha poznat Boha a víra v zázrak. Studenti se snaží pochopit svět a lidský život.

## 7. CESTOVÁNÍ, HOBBY, ODPOČINEK, ZÁBAVA

Podíváme-li se na podrobnější analýzu jednotlivých podkategorií, všimneme si některých zajímavostí týkajících se především odpočinku a nedostatku času.

Studenti PK touží po *odpočinku*, kterého se jim v tomto období očividně nedostává.

Bud' se jedná o konstatování, či o přání mít více volného času. Např. „chci mít více času“, „chci mít více volného času“, „chci mít více času na psa“, „toužím po spánku“, „rozhodl jsem se více odpočívat“, „přeji si mít alespoň dva týdny volno“...

U studentů SŠ se s přáním mít více času na odpočinek setkáváme pouze u 13,33% odpovědí.

Tabulka 23: Porovnání CESTOVÁNÍ, HOBBY, ODPOČINEK, ZÁBAVA podkategorie PK/SŠ (v %)

CESTOVÁNÍ, HOBBY, ODPOČINEK, ZÁBAVA	PK	SŠ
7.1 Život v jiné zemi	0,26	0
7.2 Někam jet	2,05	1,86
7.3 Cestovat za studiem	0,26	0,93
7.4 Hobby	0,64	2,60
7.5 Odpočinek	2,82	1,11
7.6 Zábava	0,77	1,86

Pokud se studenti zmiňovali o touze cestovat, nejčastěji to bylo v souvislosti *někam jet*.

Studenti jsou ve svých plánech poměrně konkrétní, často uvádějí přímo konkrétní místa, kam se chtějí podívat. Např. „toužím se podívat zase do Londýna“, „rozhodl jsem se procestovat většinu Evropy“, ...nebo místa přímo nespecifikují, např. „mám v úmyslu odjet alespoň na rok do zahraničí“, „chci v budoucnu hodně cestovat“.

U podkategorie *hobby* se respondenti zmiňují o nejrůznějších zájmech a koníčcích (např. četba, sport, fotografování, zvířata,...).

Málo frekventovanou podskupinou je *zábava*. Zde jsem zaznamenala odpovědi, ve kterých se studenti těší na diskotéku, na pivo, na oslavu narozenin.

Ani u této kategorie nebyly zaznamenány významnější rozdíly mezi chlapci a dívkami.

Opět pro úplnost vkládám tabulku (tabulka 24) jako přílohu.

## 8. VLASTNICTVÍ

V této, ne příliš četné podkategorii, většina studentů touží po penězích, po finanční jistotě. Např. „toužím po dostatku financí“, „rád bych vydělával peníze“,...

U studentů PK se objevují častěji pojmy jako „vysoká životní úroveň“ a „dobré zabezpečení“. Jeden ze studentů se touží stát milionářem.

Vydělanými penězi si studenti chtějí zajistit život bez nouze, vysokou životní úroveň nebo nějaký níže uvedený hmotný statek.

Pokud studenti uvádějí nějaké konkrétní hmotné statky, které by si rádi pořídili, většinou se jedná o vlastní dům či byt. Jako jiné příklady jmenují auto, hudební nástroje, lyže.

## 9. AKTIVNÍ PŘÍPRAVA

Odpovědi spadající do této kategorie jsou podobnou měrou zastoupeny jak u studentů PK, tak také SŠ. Mezi chlapci a dívkami byly však zaznamenány určitá specifika. Dívky se věnují aktivní přípravě více než chlapci.

Tabulka č. 27.: Porovnání AKTIVNÍ PŘÍPRAVA podkategorie PK/SŠ (v %)

AKTIVNÍ PŘÍPRAVA	PK	SŠ
9.1 Více se učit – učení obecně	2,18	2,13
9.2 Příprava na maturitu	0	1,48
9.3 Příprava na přijímací zkoušky	2,94	1,11

Pokud se respondenti odhodlali *více se učit*, nezmiňují v odpovědích ani maturitu ani přijímací zkoušky. Ve většině případech se chtějí začít více učit, zlepšit si známky, chodit do knihovny,...

Studenti SŠ se většinou zmiňují o snaze *více se učit* a dále způsoby a účel přípravy nespecifikují nebo se snaží *připravit se na maturitu*, o něco méně se pak věnují přípravě na

přijímací řízení. Např. „snažím se učit“, „snažím se dělat maturitní otázky“, „snažím se učit na maturitu a přijímací zkoušky“,...

Studenti PK si kladou za cíl *připravit se na přijímací zkoušky*. Tato odpověď převažuje nad přípravou na maturitu (samotná příprava na maturitu jako samostatná odpověď nebyla zaznamenána ani jednou). Např. „rozhodl jsem se, že se budu připravovat na přijímačky“, „snažím se připravovat na přijímací zkoušky“, „mám v úmyslu se letos pořádně připravit“...

U studentů můžeme také kromě pouhého konstatování přípravy na maturitu či přijímací zkoušky zaznamenat zdůraznění kvality přípravy.

Jedná se např. o připravit se co nejpečlivěji, připravovat se ještě důkladněji, intenzivně se připravovat na zkoušky, přistupovat zodpovědně k učení, udělat maximum, udělat, co je v mých silách, učit se co nejvíce,...

Podíváme-li se na tabulku č. 28 zaznamenáme rozdíly mezi přípravou u dívek a u chlapců. Dívky se přípravě na přijímací řízení na VŠ věnují více než chlapci.

Tabulka 28: Porovnání AKTIVNÍ PŘÍPRAVA podkategorie chlapci/dívky (v %)

AKTIVNÍ PŘÍPRAVA	Chlapci	Dívky
9.1 Více se učit – učení obecně	1,69	2,56
9.2 Příprava na maturitu	1,08	0,99
9.3 Příprava na přijímací zkoušky	0,77	2,56

## 10. NEZAŘAZENO, NEVYPLŇENO

Celkem (SŠ a PK) bylo do této kategorie zařazeno 6,26% všech odpovědí. Mezi skupinami PK a SŠ není rozdíl.



## 10.2 MI – časová analýza

V následující části přikročím k výsledkům časové analýzy respondentů.

### Výsledky časové analýzy SŠ/PK

Jak již jsem zmínila v kapitole 9.2.2- *Vyhodnocení dotazníků*, časová analýza spočívá v zakódování výroků dle určitého časové kódu. Časová vzdálenost mezi momentem nyní a časovým úsekem budoucnosti může představovat bezprostřední časovou vzdálenost („chci kafe“), krátkodobou („zítra chci posnídat se svým přítelem“) až dlouhodobou vzdálenost („chci dvě krásné zdravé děti“). Časové charakteristiky mohou dokonce přesáhnout i lidský život.

Já jsem jednotlivé odpovědi zařadila do následujících kategorií:

- krátkodobé (do půl roku)
- střednědobé (do dvou let)
- dlouhodobé (nad dva roky)
- život jako celek (v průběhu celého života)

Následují tabulky znázorňující výsledky časové analýzy u SŠ/PK a chlapci/dívky

Tabulka 29: Porovnání časového hlediska SŠ/PK (v %)

ČASOVÉ HLEDISKO	SŠ	PK
1 – Krátkodobé	48,61	37,39
2 – Střednědobé	6,12	7,94
3 – Dlouhodobé	16,8	27,4
4 – Život jako celek	25,14	24,59
10 – Nevyplněno, nezařazeno	3,34	2,69
Celkem	100	100

Časová analýza ukázala, že nejfrekventovanějšími byly výroky, které byly časově lokalizovány do období půl roku. Toto zjištění koreluje s nejpočetněji zastoupenou kategorií *realizace*. Zde, jak již bylo zmíněno, jsou odpovědi týkající se současného studia, maturity nebo přijímacích zkoušek.

Druhou výraznou skupinu tvořily výroky, které byly zařazeny do kategorie „život jako celek“ – týká se všeho, co si subjekt přeje nyní, od přítomného okamžiku, nicméně tento stav věci by se měl udržet i do budoucnosti (bez přesného časového omezení). V této kategorii jsou především odpovědi, jež se vztahují k období celého života respondenta. Nejčastěji se zde objevují výroky týkající se štěstí subjektu či jeho osoby (kategorie *self*).

Na třetím místě se z hlediska frekvence umístily motivační obsahy lokalizované déle než dva roky. Nejméně časté byly výroky, spadající do střednědobé budoucnosti. Zde jsou především odpovědi, jež se vztahují k samotnému průběhu studia na VŠ (např. „chci už chodit na přednášky na veřejně, ...“).

Při porovnání údajů PK a SŠ postřehneme rozdíl u krátkodobého a dlouhodobého hlediska (zhruba 10 procentních jednotek). Z výsledků vyplývá, že studenti PK svá přání, tužby a cíle lokalizují více do budoucna, a to na úkor hlediska krátkodobého.

U zbývajících dvou položek je mezi skupinami zanedbatelný rozdíl.

#### Výsledky časové analýzy chlapci/dívky (v %)

Tabulka 30: Porovnání časového hlediska chlapci/dívky (v %)

CASOVÉ HLEDISKO	Chlapci	Dívky
1 – Krátkodobé	44,22	43,72
2 – Střednědobé	6,16	7,27
3 – Dlouhodobé	17,87	22,15
4 – Život jako celek	25,12	24,3
10 – Nevyplněno, nezařazeno	6,63	2,56
Celkem	100	100

Z tabulky je možné vyčíst rozdíl u dlouhodobého a krátkodobého hlediska. Dívky uvádějí více odpovědí, které je možno zařadit do dlouhodobého hlediska.

Všechna výše uvedená časová hlediska se týkají budoucnosti. Zajímavé je zmínit také výskyt odpovědi zaměřené do minulosti. Jejich výskyt není častý (např. „chci, abych se před lety nepřihlásil na gympl“). Tyto odpovědi byly zařazeny do kategorie „život jako celek“.

### 10.3 FTO

Hlavním cílem zařazení FTO metody do výzkumného dotazníku bylo orientační zmapování orientace studenta na budoucnost.

Jak bylo uvedeno v kapitole 7.3 – *Použité výzkumné metody FTO* studenti měli za úkol ohodnotit 14 výroků na škále 1-4 („*vůbec mi to neodpovídá*“, až „*hodně mi to odpovídá*“). V této kapitole se podíváme, jak studenti v této části dotazníku uspěli.

Pokud se podíváme na tabulku 31, zjistíme, že medián celkového prvku respondentů je 41. Jak už jsem uvedla v kapitole 9.3 - *Vyhodnocení dotazníku*, budu se držet zahraničních kritérií a použiji medián 40. Toto kritérium jsem použila jako index hodnoty orientace na budoucnost.

Tabulka 31: Orientace na budoucnost (FTO) – porovnání SŠ/PK a dívky/chlapci

<b>FTO</b>	<b>celkový soubor*</b>	<b>SŠ</b>	<b>PK</b>	<b>dívky</b>	<b>chlapci</b>
Medián	41	40	41	41	39
X	39,90	39,29	40,75	40,68	38,46
SD	5,69	5,86	5,07	5,28	5,84
< 40	72	44	28	42	30
= >40	97	54	43	68	29
N	169	98	71	110	59

N - počet

X - průměr

SD - směrodatná odchylka

\* celkový soubor obsahuje jak studenty PK, tak SŠ

Při použití mediánu 40 spadá do skupiny s nízkou orientací na budoucnost celkem 72 studentů a do skupiny s vysokou orientací na budoucnost 97 studentů.

Při porovnání výsledků souboru SŠ a PK můžeme konstatovat, že studenti, kteří navštěvují přípravný kurz, jsou na budoucnost orientováni více.

Zatímco průměrná hodnota FTO u studenta SŠ je 39,29, u respondenta PK je vyšší (40,75).

Také mezi dívkami a chlapci byl prokázán z hlediska orientace na budoucnost rozdíl. Nižší průměr u chlapců naznačuje nižší rozvinutost jejich orientace na budoucnost. Chlapci jsou také jedinou skupinou, v níž větší počet respondentů spadá do kategorie s nízkou

orientací na budoucnost. Toto zjištění koresponduje s výsledky MI - časové analýzy, která naznačuje nižší výskyt dlouhodobého hlediska u chlapců.

## **11. DISKUZE VÝSLEDKU VÝZKUMU**

V této části práce se zaměřím na interpretaci výstupů výzkumu a pokusím se zodpovědět otázky, které jsem si položila v úvodu své práce. Pro tyto účely jsem vytvořila následující tři profily:

### **Profil maturanta**

Obecně o maturantech (nehledě na to, zda navštěvují či nenavštěvují přípravné kurzy) můžeme na základě výsledků výzkumu prohlásit, že jsou velmi ovlivněni právě probíhajícími událostmi v jejich životě: blížící se maturitou, výběrem vysoké školy, přijímacími zkouškami, často i přestěhováním se do jiného města. Pro většinu maturantů je prioritní udělat maturitu a dostat se na vysokou školu. Až se někdy zdá, že ostatní události jsou díky škole v pozadí.

Z tohoto důvodu je také většina zaznamenaných odpovědí maturantů zařazena do bezprostřední budoucnosti (v tomto časovém horizontu se nachází právě zmíněná maturita a přijímací zkoušky). Jedná se však o události, které anticipují jejich budoucnost.

Ukončení střední školy a přechod na vysokou školu je pro maturanty velký životní krok. Výzkum potvrdil, že tyto životní změny jsou pro maturanta natolik důležité, že se promítají do většiny získaných dat. Proto odpovědi v některých kategoriích, u kterých se dala očekávat vyšší frekvence odpovědí, nejsou příliš početně zastoupené.

To ovšem nelze vykládat tak, že by se maturanti nezajímali i o jiné věci. I přesto, že se setkáváme s poměrně širokou škálou odpovědí, jde u značné části studentů vysledovat typické schéma uváděných kategorií, které mají společné pojítka – maturita, přijímací zkoušky.

Maturanti se ve svých odpovědích velmi často vztahují k vlastní osobě, a to především v podobě přání šťastného života, pohody, klidu a spokojenosti. Z hlediska jejich sebepojetí působí sebejistě a dojemem realistického sebevědomí. Ve většině případech mají

o sobě pozitivní představu a nebyla zaznamenána velká diskrepance mezi „ideálním“ a „reálným já“. Tento rozpor spíše figuruje jako motivující činitel seberozvoje.

Samotná potřeba seberozvoje nabývá na významu. Maturanti na sobě touží pracovat a zlepšovat se.

I přesto, že se nacházejí ve velmi citlivém období lidského života (adolescence a časná dospělost), ve kterém sehrávají důležitou roli vztahy k vrstevníkům, rodině a především druhému pohlaví, tento trend se příliš nepotvrdil. Tyto odpovědi se samozřejmě u respondentů objevují, ale rozhodně nejsou převažující.

Pokud se podíváme na jejich sociální vztahy k druhým lidem, většinou si přejí dobře vycházet se svým okolím (nejčastěji s lidmi obecně). Ve většině odpovědí vnímají sami sebe jako aktéry chování, které může vést k lepším vztahům s druhými, např. „chci dobře působit na lidi“, „hodlám více naslouchat lidem“,... Pro adolescenci a časnou dospělost tolik příznačné srovnávání se s druhými je v našem případě nahrazeno přáním dobrých vztahů s ostatními.

Následuje oblast vztahů a lásek. Ta není tak početná, jak bych vzhledem k věku maturantů předpokládala. Většina studentů je se svým vztahem spokojena, nebo žádný nemá a touží po něm. O sexu se zmiňují minimálně (většinou touží po sexu se svým/svou partnerem/partnerkou). Partnerské vztahy se zdají být trvalejší a stabilnější. Maturanti působí ve svých emocích stabilně.

Pokud se zmiňují o budoucí rodině, nejčastěji si přejí mít šťastné manželství a zdravé děti. Zaznamenala jsem i dilema mezi skloubením rodinného života a kariéry.

Pokud se zaměříme na vztahy s rodiči, z výzkumu je patrné, že maturanti většinou s rodiči vychází dobře.

Dle odpovědí se maturanti vztahují ke svým rodičům především z obavy o jejich zdraví. Většinou uvádějí, že si přejí jejich zdraví a obávají se případné nemoci. Poměrně často se objevují odpovědi obávající se jejich stárí či dokonce smrti.

Další zmínky o rodičích můžeme zaznamenat v souvislosti s přáním osamostatnit se nebo se od rodičů odstěhovat. Ani tato skupina není příliš početná a neodhaluje žádné výraznější neshody mezi studenty a jejich rodiči. Naopak, byly zaznamenány odpovědi, ve kterých studenti vyjadřují přání rodiče nezklamati (např. v souvislosti s neuspěním u přijímacích zkoušek). Na tomto místě mohu souhlasit s výzkumem Macka z roku 2003, v němž dokládá, že emancipace není nutně spojena s konflikty. Rodiče zda často vystupují jako referenční osoby (přání studovat stejnou školu jako oni).

Ani o svých vrstevnících se maturanti často nezmiňují. Většinou jde jen o konstatování, že nechtějí o přátele přijít a přejí si kamarádství udržet (např. i přes odstěhování se z domova, při přechodu na jinou školu,..).

A jak maturanti relaxují a tráví volný čas?.

Při vyhodnocování dotazníku nebyla pro skupinu odpovědí volného času vytvořena speciální kategorie. Odpovědi vztahující se k volnému času se tím roztříštily do více kategorií. Většinou do *cestování, hobby, odpočinek, zábava*. Opět se potvrdilo, že většina maturantů je příliš zaneprázdňena maturitou a přijímacími zkouškami, o způsobech trávení svého volného času se tolik nezmiňují, což samozřejmě nelze vykládat tak, že by neměli koníčky a zájmy. Bohužel si častěji stěžují na nedostatek času, který jim nedovoluje věnovat se svým zálibám. Odpovědím které se týkaly zábavy, bylo jen velmi málo (diskotéka, chata o víkendu,...)

Poměrně často se maturanti zmiňují o cestování. Kromě pár odpovědí, jež se týkaly studia či práce v zahraničí, hlavním cílem cestování je poznávat nová místa, či „jen tak někam jet“. Destinace jsou různé, nejčastěji se vyskytují evropská hlavní města. Dle údajů, které vyplynuly z kategorie *vlastnictví*, můžeme konstatovat, že není nic specifického a opakujícího se, co maturanti touží vlastnit. Nejčastěji se objevují odpovědi, v nichž si přejí peníze, auta a domy, ale jejich výskyt není příliš častý.

Podíváme-li se na profil „maturanta – dívky“ a „maturanta – chlapce“, shledáme několik rozdílů.

Dívky se častěji vyjadřují k přání složit maturitu a také přistupují zodpovědněji k přípravě na přijímací zkoušky. Z úvodních výzkumných otázek vyplynulo, že 63% dívek SŠ se již začalo připravovat na přijímací řízení (stejně odpovědělo jen 48,48% chlapců). 100% dívek navštěvujících PK se do kurzu přihlásilo samo, což také může napovídat o jejich zodpovědnějším přístupu. I samotný počet dívek v PK je vyšší než chlapců, což může vypovídat o tom, že dívky mají větší zájem lépe se připravit k přijímacímu řízení.

Prokázala se u nich větší orientace na budoucnost, než u chlapců. Také časová analýza poukázala na vyšší výskyt incentív spadajících do budoucna. Naopak chlapci více touží po úspěchu a uznání. Mají větší zastoupení i v kategorii *seberozvoje*. Ve vztahu k budoucnosti nedosáhli tak vysokých výsledků jako dívky.

### **Profil uchazeče přípravných kurzů**

Studenti, jež navštěvují nějaký přípravný kurz, mají jasnou představu o vysoké škole, kterou chtějí studovat. Kurzy začínají už v polovině listopadu, k brzkému rozhodnutí a ujasnění si jejich představy napomáhají. Přihlásit se do PK bývá většinou jejich vlastní nápad a iniciativa. To může vypovídat o jejich rozhodnutí udělat pro úspěšné přijetí maximum. Kromě docházení do PK se ještě často přípravě na přijímací zkoušky věnují sami (samostudium, jiné kurzy,...). Zdá se však, že je tato příprava vyčerpává, touží po odpočinku a času na jiné mimoškolní aktivity.

Respondenti PK si přejí být úspěšní a mají velký strach ze selhání. Neúspěch se bud' týká přijímacího řízení nebo není definován a studenti ho zasazují do života jako celku. V porovnání se studenty SŠ jsou více výkonově motivováni.

Vyšší počet odpovědí v kategorii *seberozvoj* napovídá, že studenti PK se stále touží zlepšovat a pracovat na sobě. Většinou se jedná o práci na osobnostním rozvoji (být lepší, chytřejší, zodpovědnější,...).

I pro studenty PK je však období maturit a přijímacích zkoušek na VŠ nelehkým obdobím. I oni mají strach, že se nedostanou na vysněnou vysokou školu. Strach z maturity je v pozadí, vypadá to, že při této zkoušce si více věří.

Výsledky naznačují vazbu mezi docházením do kurzu a redukcí strachu z maturity a přijímacích zkoušek. O tom vypovídá malý počet odpovědí v podkategorii *mít po maturitě*. Z tohoto zjištění samozřejmě není možné dělat unáhlené závěry, že studenti PK mají z nadcházejícího období menší strach. Je však možné zkonstatovat, že preferují aktivnější přípravu před pasivním vyčkáváním.

Respondenti PK jsou ambiciózní a cílevědomí. Touží po uznání a kariéře. Velmi často dávají kariéru do souvislosti s konkrétním povoláním (nejčastěji je zmiňována profese právníka, v rámci PK právo).

### **Profil studenta střední školy**

I přesto, že všichni studenti o existenci PK vědí, nenavštěvují je. Jedním z důvodů může být, že 22,45% studentů nemá jasnou představu o budoucí vysoké škole. Velice si přejí úspěšně složit maturitní zkoušku, ze které mají strach a těší se až bude „po všem“. V porovnání se studenty PK se na maturitu připravují více (na úkor přípravy na přijímací zkoušky). Nejsou tak ambiciózní a netouží tolik po úspěchu.

Od svého budoucího zaměstnání většinou očekávají, že je bude bavit a práce bude jejich koníčkem. Zároveň se i obávají že mohou zůstat bez práce nebo vykonávat nějakou podřadnou profesi.



## ZÁVĚR

Na základě výzkumných šetření a výsledků vyplývá, že „životní prostor“ studenta, který má dva až tři měsíce před státní maturitní zkouškou, je touto okolností výrazně ovlivněn.

U maturantů převažuje tzv. instrumentální motivace, kdy usilují o dosažení osobně důležitého cíle (např. složit maturitu, dostat se na vysokou školu, získat zajímavé povolání). Instrumentální motivace pak pravděpodobně ovlivňuje i jiné typy motivace, především motivaci výkonovou a seberozvojovou.

Nejvíce zmiňovanou kategorií motivačních objektů je u maturantů „sám subjekt“ (dosažení štěstí, splnění vlastního přání, incentive vztahující se ke studiu, seberozvoji, studiu nebo povolání,...). Až poté následuje „skupina druhých“ (rodiče, sourozenci, kamarádi, přítel nebo ostatní lidi), „hmotné předměty“ (vlastnictví, peníze) a nejméně zastoupenou je kategorie „předmětů zvláštní povahy“ (ideální identity).

Maturant si v této životní etapě začíná uvědomovat, že některá jeho rozhodnutí mohou mít vliv na jeho budoucí život (např. výběr vysoké školy, volba profese,...). Zdá se, že dospívající na sebe bere váhu svých rozhodnutí a odpovědnost za vlastní osud.

To může na jedné straně přinášet velkou nejistotu a strach ze zodpovědnosti, ale na druhé straně je to nezbytný krok ve vývoji a v procesu formování vlastní identity.

Zmíněnou Raynorovu teorii můžeme interpretovat tak, že maturanti mají dobrou představu o své životní kontingentní cestě. Jsou si vědomi toho, že pokud chtějí v budoucnu dosáhnout daného cíle (např. vykonávat konkrétní povolání) je nezbytné vykonat první krok (složit maturitu, zvládnout přijímací řízení) a uspět. Jsou si také vědomi toho, co přinese selhání na této cestě.

Dospívající si začínají mnohem více uvědomovat kontinuitu vlastního života. Konkrétní očekávání se začínají diferencovat na krátkodobé a dlouhodobé osobní cíle. A právě toto přijímání závazků můžeme považovat za znamení, že se z dospívajícího stává dospělý.

Na významu u maturantů nabývá potřeba seberealizace a otevřené budoucnosti, a to především ve vztahu ke studiu na vysoké škole a k budoucímu povolání.

Na základě výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že neexistují výraznější rozdíly mezi jednotlivými skupinami respondentů, na jistá specifika ale poukazuje obsahová analýza MI metody. Jedná se především o otázky dosažení úspěchu, přípravy na přijímací řízení nebo strachu z maturity.

Další výzkumy by mohly směřovat intenzivněji do prozkoumání těchto odlišností. V této oblasti je však nutno dalších upřesňujících výzkumných kroků, které by nám tyto specifika napomohly lépe popsat.

Zároveň bych navrhla lepší spolupráci mezi středními školami a přípravnými kurzy. Tím můžeme docílit lepší motivovanosti a připravenosti maturantů na přijímací řízení. Nedostatečné jsou také statistiky středních škol vypovídajících o přijatých studentech na vysoké školy. Zajímavé by bylo i monitorovat studenty při samotném studiu na vysokých školách a věnovat se jejich případnému selhávání a nedokončení studia.

## SUMMARY

This final paper focuses on high school senior's motivation and their future time perspective. I will attempt to describe the students' motivation in general, not only their educational motivation. I will endeavor to ascertain such things as if the students can already envision their future education and profession; and, if they are more ambitious about their career versus raising a family.

This paper has two sections: the theoretic and the research.

The theoretic component describes the adolescent and early adulthood periods of the students' lives. It also discusses most of the major changes in their life at this time. This section will also concentrate on the students' perception of time. I wrote about the historical perception of time and the theory of motivation, and analyzed how they are related to the behavior and motivation of juveniles. The emphasis is on the perception of psychological time and the subjectivity of time. I also relate the main concepts of life-span psychology. The theoretic part functions as the crucial building block for the research section.

The research was done February to March of 2006 in Prague. I chose students from four high schools and students from university preparation courses from an individual preparatory institution as samples for my research. I used questionnaires as my methodology. These questionnaires provided me with substantive qualitative and quantitative analyses. The most important parts of these questionnaires were the second and third sections, which were Gjesme's FTO (Future Time Orientation) and Nuttin's Method of Motivation Induction respectively. These two methods, when used in conjunction, assisted in obtaining results about the students' motivation and perception of time. The findings showed most of the students scored high in future time orientation. The results also illustrate that the students are highly influenced by high school graduation and college entrance exams.

Many results showed up in the qualitative analysis of Nuttin's method, where I created the ten main categories of the motivation of students. The students are aware that these motivations can be present in future. Although this can culminate in increased anxiety, it is beneficial for their adolescent development.

These results conclude that there is no difference between the high school students and university preparatory students. However, Nuttin's method revealed some significant and interesting results.

## LITERATURA

- Franěk, M.:** Hodiny v nás. *Psychologie Dnes*, 2003 č. 1, s. 20-21
- Hall, C.S., Lindzey, G.:** Psychológia osobnosti. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1990
- Hartl, P., Hartlová, H.:** Psychologický slovník. Praha, Portál 2000
- Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I.:** Psychologické otázky motivace ve škole. Praha. SPN 1989
- Langmeier, J., Krejčířová, D.:** Vývojová psychologie. Praha, Grada 1998
- Macek, P.:** Adolescence. Praha, Portál 2003
- Man, F., Mareš, J., Prokešová, L., Stuchlíková, I.:** Problémy žáků ve škole z pohledu učitelů. *Pedagogika*, ročník 1997 XLVII, s.346-353
- Mareš, J., Man, F., Prokešová, L.:** Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, ročník 1996 XLVI, s.5-15
- Michálek, V.:** Minulost je v naší moci. *Psychologie Dnes*, ročník 2003 č. 2, s. 20-21
- Nakonečný, M.:** Základy psychologie. Praha, Academia 2004
- Nuttin, J.R.:** Motivation Perspectives d'Avanier. Press Universitaires de Lovain 1980
- Pavelková, I.:** Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti. Praha, Academia 1990
- Pavelková, I.:** Motivace žáků k učení. Praha, Univerzita Karlova 2002
- Rheinberg, F., Man, F., Mareš, J.:** Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, ročník 2001 LI, s.155-176
- Říčan, P.:** Cesta životem. Praha, Panorama 1990
- Říčan, P.:** Psychologie. Praha, Portál 2005
- Vágnerová, M.:** Základy psychologie. Praha, Karolinum 2004
- Ústav pro informace ve vzdělávání (on-line).** Dostupné na [www.uiv.cz](http://www.uiv.cz)
- (V diplomové práci byly použity informace z výročních zpráv a internetových stránek uvedených středních škol a vzdělávací agentury. Bližší informace k těmto pramenům nemohu uvést, aby nebyla porušena anonymita zmíněných institucí.)

## Příloha č.1: Formulář dotazníku pro střední školy



Vážení studenti,

dovolte, abych Vám rozdala pár krátkých úkolů, které snad pro Vás budou i trochu zábavné.

Nejedná se o zjišťování Vašich vědomostí, ale spíše o jakési zmapování Vaší motivace k učení a vnímání budoucnosti. Všechny odpovědi jsou správné!

Na vyplňování máte tolik času, kolik budete potřebovat. Pokud nebudete v zadání něčemu rozumět, zeptejte se mne! U každého úkolu však máte krátký návod.

Dotazník je anonymní, nemusíte se tedy nikam podepisovat. Zaručuji Vám, že Vaše odpovědi budou použity pouze pro vědecké účely a nikdo nepovoláný se nedozví, co jste do dotazníku uvedli.

Jen mi, prosím, poznamenejte, zda jste chlapec či dívka.

Moc Vám děkuji ☺

CHLAPEC

DÍVKA

### 1. část

1. Na jakou či jaké VŠ se budete hlásit?
2. Už jste se začali připravovat na přijímací řízení?
3. Slyšeli jste o možnosti navštěvovat přípravné kurzy?
4. Navštěvujete nějaký takový přípravný kurz? Pokud ano, jaký?

## 2.část

Na této stránce máte 11 započatých vět. Vaším úkolem bude věty dokončit. Nepřemýšlejte příliš dlouho nad každou větou, jednoduše napište to, co Vás napadne. Důležité je, abyste vyjádřili svá přání a tužby. Přemýšlejte o všech oblastech, které Vás zajímají (ve škole, mimo školu,...)

1. PŘEJI SI
2. BOJÍM SE
3. SNAŽÍM SE
4. DOUFÁM
5. CHCI
6. MÁM V ÚMYSLU
7. ROZHODL JSEM SE
8. NEPŘEJI SI
9. MÝM CÍLEM JE
10. RÁD BYCH
11. TOUŽÍM PO

### 3. část

Ve sloupci „Platí pro mě“ posuďte, zda Vám jednotlivá tvrzení odpovídají (u každého tvrzení napište jen jedno číslo)

1. vůbec mi to neodpovídá
2. moc mi to neodpovídá
3. docela mi to odpovídá
4. hodně mi to odpovídá

TVRZENÍ	PLATÍ PRO MĚ
Zdá se, že vždy dělám všechno na poslední chvíli	
Hodně jsem přemýšlel(a) o tom, co budu v budoucnu dělat	
Pokud nemám zadaný konečný termín, je pro mne těžké něco udělat	
Než začnu opravu něco dělat, potřebuji být někým poháněn	
Půl roku se mi zdá jako dlouhá doba	
Málo přemýšlím o budoucnosti	
Nejvíce se zajímám o to, jak se cítím teď, v přítomnosti	
Nezajímám se moc o věci, které jsou kousek přede mnou	
Co bude, to bude!!! Nemá význam dělat si starosti vůči budoucnosti	
O budoucnosti hodně uvažuji a cítím, že se rychle blíží	
Často se mi zdá, že tenhle den nikdy neskončí	
Často se přistihnu, že hledám cesty, jak zabít čas	
Budoucnost mi připadá velmi nejistá	
Obvykle cítím, že čas běží příliš rychle	



## Příloha č.2: Formulář dotazníku pro přípravné kurzy



Vážení studenti,

dovolte, abych Vám rozdala pár krátkých úkolů, které snad pro Vás budou i trošku zábavné.

Nejedná se o zjišťování Vašich vědomostí, ale spíše o jakési zmapování Vaší motivace k učení a vnímání budoucnosti. Všechny odpovědi jsou správné!

Na vyplňování máte tolik času, kolik budete potřebovat. Pokud nebudete v zadání něčemu rozumět, zeptejte se mne! U každého úkolu však máte krátký návod.

Dotazník je anonymní, nemusíte se tedy nikam podepisovat. Zaručuji Vám, že Vaše odpovědi budou použity pouze pro vědecké účely a nikdo nepovoláný se nedozví, co jste do dotazníku uvedli.

Jen mi, prosím, poznamenejte, zda jste chlapec či dívka.

Moc Vám děkuji ☺

CHLAPEC

DÍVKA

### 1. část

1. Na jakou či jaké VŠ se budete hlásit?
2. V jakém roce jste maturovali či Vás teprve maturita čeká?
3. Byl to Váš nápad přihlásit se do PK?

## 2.část

Na této stránce máte 11 započatých vět. Vaším úkolem bude věty dokončit. Nepřemýšlejte příliš dlouho nad každou větou, jednoduše napište to, co Vás napadne. Důležité je, abyste vyjádřili svá přání a tužby. Přemýšlejte o všech oblastech, které Vás zajímají (ve škole, mimo školu,...)

1. PŘEJI SI
2. BOJÍM SE
3. SNAŽÍM SE
4. DOUFÁM
5. CHCI
6. MÁM V ÚMYSLU
7. ROZHODL JSEM SE
8. NEPŘEJI SI
9. MÝM CÍLEM JE
10. RÁD BYCH
11. TOUŽÍM PO

### 3. část

Ve sloupci „Platí pro mě“ posuďte, zda Vám jednotlivá tvrzení odpovídají (u každého tvrzení napište jen jedno číslo)

1. vůbec mi to neodpovídá
2. moc mi to neodpovídá
3. docela mi to odpovídá
4. hodně mi to odpovídá

TVRZENÍ	PLATÍ PRO MĚ
Zdá se, že vždy dělám všechno na poslední chvíli	
Hodně jsem přemýšlel(a) o tom, co budu v budoucnu dělat	
Pokud nemám zadaný konečný termín, je pro mne těžké něco udělat	
Než začnu opravu něco dělat, potřebuji být někým poháněn	
Půl roku se mi zdá jako dlouhá doba	
Málo přemýšlím o budoucnosti	
Nejvíce se zajímám o to, jak se cítím teď, v přítomnosti	
Nezajímám se moc o věci, které jsou kousek přede mnou	
Co bude, to bude!!! Nemá význam dělat si starosti vůči budoucnosti	
O budoucnosti hodně uvažuji a cítím, že se rychle blíží	
Často se mi zdá, že tenhle den nikdy neskončí	
Často se přistihnu, že hledám cesty, jak zabít čas	
Budoucnost mi připadá velmi nejistá	
Obvykle cítím, že čas běží příliš rychle	

### Příloha č. 3: MI – ukázka obsahové a časové analýzy

OBSAHOVÉ HLEDISKO	POHLAVÍ	ČASOVÉ HLEDISKO	PK/SŠ
<b>1. SELF</b>			
<b>1.1 štěstí</b>			
přeji si dosáhnout stavu štěstí	1	život jako celek	PK právo
doufám, že dojdou ke spokojenosti	1	život jako celek	PK politologie
toužím po klidném a plnohodnotném životě ve zdraví a poklidu	2	život jako celek	SŠ elegance
<b>1.2 vnímání sebe sama</b>			
snažím se před maturitou urovnat si své soukromé záležitosti	2	krátkodobé	SŠ elegance
toužím po poznání	1	život jako celek	PK právo
nepřeji si být arogantní a namyšlená	2	život jako celek	PK právo
<b>1.3 splnění přání</b>			
mým cílem je dosáhnout svého přání	2	život jako celek	PK politologie
doufám, že se mi podaří to, co si přeji	1	život jako celek	PK politologie
nepřeji si mít na maturitním plese šerpu s logem - myslím to upřímně	2	krátkodobé	PK politologie
<b>1.4 mít po maturitě</b>			
rád bych aby už bylo za mnou tohle depresivní období	2	krátkodobé	SŠ elegance
přeji si, aby mě všechno dobře dopadlo	2	krátkodobé	SŠ elegance
mám v úmyslu si užít prázdniny	2	krátkodobé	SŠ počítání
<b>1.5 stěhování</b>			
mám v úmyslu se v blízké době přestěhovat do klidnějšího prostředí	1	krátkodobé	PK psychologie
rozhodl jsem se, že budu žít v Praze, až budu na vejšce	2	střednědobé	PK právo
<b>1.6 nezávislost</b>			
rozhodl jsem se, že se nebudu užírat míněním druhých	2	život jako celek	PK právo
nepřeji si, aby mi všichni radili, co mám dělat, mám svoji hlavu	2	život jako celek	PK právo
nepřeji si, aby mi kdokoli říkal, co mám dělat	2	život jako celek	PK psychologie
<b>1.7 test</b>			
nepřeji si, aby mne nikdo rušil	1	krátkodobé	PK právo
doufám, že už to brzy vyplním	2	krátkodobé	PK politologie
<b>1.8 sebezachování na fyzické úrovni</b>			
rád bych se dožil vysokého věku	1	dlouhodobé	SŠ elegance
přeji si, abych byl zdravý	1	život jako celek	PK právo

**Legenda: obsahové hledisko – výsledek obsahové analýzy, pohlaví – 1-chlapec, 2-dívka, časové hledisko – výsledek časové analýzy**

OBSAHOVÉ HLEDISKO	POHLAVÍ	ČASOVÉ HLEDISKO	PK/SŠ
<b>2. SEBEROZVOJ</b>			
<b>2.1 dosažení úspěchu, dosažení svého cíle</b>			
chci dosáhnout něčeho, na co by se vždy vzpomínalo	1	život jako celek	PK politologie
chci být v životě úspěšná	2	život jako celek	PK práva
přeji si být úspěšná	2	život jako celek	PK práva
toužím po uznání	1	život jako celek	PK psychologie
doufám, že dojdou svých cílů	2	život jako celek	PK práva
mým cílem je být v životě úspěšný	1	život jako celek	PK práva
přeji si uspět v životě	1	život jako celek	PK práva
chci dosáhnout svých cílů	2	život jako celek	PK práva
rád bych v životě něco dokázal	1	život jako celek	PK politologie
toužím po úspěchu	2	život jako celek	PK práva
snažím se být ve všem nejlepší	2	život jako celek	PK práva
<b>2.2 rozvoj konkrétních dovedností</b>			
rád bych se dozdělal v cizích jazycích	1	Střednědobé	PK lékařská fakulta
rád bych si v létě udělala certifikáty z angličtiny a francouzštiny	2	Krátkodobé	PK politologie
mým cílem je naučit se perfektně anglicky	2	Střednědobé	PK politologie
mám v úmyslu učit se o prázdninách jazyky	1	Krátkodobé	PK politologie
rád bych uměl francouzsky	1	Střednědobé	PK práva
toužím po seberealizaci v činnostech, které mě baví	2	život jako celek	PK psychologie
<b>2.3 rozvoj osobnosti</b>			
rozhodl jsem se dělat v životě jen to, co mě baví	2	život jako celek	SŠ elegance
mám v úmyslu na sobě pracovat a zdokonalovat se	1	život jako celek	SŠ příroda
mým cílem je být laskavý	1	život jako celek	SŠ příroda
rád by žil tak, aby člověk sám ze sebe nemusel dělat chameleona	1	život jako celek	SŠ obecná
rozhodl jsem se nepotápět do depresí	1	život jako celek	SŠ obecná
mým cílem je přestat pít a začít se učit	2	Krátkodobé	SŠ počítání

**Legenda: obsahové hledisko – výsledek obsahové analýzy, pohlaví – 1-chlapec, 2-dívka, časové hledisko – výsledek časové analýzy**

OBSAHOVÉ HLEDISKO	POHLAVÍ	ČASOVÉ HLEDISKO	PK/SSŠ
<b>3. REALIZACE</b>			
<b>3.1 složit maturitu</b>			
mým cílem je teď zrovna odmaturovat	2	krátkodobé	SŠ elegance
přeji si maturitu	2	krátkodobé	SŠ obecná
mým cílem je udělat maturitu	2	krátkodobé	PK lékařská fakulta
<b>3.2 udělat přijímací zkoušky a dostat se na VŠ</b>			
přeji si dostat se na dobrou VŠ	2	krátkodobé	PK politologie
mám v úmyslu jít na VŠ	2	krátkodobé	SŠ počítání
<b>3.3 dostat se na konkrétní VŠ</b>			
doufám, že zvládnou první krok a dostanu se na pěveckou školu	2	krátkodobé	SŠ elegance
přeji si, abych udělala jakkoliv maturitu a dostala se na tu demografii	2	krátkodobé	SŠ elegance
přeji se dostat na FFUK	2	krátkodobé	SŠ příroda
<b>3.4 studovat VŠ a dostudovat</b>			
přeji si dostat se na práva a školu úspěšně dokončit	2	dlouhodobé	PK práva
toužím po úspěšném složení rigorózní zkoušky	1	dlouhodobé	PK politologie
mým cílem je úspěšně studovat politologii	2	střednědobé	PK politologie
<b>3.5 strach z maturity</b>			
nepřeji si opakovat maturitu	1	krátkodobé	SŠ počítání
bojím se maturity	1	krátkodobé	PK psychologie
<b>3.6 strach z neúspěchu při přijímacím řízení a nedostání se na VŠ</b>			
doufám, že při úspěšném přijetí nebudu mít na škole moc studijních problémů	2	střednědobé	SŠ elegance
ráda bych se dostala na taneční konzervatoř, ale myslím, že nemám šanci	2	krátkodobé	SŠ elegance
<b>3.7 nespecifikované povolání</b>			
mým cílem je mít dobrou práci, která mě bude bavit	1	dlouhodobé	PK psychologie
mým cílem je dobrá práce	2	dlouhodobé	SŠ příroda
<b>3.8 konkrétní povolání</b>			
ráda bych se stala právníčkou	2	dlouhodobé	SŠ příroda
přeji si být dobrá operní pěvkyně	2	dlouhodobé	SŠ elegance
<b>3.9 kariéra</b>			
toužím po úspěšné kariéře právníka	1	dlouhodobé	práva
mým cílem je být nej nej nej právníčka na světě	2	dlouhodobé	práva

**Legenda: obsahové hledisko – výsledek obsahové analýzy, pohlaví – 1-chlapec, 2-dívka, časové hledisko – výsledek časové analýzy**

OBSAHOVÉ HLEDISKO	POHLAVÍ	ČASOVÉ HLEDISKO	PK/SŠ
<b>4. SOCIÁLNÍ OBLAST</b>			
<b>4.1 založení vlastní rodiny a děti</b>			
mám v úmyslu mít velkou rodinu	2	Dlouhodobé	PK politologie
toužím po rodině, která bude fungovat a po někom, o koho se budu moci opřít	2	Dlouhodobé	PK politologie
doufám, že budu mít šťastné manželství a alespoň 2 zdravé děti	1	Dlouhodobé	PK politologie
<b>4.2 kamarádi</b>			
doufám, že se nás hodně sejde na maturitě	1	Krátkodobé	PK práva
ráda bych vždy měla dostatek času na své přátele	2	život jako celek	SŠ příroda
ráda bych, aby se i moje kamarádka dostala na VŠ	2	Krátkodobé	SŠ obecná
<b>4.3 vztah, láska</b>			
toužím po chlapovi	1	Krátkodobé	PK psychologie
chci zůstat se svým přítelem hodně dlouho	1	Dlouhodobé	SŠ elegance
doufám, že najdu někoho, kdo se mnou bude mé úspěchy i neúspěchy sdílet	2	život jako celek	PK práva
<b>4.4 primární rodina</b>			
přeji si, aby celá rodina byla zdravá a šťastná	2	život jako celek	PK politologie
toužím po tom, aby se moje mamka mohla pochlubit tím, že jsem právě odpromovala	2	Dlouhodobé	PK práva
přeji si nezklamat rodiče	1	život jako celek	PK práva
<b>4.5 dobré vztahy s okolím</b>			
rád bych se ke každému choval slušně	1	život jako celek	PK lékařská fakulta
rád bych měl kolem sebe dobrý kolektiv lidí	1	Dlouhodobé	SŠ obecná
snažím se chápat ostatní lidi	1	život jako celek	SŠ počítání
<b>4.6 strach z lidí a samoty</b>			
nepřeji si zlé lidi v okolí	2	život jako celek	PK práva
nepřeji si zůstat sám	1	život jako celek	PK lékařská fakulta
<b>4.7 světový mír a vývoj společnosti</b>			
bojím se budoucí vlády ČSSD a KSČM	1	Střednědobé	PK politologie
nepřeji si sociální stát	1	Střednědobé	SŠ elegance
<b>4.8 pomoc lidem</b>			
rád bych se v budoucnu věnovala starým lidem	2	Dlouhodobé	PK psychologie
rozhodl jsem se, že budu pomáhat osamělým dětem v kojeneckých ústavech	1	život jako celek	PK práva
mým cílem je pomoci alespoň několika lidem v Africe	1	Dlouhodobé	PK politologie

**Legenda: obsahové hledisko – výsledek obsahové analýzy, pohlaví – 1-chlapec, 2-dívka, časové hledisko – výsledek časové analýzy.**

OBSAHOVÉ HLEDISKO	POHLAVÍ	ČASOVÉ HLEDISKO	PK/SŠ
<b>5. STRACH</b>			
<b>5.1 strach o sebe a své blízké</b>			
bojím se o svoje zdraví	1	život jako celek	PK politologie
nepřeji si, aby se cokoli špatného stalo komukoli v mém blízkém okolí	2	život jako celek	PK lékařská fakulta
nepřeji si, aby někdo onemocněl	2	život jako celek	PK lékařská fakulta
<b>5.2 strach ze zvířat</b>			
bojím se pavouků, nemocí	2	život jako celek	PK práva
bojím se hadů	2	život jako celek	SŠ obecná
<b>5.3 strach ze smrti</b>			
nepřeji si zemřít v bolesti	1	Dlouhodobé	SŠ obecná
bojím se úmrtí v rodině	2	život jako celek	SŠ elegance
bojím se smrti	1	život jako celek	SŠ příroda
nepřeji si smrt lidí v mém okolí	1	život jako celek	PK práva
<b>5.4 strach z neúspěchu</b>			
bojím se prohry v životě	1	život jako celek	PK politologie
bojím se neúspěchu	2	život jako celek	PK politologie
bojím se neúspěchu v životě	1	život jako celek	PK práva
nepřeji si, abych si zkazila život nějakou záměrnou a nerozumnou chybou	2	život jako celek	PK práva
<b>5.5 strach z nezaměstnanosti a získání práce</b>			
nepřeji si být v práci od nevidím do nevidím	1	Dlouhodobé	SŠ elegance
nepřeji si být prodavačka	2	Dlouhodobé	SŠ počítání
nepřeji si skončit jako uklízečka, pokladní nebo pomocná síla v továrně	2	Dlouhodobé	SŠ počítání
doufám, že nezůstanu v domácnosti	2	Dlouhodobé	SŠ počítání
nepřeji si být účetní	2	Dlouhodobé	SŠ počítání
<b>6. TRANSCENDENCE</b>			
snažím se pochopit, proč se dějou věci, které se dějí	2	život jako celek	SŠ elegance
doufám, že pochopím	2	život jako celek	PK psychologie
chci, aby příroda byla volná a abych i já byla součástí přírody	2	život jako celek	PK právo
nepřeji si, aby někdo ubližoval bezbranným tvorům	1	život jako celek	PK politologie
doufám v zázrak	1	život jako celek	SŠ elegance
toužím po ideálním životě	2	život jako celek	SŠ příroda

**Legenda: obsahové hledisko – výsledek obsahové analýzy, pohlaví – 1-chlapec, 2-dívka, časové hledisko – výsledek časové analýzy**



OBSAHOVÉ HLEDISKO	POHLAVÍ	ČASOVÉ HLEDISKO	PK/SS
<b>7. CESTOVÁNÍ, HOBBY, ODPOČINEK, ZÁBAVA</b>			
<b>7.1 cestování - život v jiné zemi</b>			
rád bych žil v kalifornii	1	Dlouhodobé	PK politologie
toužím po životě v cizí zemi	1	život jako celek	PK lékařská fakulta
mým cílem je zmizet do teplých krajů a usadit se tam	1	Dlouhodobé	PK psychologie
<b>7.2 cestování - někam jet</b>			
rozhodl jsem se jet o prázdninách do Budapešti	1	Krátkodobé	SŠ příroda
rozhodl jsem se procestovat většinu Evropy	1	život jako celek	SŠ obecná
toužím po dovolené u moře, když je teď taková zima	2	Krátkodobé	SŠ počítání
toužím se podívat zase do Londýna	2	Krátkodobé	PK právo
<b>7.3 cestovat -za studiem</b>			
mám v úmyslu odjet aspoň na rok do zahraničí a studovat tam	2	Střednědobé	PK práva
mám v úmyslu jít na jeden semestr na VŠ studovat do zahraničí	2	Střednědobé	PK práva
mám v úmyslu studovat v zahraničí	1	Střednědobé	PK lékařská fakulta
<b>7.4 cestovat - za prací</b>			
rozhodla jsem se jet s přáteli v létě do Anglie pracovat	2	Krátkodobé	PK psychologie
mám v úmyslu alespoň na chvíli pracovat ve Velké Británii	1	Dlouhodobé	PK politologie
<b>7.5 hobby</b>			
rád bych měla čas na psa	2	Krátkodobé	SŠ počítání
ráda bych přečetla asi 20 knížek, které mám na stole	2	Krátkodobé	SŠ elegance
chci vyhrát závody	1	Krátkodobé	SŠ příroda
rozhodl jsem se jet zítra na lyže	1	Krátkodobé	SŠ příroda
<b>7.6 odpočinek</b>			
mám v úmyslu odjet domů a odpočívat	2	Krátkodobé	PK politologie
chci spát	2	Krátkodobé	PK psychologie
přeji si mít alespoň 2 týdny volno	2	Krátkodobé	PK psychologie
<b>7.7 zábava</b>			
ráda bych jela s kamarády na chatu	2	Krátkodobé	PK práva
toužím po možnosti si dopřávat a bavit se	1	život jako celek	SŠ počítání
snažím se co nejvíc si užívat života	1	život jako celek	SŠ elegance
mám v úmyslu jít dnes nakupovat	1	Krátkodobé	SŠ obecná

**Legenda: obsahové hledisko – výsledek obsahové analýzy, pohlaví – 1-chlapec, 2-dívka, časové hledisko – výsledek časové analýzy**

OBSAHOVÉ HLEDISKO	POHLAVÍ	ČASOVÉ HLEDISKO	PK/SS
<b>8. VLASTNICTVÍ</b>			
chci peníze	1	život jako celek	PK práva
mám v úmyslu jednou vydělat peníze	1	dlouhodobé	PK lékařská fakulta
mým cílem je dobře se zabezpečit	1	dlouhodobé	SŠ příroda
mým cílem je stát se milionářem	1	dlouhodobé	SŠ obecná
toužím po vlastním domě	2	dlouhodobé	SŠ elegance
<b>9. AKTIVNÍ PŘÍPRAVA</b>			
<b>9.1 více se učit - učení obecně</b>			
snažím se dobře se připravovat do školy	2	Krátkodobé	SŠ elegance
rozhodl jsem se učit se	2	Krátkodobé	SŠ obecná
snažím se učit	2	Krátkodobé	SŠ počítání
mám v úmyslu zlepšit se ve škole	1	Krátkodobé	PK práva
mám v úmyslu maximálně využít čas, který mám k učení	1	Krátkodobé	PK lékařská fakulta
rozhodl jsem se, že si trochu zlepším známky	2	Krátkodobé	PK práva
<b>9.2 příprava na maturitu</b>			
snažím se dělat maturitní otázky	1	Krátkodobé	SŠ elegance
snažím se připravit se na maturitu	2	Krátkodobé	SŠ počítání
mám v úmyslu se tento týden začít připravovat na maturitu a na přijímací řízení	2	Krátkodobé	SŠ příroda
rozhodl jsem se, že než odmaturuji, tak nebudu chodit ven	2	Krátkodobé	SŠ elegance
snažím se učit na maturitu	2	Krátkodobé	SŠ obecná
<b>9.3 příprava na přijímací zkoušky</b>			
snažím se připravovat na budoucí studium	1	Krátkodobé	PK lékařská fakulta
mám v úmyslu začít chodit na další kurz	1	Krátkodobé	PK psychologie
rozhodl jsem se, že udělám vše pro úspěšné přijetí	1	Krátkodobé	PK práva
mám v úmyslu jít do knihovny a učit se na přijímačky	2	Krátkodobé	PK politologie
snažím se udělat něco málo, aby mi to pomohlo dostat se na VŠ	2	Krátkodobé	PK psychologie
snažím se připravovat co nejpečlivěji, protože se jedná především o moji budoucnost	2	Krátkodobé	PK práva
<b>10. NEZAŘAZENÉ A NEVYPLNĚNÉ</b>			
mým cílem je - teď mě nic nenapadá	2	Nezařazeno	PK politologie
rozhodl jsem se, teď zrovna nějak nemyslím	1	Nezařazeno	PK lékařská fakulta
rozhodl jsem se, nic jsem se nerozhodl	1	Nezařazeno	SŠ počítání

**Legenda:** obsahové hledisko – výsledek obsahové analýzy, pohlaví – 1-chlapec, 2-dívka, časové hledisko – výsledek časové analýzy

## Příloha č. 4: MI – ukázka konkrétních odpovědí respondentů

### 1. SELF

#### 1.1

„Toužím po spokojeném a šťastném životě“. „Mým cílem je žít šťastný život“. „Toužím po pohodě a štěstí“. „Ráda bych byla v pohodě“.

#### 1.2

„Nepřeji se být namyšlená a arogantní“. „Doufám, že se chovám rozumně“. „Toužím po lepší postavě“. „Doufám, že zhubnu“

#### 1.3

„Mým cílem je dosáhnout svého přání“. „Toužím po naplnění svých přání“. „Ráda bych stihla dodělat autoškolu a odhlodala se jít k závěrečné zkoušce“. „Toužím po tom, abych nezakopla na maturitním plese“.

#### 1.4

„Rád bych, aby už byl červenec“. „Doufám, že celý letošní rok už bude brzy úspěšně za mnou“. „Ráda bych, aby už bylo za mnou tohle depresivní období“.

#### 1.5

„Mám v úmyslu se v brzké době přestěhovat do klidnějšího prostředí“. „Mám v úmyslu změnit místo svého bydliště“.

#### 1.6

„Chci být svobodná“. „Nepřeji si, aby mě lidé soudili“.

#### 1.7

„Doufám, že už to brzy vyplním“. „Nepřeji si, aby mne nikdo rušil“. „Rád bych, abyste o tom nikomu neříkala“.

#### 1.8

„Přeji si, abych byl zdravý“. „Mám v úmyslu žít ještě dlouho“.

### 2. SEBEROZVOJ

#### 2.1

„Chci být v životě úspěšná“. „Chci dosáhnout svých cílů“. „Mám v úmyslu udělat vše nutné pro úspěch“.

#### 2.2

„Ráda bych si udělala certifikáty z angličtiny a francouzštiny“. „Mým cílem je jezdit dobře na prkně“.

## 2.3

„Snažím se být lepším člověkem“. „Rozhodl jsem se skoncovat se svoji leností a začít na sobě makat“. „Rozhodl jsem se na sobě pracovat“.

## 3. REALIZACE

### 3.1

„Rád bych dokončil školu s dobrými výsledky“. „Chci odmaturovat“. „Rozhodl jsem se, že mi stačí odmaturovat“.

### 3.2

„Mám v úmyslu jít na vysokou“. „Mým cílem je udělat přijímací zkoušky“. „Chci dál studovat“.

### 3.3

„Přeji se dostat na fyzioterapii“. „Rozhodl jsem se, že chci na práva“. „Přeji se dostat na politologii“.

### 3.4

„Přeji si dostat na práva a školu úspěšně dokončit“. „Doufám, že dostuduju VŠ“. „Chci doktorát na právech“.

### 3.5

„Bojím se, že neudělám maturitu“. „Nepřeji si maturovat v září“. „Nepřeji si jednu profesorku k maturitě“.

### 3.6

„Bojím se přijímacího řízení a toho, že se nikam nedostanu“. „Bojím se velkého množství uchazečů“. „Bojím se, že se nedostanu na práva“.

### 3.7

„Přeji si mít dobře placenou a respektovanou práci“. „Doufám, že budu v budoucnu dělat práci, která mě baví“. „Rád bych, aby mě moje povolání bavilo“.

### 3.8

„Mám v úmyslu stát se advokátkou“. „Ráda bych pracovala jako prokurátor“. „Mým cílem je stát se právníkem“.

### 3.9

„Doufám v moji budoucnost právníka“. „Přeji si skvělou pracovní budoucnost“. „Toužím po tom, stát se skvělým a úspěšným právníkem“.

## 4. SOCIÁLNÍ OBLAST

### 4.1

„Mám v úmyslu mít velkou rodinu“. „Doufám, že budu mít šťastné manželství a alespoň dvě zdravé děti“. „Mým cílem je rodina“.

### 4.2

„Ráda bych, aby se moje kamarádka dostala na VŠ“. „Ráda bych vždy měla dostatek času na své přátele“.

### 4.3

„Toužím po pravé lásce“. „Chci zůstat se svým přítelem hodně dlouho“. „Přeji si poznat opravdovou lásku“.

### 4.4

„Přeji si nezklamat rodiče“. „Mým cílem je dosáhnout většího sociálního postavení než moji rodiče“. „Přeji si, aby celá má rodina byla šťastná a zdravá“.

### 4.5

„Snažím se chápat ostatní lidi“. „Snažím se dobře vycházet s okolím“. „Nepřeji si pro nikoho nic zlého“.

### 4.6

„Nepřeji si zlé lidi v okolí“. „Bojím se samoty“. „Nepřeji si být sama“.

### 4.7

„Bojím se budoucí vlády ČSSD a KSC“. „Nepřeji si zlo a válku“. „Doufám ve svět bez válek a hladovějících obětí“.

### 4.8

„Ráda bych se v budoucnu věnovala starým lidem“. „Mým cílem je pomoci alespoň několika lidem v Africe“.

## 5. STRACH

### 5.1

„Bojím se ztráty někoho blízkého“. „Bojím se strachu“. „Bojím se bolesti“.

### 5.2

„Bojím se pavouků“. „Bojím se hadů“.

### 5.3

„Bojím se úmrtí v rodině“. „Bojím se smrti“. „Nepřeji si smrt lidí v mém okolí“.

#### 5.4

„Bojím se neúspěchu“. „Bojím se, že se mi něco v životě nevydaří“. „Bojím se prohry v životě“.

#### 5.5

„Nepřeji si skončit na pracáku“. „Nepřeji si pracovat poskočení střední školy“. „Doufám, že nezůstanu v domácnosti“.

### 6. TRANSCENDENCE

„Doufám v zázrak“. „Toužím po inspiraci“. „Mým přáním je poznat Boha“.

### 7. CESTOVÁNÍ, HOBBY, ODPOČINEK, ZÁBAVA

#### 7.1

„Přeji si žít v Kalifornii“. „Mým cílem je zmizet do teplých krajů a usadit se tam“. „Mám v úmyslu žít v cizině“.

#### 7.2

„Toužím se podívat zase do Londýna“. „Ráda bych v budoucnu cestovala“. „Chci jet o prázdninách do Francie“.

#### 7.3

„Mám v úmyslu studovat v zahraničí“. „Rozhodl jsem se strávit rok studia v zahraničí“.

#### 7.4

„Mám v úmyslu alespoň na chvíli pracovat ve Velké Británii“. „Rozhodla jsem se jet v létě s přáteli do Anglie pracovat“.

#### 7.5

„Ráda bych měla čas na psa“. „Mám v úmyslu pokračovat ve svých zálibách“.

#### 7.6

„Mám v úmyslu odjet domů a odpočívat“. „Toužím po spánku“. „Chci mít více času“.

#### 7.7

„Ráda bych jela s kamarády na chatu“. „Chci pivo“. „Chci požit zábavný život“.

### 8. VLASTNICTVÍ

„Toužím po vlastním domě“. „Ráda bych vydělávala tolik, abych si mohla dovolit co chci“. „Chci auto“.

## **9. AKTIVNÍ PŘÍPRAVA NA MATURITU A PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY NA VŠ**

### **9.1**

„Mám v úmyslu se učit“. „Snažím se dobře připravovat do školy“. „Rozhodl jsem se více učit“.

### **9.2**

„Snažím se učit na maturitu“. „Rozhodl jsem se, že dokud neodmaturuji, tak nebudu chodit ven“.

### **9.3**

„Mám v úmyslu se spíše připravovat na VŠ než na maturitu“. „Snažím se o důkladnou přípravu na zkoušky“. „Mám v úmyslu začít chodit na další kurz“.

## **10. NEZAŘAZENÉ A NEVYPLŇENÉ**

„Toužím po, nic si nevybavuju“. „Rozhodl jsem se, nic jsem se nerozhodl“.

Tabulka 16: Porovnání SEBEROZVOJ podkategorií chlapci/dívky (v %)

SEBEROZVOJ	Chlapci	Dívky
2.1 Úspěch	7,09	5,45
2.2 Dosažení konkrétních dovedností	0,77	0,50
2.3 Rozvoj osobnosti	7,70	5,21



Tabulka 18: Porovnání REALIZACE podkategorií chlapci/dívky (v %)

<b>REALIZACE</b>	<b>Chlapci</b>	<b>Dívky</b>
3.1 Složení maturity	3,85	6,53
3.2 Udělat přijímací zkoušky a dostat se na VŠ	3,70	6,36
3.3 Dostat se na konkrétní VŠ	2,31	3,80
3.4 Studovat VŠ a dostudovat	5,39	3,97
3.5 Strach z maturity	2,77	3,39
3.6 Strach z neúspěchu při přijímacím řízení a nedostání se na VŠ	2,47	3,47
3.7 Nespecifikované povolání	2,16	3,22
3.8 Konkrétní povolání	1,08	1,32
3.9 Kariéra	0,77	1,16

Tabulka 20: Porovnání SOCIÁLNÍ OBLAST podkategorií chlapci/dívky (v %)

<b>SOCIÁLNÍ OBLAST</b>	<b>Chlapci</b>	<b>Dívky</b>
4.1 Založení vlastní rodiny a děti	0,62	1,82
4.2 Kamarádi	0,31	0,66
4.3 Vztah a láska	3,24	2,07
4.4 Primární rodina	0,46	0,66
4.5 Dobré vztahy s okolím	1,69	2,31
4.6 Strach z lidí a samoty	1,85	1,07
4.7 Světový mír a vývoj společnosti	1,85	1,16
4.8 Pomoc lidem	0,77	0,66

Tabulka 22: Porovnání STRACH podkategorií chlapci/dívky (v %)

<b>STRACH</b>	<b>Chlapci</b>	<b>Dívky</b>
5.1 Strach o sebe a své blízké	2,93	1,90
5.2 Strach ze zvířat	0,15	0,58
5.3 Strach ze smrti	0,62	0,25
5.4 Strach z neúspěchu	1,54	1,82
5.5 Strach z nezaměstnanosti a získání práce	1,23	1,32

Tabulka 24: Porovnání CESTOVÁNÍ, HOBBY, ODPOČINEK, ZÁBAVA podkategorie chlapci/dívky (v %)

<b>CESTOVÁNÍ, HOBBY, ODPOČINEK, ZÁBAVA</b>	<b>Chlapci</b>	<b>Dívky</b>
7.1 Život v jiné zemi	0,15	0,08
7.2 Někam jet	1,69	1,90
7.3 Cestovat za studiem	0,92	0,58
7.4 Hobby	2,62	1,16
7.5 Odpočinek	2,16	2,48
7.6 Zábava	1,08	0,99

Ústřední knih.Pedf UK



2592071492