

# Představy žáků středních škol o jejich budoucnosti

**Bakalářská práce**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. et Mgr. Michal Šimáně**

Vypracovala:

**Jana Křepelková**

**Brno 2017**



## Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci: **Představy žáků středních škol o jejich budoucnosti** vypracovala samostatně a veškeré použité prameny a informace uvádím v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací.

Jsem si vědoma, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně, dne 29. května 2017

Podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala především rodině, která mi byla po celou dobu studia oporou. Další poděkování si zaslouží také vedoucí mé bakalářské práce Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, který mi poskytl cenné rady a připomínky, jež mi napomohly k vytvoření této práce. Poděkování patří i mým spolužákům z ICV Mendelu, se kterými jsme si byli navzájem oporou.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá problematikou představ žáků středních škol o jejich budoucnosti. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou definovány základní pojmy, jako jsou perspektiva a její pojetí, percepce času, časová perspektiva a perspektivní orientace. Dále se teoretická část věnuje perspektivní orientaci z hlediska jejího vývoje a faktorům působícím na perspektivní orientaci žáků středních škol, především vlivu školy. Teoretická část byla vypracována na základě studia odborné literatury, analýzy získaných zdrojů a následné syntézy získaných informací. Cílem praktické části bylo zjistit, jaké mají žáci posledních ročníků střední školy představy o budoucím životě, a to především v oblasti vzdělávání, sebevzdělávání, profesní kariéry, rodinného života, volného času, a kdo ze sociálního okolí jejich představy pomáhá formovat nebo je ovlivňuje. Průzkumné šetření bylo provedeno na základě kvantitativního šetření prostřednictvím dotazníku. Výběrový soubor byl tvořen 50 žáky posledního ročníku oboru vzdělávání Gastronomie se zaměřením na wellness na Střední škole hotelové a služeb v Kroměříži. Data byla získávána ve druhém pololetí školního roku 2016/2017. Daný obor a škola byla zvolena záměrně, neboť obor Gastronomie a wellness patří mezi nově rozvíjející se obory. Z tohoto důvodu přinášejí poznatky bakalářské práce nové informace o budoucích představách této skupiny žáků.

## **Klíčová slova**

Perspektiva, percepce času, časová perspektiva, perspektivní orientace, faktory, vliv školy na perspektivní orientaci

## **Abstract**

The bachelor thesis deals with issues of the ideas of the secondary school students about their future. The work is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part defines the basic concepts such as perspective and its concept, perception time, time perspective and perspective orientation. Furthermore, the theoretical part deals with perspective orientation with regards to its development and the factors affecting the perspective orientation of secondary school students, especially with the impact of school. The theoretical part is based on study of professional literature, analysis and synthesis. The aim of the practical part was to find out some views of the final year students at secondary school about the future life, especially in the spheres of education, self-education, career, family life, free time, and who of the social environment helps them shape their ideas or whom they are affected. The exploratory survey was based on a quantitative survey by means of questionnaire. The sample consisted of 50 final year students with the specialization Gastronomy, line wellness at the Secondary School of Hospitality and Services in Kroměříž. The data was collected in the second term of the school year 2016/2017. The specialization and the school were chosen deliberately since the field of gastronomy and wellness belongs among the newly developing spheres. For this reason, the outcomes of the thesis bring some new ideas about the future views of this group of students.

## **Keywords**

Perspective, perception time, time perspective, perspective orientation, the factors, impact of school on the perspective orientation

# Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>Cíle bakalářské práce</b>	<b>14</b>
2.1	Cíle teoretické části práce .....	14
2.2	Cíle praktické části práce .....	14
<b>3</b>	<b>Materiál a metodika zpracování</b>	<b>15</b>
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce .....	15
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce .....	15
<b>4</b>	<b>Současný stav řešené problematiky</b>	<b>17</b>
4.1	Definice základních pojmů .....	17
4.1.1	Perspektiva a její pojetí .....	17
4.1.2	Percepce času .....	18
4.1.3	Časová perspektiva .....	20
4.1.4	Perspektivní orientace .....	21
4.2	Perspektivní orientace a vnímání času žáky .....	23
4.2.1	Vývoj perspektivní orientace .....	24
4.2.2	Podmínky vývoje perspektivní orientace .....	25
4.2.3	Faktory působící na proces vývoje perspektivní orientace žáků .....	26
4.3	Role školy při rozvíjení perspektivní orientace .....	27
4.3.1	Perspektivní orientace žáků na školní výkon .....	28
4.3.2	Předpoklady a cesty rozvoje perspektivní orientace ve výchovně vzdělávacím procesu .....	30
4.4	Časová perspektiva v období staršího školního věku .....	31
4.4.1	Budoucí cíle a očekávání .....	32
4.4.2	Postoj k životu a sebehodnocení .....	33

---

<b>5</b>	<b>Praktická část a výsledky práce</b>	<b>35</b>
5.1	Charakteristika zkoumané střední školy .....	36
5.2	Metodologie průzkumného šetření.....	36
5.3	Výsledky průzkumného šetření.....	36
5.3.1	Základní charakteristika respondentů .....	36
5.3.2	Obecné představy, cíle, plány o budoucnosti .....	37
5.3.3	Osobní život, rodinný život, volný čas.....	49
5.3.4	Oblast vzdělávání, sebevzdělávání, profesní kariéry.....	53
<b>6</b>	<b>Diskuze</b>	<b>58</b>
<b>7</b>	<b>Doporučení pro pedagogickou praxi</b>	<b>61</b>
<b>8</b>	<b>Závěr</b>	<b>62</b>
<b>9</b>	<b>Seznam použité literatury</b>	<b>63</b>
<b>A</b>	<b>Příloha – Dotazník</b>	<b>68</b>



## Seznam obrázků

Obr. 1	Pracovní model perspektivní orientace Zdroj: Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti, 1990	23
Obr. 2	Interakce proměnných prostředí školní třídy a učebního procesu, které ovlivňují motivaci žáků Zdroj: Journal of Educational Psychology, 2007	30
Obr. 3	Kontextuální přístup k adolescentní orientaci na budoucnost Zdroj: Developmental Review, 1991	33
Obr. 4	Pohlaví Zdroj: Vlastní zpracování	37
Obr. 5	O své budoucnosti přemýšlím Zdroj: Vlastní zpracování	38
Obr. 6	Existují lidé, kteří rádi plánují do budoucna. Jiní lidé neradi plánují do budoucna Zdroj: Vlastní zpracování	40
Obr. 7	Jsou lidé, které zajímá především přítomnost, život berou tak, jak přichází se svými radostmi a starostmi. Jiní lidé rádi přemýšlejí o své budoucnosti, mají potřebu mít jasno a orientovat se v tom, co je čeká Zdroj: Vlastní zpracování	41
Obr. 8	Když musím dlouho čekat na splnění nějakého přání /cíle/ Zdroj: Vlastní zpracování	42
Obr. 9	Své cíle Zdroj: Vlastní zpracování	43
Obr. 10	Když dokončím nějaký dlouhodobější úkol /dosáhnu cíle/ Zdroj: Vlastní zpracování	44
Obr. 11	Dlouhodobé úkoly, které trvají několik měsíců, někdy i let a vyžadují moji pozornost a práci /například naučit se hře na nějaký hudební nástroj či naučit se cizí jazyk a podobně/ Zdroj: Vlastní zpracování	45
Obr. 12	Co si naplánuji Zdroj: Vlastní zpracování	46

---

<b>Obr. 13</b>	<b>Jsou lidé, kteří si v životě stanovili jeden velký cíl a ten buď vyjde či nevyjde. Jiní lidé si před sebe kladou více alternativních cílů a mezi těmi si podle situace vybírají</b>	<b>Zdroj: Vlastní zpracování</b>	<b>47</b>
<b>Obr. 14</b>	<b>Myslím si o sobě, že při plnění cílů se mohu spolehnout na svou vůli</b>	<b>Zdroj: Vlastní zpracování</b>	<b>48</b>
<b>Obr. 15</b>	<b>Při plánování budoucnosti mě z mého pohledu sociálního okolí nejvíce ovlivňuje</b>	<b>Zdroj: Vlastní zpracování</b>	<b>49</b>
<b>Obr. 16</b>	<b>Svůj budoucí život si</b>	<b>Zdroj: Vlastní zpracování</b>	<b>50</b>
<b>Obr. 17</b>	<b>Představou, jak bude vypadat můj rodinný život v dospělosti, se zabývám</b>	<b>Zdroj: Vlastní zpracování</b>	<b>51</b>
<b>Obr. 18</b>	<b>Mám koníčka</b>	<b>Zdroj: Vlastní zpracování</b>	<b>52</b>
<b>Obr. 19</b>	<b>To, že se musím pomalu rozhodovat o tom, co budu dělat po škole</b>	<b>Zdroj: Vlastní zpracování</b>	<b>53</b>
<b>Obr. 20</b>	<b>O tom, co budu dělat po ukončení školy, jsem se</b>	<b>Zdroj: Vlastní zpracování</b>	<b>54</b>
<b>Obr. 21</b>	<b>O povolání, pro které jsem se rozhodl/a</b>	<b>Zdroj: Vlastní zpracování</b>	<b>55</b>
<b>Obr. 22</b>	<b>Záleží mi na tom, abych se v něčem stále zlepšoval/a</b>	<b>Zdroj: Vlastní zpracování</b>	<b>56</b>
<b>Obr. 23</b>	<b>Chci jít na vysokou školu</b>	<b>Zdroj: Vlastní zpracování</b>	<b>57</b>

## Seznam tabulek

Tab. 1	Pohlaví	37
Tab. 2	O své budoucnosti přemýšlím	38
Tab. 3	Srovnání pohlaví versus přemýšlení o budoucnosti	39
Tab. 4	Existují lidé, kteří rádi plánují do budoucna, jiní lidé neradi plánují do budoucna	39
Tab. 5	Jsou lidé, které zajímá především přítomnost, život berou tak, jak přichází se svými radostmi a starostmi. Jiní lidé rádi přemýšlejí o své budoucnosti, mají potřebu mít jasno a orientovat se v tom, co je čeká	40
Tab. 6	Když musím dlouho čekat na splnění nějakého přání /cíle/	41
Tab. 7	Své cíle	42
Tab. 8	Když dokončím nějaký dlouhodobější úkol /dosáhnu cíle/	43
Tab. 9	Dlouhodobé úkoly, které trvají několik měsíců, někdy i let a vyžadují moji pozornost a práci /například naučit se hře na nějaký hudební nástroj či naučit se cizí jazyk a podobně/	44
Tab. 10	Co si naplánuji	45
Tab. 11	Jsou lidé, kteří si v životě stanovili jeden velký cíl a ten buď vyjde či nevyjde. Jiní lidé si před sebe kladou více alternativních cílů a mezi těmi si podle situace vybírají	46
Tab. 12	Myslím si o sobě, že při plnění cílů se mohu spolehnout na svou vůli	47
Tab. 13	Při plánování budoucnosti mě z mého pohledu sociálního okolí nejvíce ovlivňuje	48
Tab. 14	Svůj budoucí život si	50

---

<b>Tab. 15</b>	<b>Představou, jak bude vypadat můj rodinný život v dospělosti, se zabývám</b>	<b>51</b>
<b>Tab. 16</b>	<b>Mám koníčka</b>	<b>52</b>
<b>Tab. 17</b>	<b>To, že se musím pomalu rozhodovat o tom, co budu dělat po škole</b>	<b>53</b>
<b>Tab. 18</b>	<b>O tom, co budu dělat po ukončení školy, jsem se</b>	<b>54</b>
<b>Tab. 19</b>	<b>O povolání, pro které jsem se rozhodl/a</b>	<b>55</b>
<b>Tab. 20</b>	<b>Záleží mi na tom, abych se v něčem stále zlepšoval/a</b>	<b>56</b>
<b>Tab. 21</b>	<b>Chci jít na vysokou školu</b>	<b>57</b>

# 1 Úvod

Každý z nás si projde obdobím, kdy se mu utváří pohled na svou budoucnost, tedy na to, jak bude vypadat náš život po dokončení střední školy. V tomto složitém období, kdy se jedinec nachází téměř na prahu dospělosti má před sebou nelehkou volbu, kdy se má rozhodnout, jakým směrem se jeho život bude nadále ubírat. Může si zvolit další vzdělávání, začít rozvíjet svoji kariérní dráhu, pomýšlet na zakládání rodiny, ale také využít svůj volný čas, který může vyplňovat s přáteli, volnočasovými aktivitami, aj. V teoretické části bakalářské práce jsou nejprve definovány základní pojmy, jako jsou perspektiva, percepce času, perspektivní orientace a další. Poté se práce zaměřuje na perspektivní orientaci a vnímání času žáky, jak se u žáků perspektivní orientace vyvíjí, jaké jsou podmínky při vývoji. Dále faktory působící na vývoj perspektivní orientace žáků, z nichž role školy patří mezi jednu z hlavních, které mají vliv na školní výkon žáků, a pomáhá ve výchovně vzdělávacím procesu perspektivní orientaci rozvíjet. V závěru se teoretická část věnuje budoucím cílům a očekáváním u středoškolských žáků, jaký je jejich postoj k životu a sebehodnocení.

V rámci praktické části bakalářské práce a na základě uvedených skutečností bude proveden výzkum, který se zaměří na obecné představy žáků posledního ročníku Střední školy hotelové a služeb v Kroměříži, oboru Gastronomie a wellness. Respondentům budou pomocí dotazníku pokládány otázky zaměřující se na jejich představy o budoucím životě, dalším vzdělávání, sebevzdělávání, profesní kariéře, rodinného života, volného času a faktory, jež je v rozhodování ovlivňují. Následně budou v této části prezentovány výsledky průzkumného šetření, jež budou znázorněny pomocí tabulek a grafů, bude následovat jejich zhodnocení a v diskuzi, jež je stěžejní část bakalářské práce, budou dosažené výsledky komparovány se závěry jiných autorů. Tyto získané výsledky budou interpretovány tak, aby poskytly nové informace a doporučení pro pedagogickou praxi.

Získané skutečnosti a poznatky budou shrnuty v samotném závěru této práce, dále zde bude uveden seznam použité literatury a nástroj sběru dat v podobě dotazníku, který bude součástí přílohy.

## **2 Cíle bakalářské práce**

Cílem bakalářské práce je určení obecné představy žáků středních škol o jejich budoucnosti. Ke splnění stanoveného cíle bylo provedeno průzkumné šetření, které je součástí praktické části bakalářské práce.

### **2.1 Cíle teoretické části práce**

Cílem teoretické části práce je prostřednictvím dostupné odborné literatury provést analýzu získaných zdrojů a následnou syntézu získaných informací, tedy teoretických poznatků týkajících se perspektivní orientace středoškolských žáků se zaměřením na vnímání jejich budoucnosti. Cílem této části bakalářské práce je definice základních pojmů vztahujících se k danému tématu, vývoj a podmínky vývoje a v neposlední řadě faktory, které se podílejí na rozhodování žáků o jejich budoucnosti.

### **2.2 Cíle praktické části práce**

Cílem praktické části bakalářské práce je realizace vlastního průzkumného šetření na střední škole a zjistit tak obecné představy žáků o jejich budoucnosti, co je ovlivňuje v rozhodování, jaké faktory na ně při tom působí, zda se rozhodují pro další studium, či volí pracovní dráhu, a jak si představují svůj osobní život. Na základě průzkumného šetření interpretovat výsledky a poskytnout doporučení pro pedagogickou praxi, podat souhrnný přehled.

## **3 Materiál a metodika zpracování**

### **3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce**

V teoretické části práce je využita odborná literatura věnující se problematice perspektivní orientace středoškolských žáků se zaměřením na vnímání jejich budoucnosti, faktorů působících na perspektivní orientaci žáků středních škol, především vlivu školy. Při studiu odborné literatury bylo zjištěno, že tímto tématem se mnoho autorů nezabývalo. Mezi hlavní materiál pro zpracování teoretické části práce patří studium odborné literatury od autorky I. Pavelkové (1990, 2002), která se touto problematikou jako jedna z mála autorů nejvíce zabývala a stále přináší další poznatky ze svých výzkumů. Vedle této autorky byla využita literatura od jiných autorů, jako jsou například Hlad'o (2013), Smetáčková (2010), Macek (2003), Vitošková (2014) a jiné.

Metodikou teoretické části je studium odborných literárních pramenů a jejich analýza a následná syntéza.

### **3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce**

Pro naplnění stanoveného cíle praktické části bakalářské práce je realizováno vlastní průzkumné šetření na základě kvantitativního šetření prostřednictvím dotazníku. Nástrojem sběru dat je dotazník přejatý od I. Pavelkové a pozměněný k účelům výzkumu (viz příloha A).

Respondentům jsou položeny otázky, zaměřující se na jejich plány, rozhodování, přemýšlení, představy a cíle, kterých chtějí dosáhnout. Jako první je respondentům položena otázka dotazující se na jejich základní charakteristiku (pohlaví). Další otázky zjišťují obecné představy žáků o budoucnosti, především, zda o své budoucnosti přemýšlí a jak často, jestli si plánují svůj budoucí život, stanovují si cíle (krátkodobá versus perspektivní orientace). Dále jsou pokládány otázky, které zjišťují rozhodování žáků o tom, co budou dělat po škole, jakou mají představu o jejich povolání nebo zda plánují pokračovat ve studiu a ve svém oboru se vzdělávat a zlepšovat. V dotazníku jsou obsaženy také otázky, které zjišťují, jak moc se zabývají představou o jejich rodinném životě, jak využívají svůj volný čas (zda mají koníčka) a kdo je při plánování budoucnosti nejvíce ovlivňuje. Dotazník obsahuje pouze uzavřené otázky, z nichž si respondent vybírá vždy jednu možnost z nabídky odpovědí (3 možnosti).

Respondenty dotazníkového šetření jsou žáci posledního ročníku oboru vzdělávání Gastronomie se zaměřením na wellness na Střední škole hotelové a služeb v Kroměříži. Data budou získávána ve druhém pololetí školního roku 2016/2017 a výběrový soubor bude tvořen 50 žáky, kterým bude rozdán anonymní dotazník, jež obsahuje 20 uzavřených otázek.

Získaná data budou vyhodnocena a interpretována v závěru předkládané bakalářské práce. Analýza dat bude provedena s využitím popisné statistiky (absolutní a relativní četnost, modus) a to s využitím programu Statistica. Získané výsledky budou dále zpracovány do tabulek a grafů.



## 4 Současný stav řešené problematiky

Problematikou perspektivní orientace v českém prostředí se podle Mareše (2010) mnoho badatelů nezabývalo, výjimkou je koncept perspektivní orientace Pavelkové (1990, 2002), který vychází ze základního předpokladu, že se jedná o relativně stabilní osobnostní charakteristiku jedince. Vitošková (2014, s. 35) v této souvislosti uvádí, že Pavelková zde proti sobě staví krátkodobou versus perspektivní orientaci.

### 4.1 Definice základních pojmů

Východiskem teoretické části bakalářské práce, je definice základních pojmů, které poslouží k jejich vymezení a objasnění významu.

#### 4.1.1 Perspektiva a její pojetí

*„Termín perspektiva pochází z latinského slova perspicere, perspectum: per – skrze a specere – vidět, dívat se do dálky“* (prostorově i časově; Colman, 2006, s. 565).

V lidském životě hraje velkou roli podněcující síla, která spočívá v očekávání vytouženého cíle nebo radostné očekávání budoucí události. Makarenko (1954, s. 59) v této souvislosti dokonce píše, že *„skutečným podnětem lidského života je zítřejší radost“*. Měl tím na mysli to, že člověk se těší na něco, z čehož očekává, že to bude příjemné a bude mu činit potěšení. Postoj Makarenka k této problematice nepřekvapí. Makarenko byl totiž pedagog, který se vedle jiných činností (věnoval se spisovatelství a vychovatelství) soustředil zejména na formování motivace mladých lidí pomocí vnějších předpokladů – perspektiv. Zabýval se psychologickými aspekty životní perspektivy, především vztahem perspektivy a volního úsilí. Mezi jeho díla patří například *Pedagogická poéma*, kde ukázal systém perspektivních linií, *Knihy pro rodiče*, *O výchově dětí v rodině* a jiné (Pecha, 1988).

Epifancevová předpokládá, že perspektiva obsahuje 3 základní složky: fantazii, emoce, vůli (Epifanceva, in Pavelková, 1990, s. 23).

Složka fantazijní představy vychází z představ o budoucnosti. Představy, řízení a usměrňování umožňuje myšlení. Další složkou perspektivy jsou emoce. Radost je projevem subjektivního pojetí budoucí perspektivy. Prožívání člověka zvyšují kladné emoce, jež jsou zobecňovány systematickým dosahováním perspektiv.

K dosažení a realizaci perspektiv je potřeba třetí složka: vůle. Tento volní aspekt je velmi důležitý, což je potvrzeno i nejnovějšími kognitivně motivačními koncepcemi, v nichž jsou zabudovány proměnné, které se vztahují k časové perspektivě jedince (Heckhausen, in Pavelková, 1990, s. 23).

Své místo ve světě hledají jedinci v poslední fázi dospívání, kdy začínají dozrávat a plně se vyrovnávají se vším, co se kolem nich a s nimi děje (Carr-Gregg, Shale, 2010, s. 57). Podle těchto autorů musí dospívající člověk splnit čtyři úkoly. Na to, aby je splnil, jsou zapotřebí právě již zmiňované složky perspektivy. Musí si vytvořit spolehlivou a pozitivní identitu, získat nezávislost na rodičích – najít si milované osoby mimo okruh rodiny a najít si směr profesní kariéry, a také si zajistit ekonomickou nezávislost a místo ve světě (Carr-Gregg, Shale, 2010, s. 69).

Autoři dále tvrdí, že některé úkoly mají podobu otázek, se kterými se všichni v průběhu života setkávají. Pokládají si otázku „Kdo vlastně jsem?“ a snaží se „najít sami sebe“. V dnešním světě, který se mění stále rychleji, je budoucnost mnohem nejistější, než byla kdykoliv předtím. Proto není snadné vyrovnat se se svými čtyřmi úkoly v neustále se měnícím prostředí. (Carr-Gregg, Shale, 2010, s. 70).

Mladí lidé se v tomto světě snaží zvolit svou životní dráhu a pracovní kariéru, mají obavy, že si vyberou špatně a co je v tomto světě čeká – zda se dokáží vyrovnat s novými požadavky a reakcemi svého okolí a především, zda budou úspěšní.

#### 4.1.2 Percepce času

V našem životě se všechno odehrává v určitém čase, se kterým se každá z nás setkává, žije v něm, jedná, koná, myslí a cítí v časových souvislostech. Toto všechno se odehrává ve třech dimenzích času – minulost, přítomnost, budoucnost. V jednom okamžiku může člověk pracovat se všemi třemi dimenzemi času. Jak jednáme v přítomnosti, klademe si cíle, strukturujeme budoucnost, nás ovlivňuje právě minulost (Vitošková, 2014, s. 13).

*„To, jak člověk prožívá čas, ale i jak je schopen vědomě a záměrně svůj život rozvrhnout a plánovat v čase, se stává významným psychickým regulativem“* (Pavelková, 1990, s. 6).

Na téma percepce času může být nahlíženo mnoha způsoby, ve všech vědách je čas považován za velmi složitý úkol. Podle Sokola je: *„Čas jedním z těch tajemných pojmů, o nichž dobře víme, co znamenají, a přesto je nedovedeme dobře vysvětlit“* (Sokol, in Vitošková, 2014, s. 13).

Z filosofického hlediska lze rozlišit tři základní teorie vnímání ontologie času, z nichž ten první zdůrazňuje přítomnost. *„Reálné jsou jen objekty, které můžeme zakoušet, a my lidé, jako vědomé bytosti, poznáváme tuto realitu v rámci pro nás*

*charakteristické zkušenosti zakotvené v přítomnosti“* (Mika, Mizia, 2012, s. 64). Druhá teorie, kterou autoři uvádí, vyznává přesvědčení, že minulost s přítomností jsou stejně reálné. Pro třetí teorii neexistuje zásadní ontologický rozdíl mezi minulostí, přítomností a budoucností, tvrdí na závěr.

Počátky propojení vnímání času a lidské motivace, kdy si lidé začínají cenit čas, sahá do období začátku novověku. Heidegger tvrdí, že život se odehrává nejen v čase, ale zároveň je existence určitým „časováním“ ve smyslu tvoření času. Pro Heideggera je čas a časovost základ a mez lidského bytí. Časovost je základ dění pobytu (existence), který *„nemá svůj konec v čase, nýbrž existuje konečně“* (Heidegger, 2008, s. 81). Heidegger také tvrdil, že pobyt je bytí k smrti. A pokud bychom měli k dispozici nekonečně času, nic by nebylo naléhavé, nic důležité, nic skutečné (Störing, 2007, s. 457). Jeho myšlenka by mohla mít souvislost s psychologickým vnímáním schopnosti práce jedince s časem jako důležitý psychický regulativ a autoregulační kompetencí (Pavelková, Purková, Menšíková, 2010).

Dle Sokola (1996) je o zkoumání času nashromážděno mnoho materiálu, ale jednotlivé myšlenky se v nich nemohou setkat, čas je chápán jako plynutí.

V psychologii nahlížíme na vnímání času z různých hledisek. Každý z nás vnímá čas jinak a také jej odlišně zpracovává. Podle Fraise (Fraise, in Pavelková, 2002, s. 161) se rozlišují tři režimy adaptace na čas: biologický systém, dva kognitivní systémy, symbolický systém. Právě kognitivní systémy se považují za základní způsoby poznání času.

Podle Mareše (2010, s. 10) se rozlišují nejméně dvě podoby času: čas objektivní, který se dá určitým způsobem změřit, definovat a čas subjektivní, který každý jedinec vnímá jinak. Subjektivní čas představuje čtyři hlavní přístupy toho, jak člověk vnímá čas: čas jako sled událostí (pořadí podnětů a dějů sledována člověkem), čas jako trvání (aktuální prožívání), čas jako perspektiva člověka a kontextové pojetí času (propojení náhledu na čas, který prožívá, obsah, psychické procesy a chování ve vzájemném vztahu s vnímáním času).

Čas nějakým způsobem vnímáme a prožíváme, můžeme se setkat s pojmem „můj čas“. Zajímavá je také myšlenka řeckého filosofa Plótína (Plótinos, in Vitošková, 2014, s. 15), podle něhož *„je čas život duše v pohybu, který přechází z jednoho životního stavu do druhého“*. Tím myslel, že pomocí času se tedy můžeme přesouvat jak do své budoucnosti, tak do minulosti.

S tím, jakou má každý jedinec schopnost vnímat čas, souvisí autoregulační kompetence (Pavelková, Purková, Menšíková, 2010, s. 34) – jak s pomocí práce s časem přebírá zodpovědnost za svůj život.

Vývoj vnímání času u dítěte je popsán Lewinem (Lewin, in Pavelková, 2002, s. 161), který se zabýval vztahem časového rozměru k lidskému chování. Dále je používán termín „časová perspektiva“, jejíž součástí je podle Lewina „psychologická

budoucnost“, což jsou sny, touhy, očekávání aj. Právě tento autor položil základní úvahy o časové perspektivě člověka, která vychází z minulé zkušenosti a přítomnými reakcemi směřuje do budoucnosti.

### 4.1.3 Časová perspektiva

To, jaký má jedinec vztah k budoucnosti, úzce souvisí s otázkami hodnotových orientací, životních cílů, plánů, ideálů atd. Těmito charakteristikami je značně podmíněno utváření hodnotových orientací, tvorba cílů a plánů značně ovlivňuje kvalita tohoto vztahu. Pavelková dále odkazuje na Hudečkovu zdůraznění významu životních plánů v souvislosti s profesionální volbou u dospívající mládeže, roli potřeb, zájmů, ideálů, vzorů, aspirací, úrovně sebepoznání a sebehodnocení (Hudeček, in Pavelková, 1990, s. 28).

Termín časová perspektiva lze podle Lewina (Lewin, in Pavelková, 2002, s. 162) definovat jako postupné rozšiřování úzkého obzoru přítomnosti do rozměrů budoucnosti. Tento termín byl poprvé použit Frankem, který navázal na Lewina a vysvětlil ho jako aktuální kognitivní a dynamické zaměření na cílové objekty ležící dále v budoucnosti. Dále uvádí, že perspektiva budoucnosti úzce souvisí s motivací chování, s tím, jaké si člověk stanovuje cíle. Jedinec se snaží prostřednictvím časové orientace na budoucnost vyhnout neúspěchu (Frank, in Pavelková, 2002, s. 16).

Někteří autoři využívají pojmu budoucí časová perspektiva, která je chápána jako část perspektivy zahrnující minulost, přítomnost i budoucnost. (Pavelková, 2002, s. 163)

Pavelková odkazuje na používání pojmu „životní cesta“, kterou Rubištejn (Rubištejn, in Pavelková, 1990, s. 25-27) charakterizuje jako proces neopakovatelné individualizace, ve kterém se realizuje osobnost. Nesmíme zapomínat na to, že k podstatnějším změnám a restrukturační osobnosti může docházet i v dospělosti a stáří. To znamená, že na studování tohoto problému lze nahlížet z hlediska celoživotního příběhu, tj. biodromálního hlediska. Anaňjev pojímá životní cestu jako dějiny možností a formování vývoje osobnosti v určité společnosti. Dle něj je životní cesta „*novým aspektem v pohledu na vývoj lidského jedince. Jde o integrující novou kvalitu, v níž vnitřní svět osobnosti usměrňuje, rozvíjí, produkuje a tvoří vývoj podle společensko-ekonomických a psychosociálních zákonitostí, sociálních a individuálních cílů, potřeb a zájmů člověka jako individua i jako lidstva*“ (Pavelková, 1990, s. 26). Na tohoto autora navazuje Loginová, jež zdůrazňuje závislost životní cesty, která znázorňuje historii individuálního rozvoje jedince, na historické době, ve které žije. Řešením otázek člověka na životní cestě se zabýval i Pardel a jeho zvýraznění času jako významné motivační proměnné, která je podstatnou charakteristikou osobnosti. Význam životní cesty je propojen s koncepcí hodnotových přání a

preferencí osobnosti (Pavelková, 1990, s. 26). Autorka považuje také za významné tvrzení, které Koščo zdůrazňuje při volbě povolání a to, že je volba a výkon povolání nutné chápat v rámci rozvoje celé osobnosti. Jedinec musí porozumět sobě, rozvíjet a realizovat své životní plány, řešit situace, problémy atd. (Koščo, in Pavelková, 1990, s. 28).

U dospívající mládeže je vztah k budoucnosti významný, neboť ovlivňuje jeho utváření hodnotových orientací, tvorbu cílů, charakter životního programu.

#### 4.1.4 Perspektivní orientace

V pedagogickém slovníku je perspektivní orientace vymezena jako „*zaměřenost jedince, které si sám vytyčuje pro svůj osobní rozvoj do budoucna*“. U žáků a studentů je významnou složkou motivace výkonu a souvisí s žákovým sebepojetím a sebehodnocením. Perspektivní orientace je odlišná v závislosti na věku, pohlaví a socioekonomickém postavení žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 163).

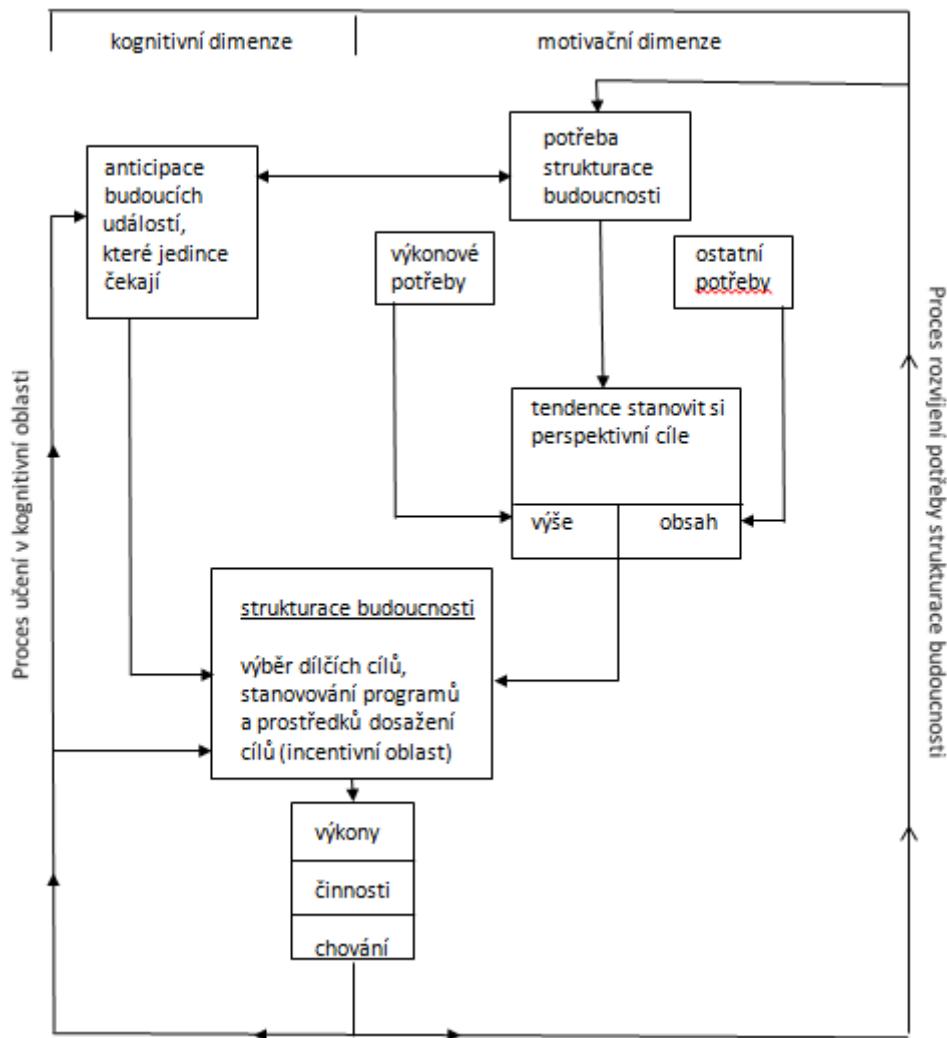
Perspektivní orientaci můžeme vysvětlit jako komplexní, relativně autonomní psychický předpoklad k aktivní strukturaci budoucnosti. Jedinec se začne zajímat o budoucnost, určuje si vzdálené cíle, snaží se dosáhnout určených cílů a aktivně ztvárňovat svou životní cestu.

Dá se říct, že perspektivní orientace jedince se řadí do vývojově vyššího stádia, kterému předchází krátkodobá orientace, jež se projevuje převážně u mladších dětí a je vázána na přítomnost nebo jen bezprostřední budoucnost. Pokud se u starších žáků nerozvine kvalitní orientace na budoucnost, budou nejspíše vznikat problémy v oblasti tvorby individuálních cílů (perspektiv), ale i problémy ve vztahu ke společnosti a jejím nárokům a nabídkám, a to hlavně z toho důvodu, že činnost je u krátkodobě orientovaných jedinců řízena převážně bezprostředními popydy a přáními.

Jak uvádí Pavelková (2002, s. 177-178), tak perspektivní orientace usnadňuje jedinci subjektivně zkrátit vzdálenost mezi aktivní přítomností a vzdáleným cílem. Vzdálenost tak do jisté míry ztrácí svůj zeslabující dopad na motivaci jednání v přítomnosti. Jedinec, který přechází z krátkodobé orientace k perspektivní orientaci, má tak otevřené velké možnosti pro svůj rozvoj. Má umožněno koordinovat a motivovat svou bezprostřední aktivitu. Pokud jedná v přítomnosti, směřuje své aktivity k dosažení cílů v budoucnosti, usměrňuje a plánuje v určitém čase (Pavelková, Helus, 1992). Dle Heluse je perspektivní orientace jeden ze základních znaků osobnosti (Helus, 1982, s. 153).

Schéma znázorněné níže, je rozčleněno na kognitivní a motivační aspekt, kde za motivační základ perspektivní orientace je považována potřeba strukturace

osobnosti, která se projevuje zvýšenou snahou plánovat svou budoucnost. Představy o budoucnosti jedince spočívají v tom, že si klade přání, cíle a úkoly, předvídá je. Obsah stanovených cílů je určován jednotlivě odlišnou strukturou ostatních potřeb jedince. O výši perspektivních cílů rozhodují potřeby výkonové. K tomu, aby si jedinec vytvořil určité perspektivní cíle, je důležitá potřeba strukturace budoucnosti spolu s ostatními potřebami. K vyhledávání prostředků a stanovení dílčích cílů je důležité určení programů, které jsou závislé na kognitivních procesech jedince. Musí mít tedy dostatečně vytvořeny návyky a strategie potřebné k plánování a vedoucí jedince k cíli (Pavelková, 1990, s. 41).



Obr. 1 Pracovní model perspektivní orientace  
Zdroj: Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti, 1990

## 4.2 Perspektivní orientace a vnímání času žáky

Perspektivní orientace se neprojevuje pouze volbou a uskutečněním dlouhodobých cílů, lze ji chápat také jako prodloužený časový „horizont“, který má vliv na kognitivně afektivní aktivizaci představ jedince, což ovlivňuje jeho rozvoj osobnosti bez stanovení cílů. Dle Pavelkové je rozvinutí perspektivní orientace u žáků nejdůležitější vnitřní dispozice, jež rozhoduje o aktivní profesionální orientaci. Volba profese je dlouhodobý proces, který souvisí s rozumovým řešením a rozvoje osobnosti člověka. K tomu, aby si jedinec strukturoval svou budoucnost, potřebuje čas, díky

němuž je lépe připravený k samostatnému výběru profese a utváří se jeho profesionální sebeurčení (Pavelková, 1990, s. 42).

Pavelková a spolupracovníci zdůrazňují ve své studii nazvané *Výzkum v pedagogické psychologii* (1991) „význam prožitku úspěchu a rozvoj časové kompetence dětí“. Nelze tedy zdůrazňovat pouze instrumentální funkci školy, aniž by byl respektován přirozený vývoj vztahu dítěte k budoucnosti a rozvoji složek osobnosti, které přispívají k zralému vztahu jedince k budoucnosti (vnímat časovou spojitost, zařazení událostí v čase, orientace a členění budoucnosti atd.) (Pavelková, 1991).

Perspektivní budoucnost je považována za základ utváření „životní cesty“, avšak je více možných způsobů, jak může jedinec svou budoucnost naplánovat. Jedna z možností je jít za svým cílem přímočaře nebo si vybrat více variant, které ho obohatí dalšími zkušenostmi. Tyto zkušenosti mohou být i negativní ve smyslu např. nepřijetí na školu a tím zasahující do jeho plánů. Perspektivně orientovaný člověk by měl toto časové snížení plánů chápat jako další možnost své budoucnosti. Všechny události v životě jedince mají vliv na jeho budoucí rozhodování a směřování. Pavelková se zmiňuje o Gjesmeho výzkumech, které ukazují, „že zkrácená časová perspektiva přispívá ke snížení subjektivní reality vzdálených cílů“ (Gjesme, in Pavelková, 1990, s. 43), což se dá vysvětlit jako oddálení perspektivní orientace.

#### 4.2.1 Vývoj perspektivní orientace

Vývoj perspektivní orientace souvisí s přechodem krátkodobé orientace k orientaci perspektivní. Tomu předchází vývoj autoregulačních zdatností osobnosti, jež se orientuje na budoucnost. V zásadě lze rozlišit tři základní stupně (Pavelková, Helus 1992). První stupeň předvádí přímou orientaci v časových znacích událostí, režimech, termínech. S tímto pak reaktivně organizuje činnosti. Na druhém stupni je jedinec schopný plánovat, rozebírat činnost vedoucí k cíli. Ve třetím stupni se hovoří o biografickém ztvárnění vzdělávacích událostí jedince.

Jak bylo již řečeno, tak vytváření předpokladů pro vznik perspektivní orientace začíná v raném věku, od pouhé percepce času až po vědomé a záměrné plánování budoucnosti. Je nutné u jedince vytvořit toleranci k oddálení odměny, naučit ho upřednostnit vzdálenější efekt a tím zvyšovat jeho vytrvalost.

Pro vývoj perspektivní orientace je významné období staršího školního věku - do tohoto období se člení právě žáci středních škol, jedná se o přechodné období přípravy na dospělost a prochází důležitými proměnami a to z hlediska vzniku vnitřních dispozic (rozvoj potřeby strukturace budoucnosti, rozvinutí ostatních potřeb) a také vnějších podmínek (výzev, nabídek). Na základě těchto aspektů se perspektivní orientace jedince dále realizuje. Podle Vágnerové (2000, s. 253) je období adolescence druhou fází relativně dlouhého časového úseku dospívání. Tr-



vá přibližně od 15 do 20 let s určitou individuální variabilitou (zejména v oblasti psychické a sociální, vzácněji i somatické). Toto přechodné období je v Eriksonově termínu psychosociální moratorium. Vyjadřuje skutečnost, že mnoha adolescentům se jeví dospělost příliš náročná nebo málo přitažlivá, a proto ji chtějí odložit. Moratorium je výrazem potřeby něco zastavit, zabrzdit. Říčan mluví o aktuálním „kultu nezralosti“, který chování adolescentů ovlivňuje (Říčan, in Vágnerová, 2000, s. 254).

V období dospívání se mění postoj k budoucnosti. Jedinec se cítí svobodný, může si sám vybrat, některé role nechává nenaplněné – odkládá řešení, které je v určité situaci nedostupné. Typické pro toto období je, že žije naplno pro přítomnost, k budoucnosti se přiklání pouze tehdy, jestliže je jeho aktuální situace nevyhovující. Pokud v něm budoucnost vyvolá nejistotu a úzkost, bude v rámci moratoria preferovat současnost. V tomto směru se liší postoje dospívajících od postojů rodičů, kteří mnohdy až přeceňují význam budoucnosti.

Období dospívání má za úkol poskytnout jedinci čas a možnost, aby dosáhl předpokladů stát se dospělým v oblastech, které současná společnost vyžaduje.

Představa budování vlastní budoucnosti v této etapě života, je dle Smetáčkové také důležitým aspektem pro vrchol procesu budování genderové identity. Dále tvrdí, že „z hlediska budování identity je v naší kultuře klíčovým aspektem představa o budoucím povolání“ (2010, s. 108). Jako vyučující se v rámci budoucnosti dospívajícího více zaměřujeme na otázku pracovního uplatnění a ostatní oblasti života zůstávají v pozadí.

#### **4.2.2 Podmínky vývoje perspektivní orientace**

K vytváření předpokladů pro vznik perspektivní orientace dochází v nejranějším věku a souvisí s rozvojem percepce času a potřeb jedince. Musí se naučit formovat své cíle a také využívat minulé zkušenosti (úspěch či selhání), které determinují způsob, jakým se jedinec staví ke svým cílům.

*„Vztahovat se k budoucnosti a strukturovat budoucnost je možné dvěma způsoby a oba dva typy se vzájemně podmiňují a prolínají“ (Pavelková, 2002, s. 178).*

Rozvoj percepce času, která vede k plánování budoucnosti, probíhá v oblasti kognitivní, kde se prostřednictvím myšlení dítě naučí pracovat se vším, co se vztahuje k budoucnosti (např. koordinace cílů a prostředků). Dozrívání této oblasti se projevuje v intenzivní aktualizaci potřeby strukturace budoucnosti.

Motivační oblast rozvíjí celou sféru perspektivní orientace, a především potřeby. Dochází zde k rozvoji vzdálenějších cílů, vytváření záměrů a následné realizace (Pavelková, 1990, s. 45-46).

Za podstatu motivačního aspektu perspektivní orientace považujeme především potřebu strukturace budoucnosti, která se projevuje zvýšeným zájmem se sebou něco dělat a plánovat svou budoucnost, mít náhled na svou životní cestu, stanovovat a přijímat dlouhodobější cíle. Kognitivní aspekt je vyjádřen zejména v aktivitách vytváření tzv. „mapy postupu“, díky které se jedinec orientuje ve vztazích mezi prostředky a cíli, strategiemi volby apod. Ukazuje se však, že kognitivní aspekt se může stát sám potřebou a motivační aspekt zase může mít kognitivní hodnoty, ale nebývá to časté (Pavelková, 2002, s. 178-179).

Helus toto uzavírá s tím, že *„perspektivně orientovaný jedinec totiž projektuje z vnitřní potřeby svou vlastní budoucnost, vytyčuje si cíle, strukturuje čas a ve jménu toho, co seberozvojově plánuje, vytyčuje, přemáhá sám sebe k vyšší rozvojové kvalitě své osobnosti“* (Helus, 1982, s. 153).

Období adolescence je považováno jako důležité při vytváření časové perspektivy. Jedinec si dokáže představit svou minulost i budoucnost, vytváří si svoji identitu a dokáže si určit cíle ve svém životě. První proměna v perspektivní orientaci přichází na konci ZŠ, kdy se žáci více zabývají svou budoucností. Tím dochází k přesunu od krátkodobé orientace k perspektivní. Vývoj perspektivní orientace je ovlivněn exogenními faktory (vliv školy a výchovy), jež budou spolu s působením rodiny, která v tomto sehrává základní úlohu, rozebrány v samostatné kapitole této práce.

#### **4.2.3 Faktory působící na proces vývoje perspektivní orientace žáků**

Podle Čačky se faktory, které ovlivňují perspektivní orientaci žáků, dělí na vnější a vnitřní. Mezi vnější faktory, které působí na perspektivní orientaci žáků, patří vliv prostředí a výchovy. Základní úlohu v rozvoji perspektivní orientace sehrává rodina. Prostřednictvím kvalitních rodinných vztahů a vlivů dochází k podněcování dítěte za účelem rozvoje vlastní osobnosti, schopností atd., a tím se u dětí vytváří základ tzv. perspektivní orientace (Čačka, 1995, s. 52).

Podle Mezery (2008) jsou rodiče označováni za faktor, který v 70 % případů ovlivňuje profesní orientaci svých dětí. Dle několika studií lze rodinu označit za základní pilíř, který působí na adolescenta při tvorbě jeho budoucích představ (Hlad'o, 2013). To potvrzuje i výzkum, který provedla Šťastnová a Drahoňovská (2012) na základě dotazníkového šetření, kde zjistili, že 60 % žáků základních a středních škol svou další vzdělávací nebo profesní dráhu řešili právě s rodiči.

Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, ovlivňuje jeho motivace a cíle, dále také chování rodičů, se kterým se dítě ve většině případů ztotožňuje. Pavelková v roce

1980 provedla výzkum, ve kterém se ukázalo, že na rozvinutí perspektivní orientace u dítěte působí pozitivní zájem o dítě a přijetí jeho osobitosti (Pavelková, 1990, s. 47).

Dalším faktorem, který ovlivňuje žáky je škola, jež má také velký podíl na vývoj perspektivní orientace. Jelikož dítě tráví v prostředí školy významnou část svého času, mohou nejen učitelé, ale i jiné osoby v prostředí školy ovlivňovat osobní vývoj jedince. Ve výchovně vzdělávacím procesu je perspektivní orientace závažným činitelem z hlediska rozvoje osobnosti i výkonu žáků (Pavelková, 1990, s. 67). Školní prostředí by mělo být připraveno tak, aby došlo ke vzniku určitých kognitivních, ale i motivačních zdatností – ty by pak měli být v budoucím profesionálním životě oceňovány a vyžadovány (Pavelková, 1990, s. 58).

Důležitý faktor působící na žáka jsou vrstevníci, kamarádi a jiné sociální skupiny – ty mohou podle Taxové (1987) v období dospívání žáka více ovlivňovat než rodina a škola. Avšak u zásadnějších rozhodnutí stále převládá názor rodičů a vrstevníci jsou vyhledáváni pouze jako útěcha či porozumění. Také vzory a ideály mohou být faktory, prostřednictvím kterých dochází k ovlivňování v rozhodování mladého člověka o budoucnosti.

Mezi vnitřní faktory působící na vývoj perspektivní orientace žáků se řadí vnitřní motivace jedince, jeho zájmy, postoje, aspirace. Vnitřní motivace je pokládána za optimální stimulaci při učení, vede k lepším studijním výsledkům, žák je tak lépe vtažen do studijních aktivit (Čapek, 2010, s. 216). Za základní zdroje motivace považujeme potřeby, jež jsou hybné síly cílevědomé aktivity, něco, co je pro daného jedince důležité. Dále také zájmy, které můžeme vysvětlit jako „*trvalejší vztah jedince k objektům a činnostem, který se projevuje v tendenci (sklonu) zabývat se jinými teoreticky nebo prakticky*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 19). K usměrňování chování jedince jsou pokládány ideály, jež můžeme chápat jako osobitý cíl. To, jak má jedinec reagovat na určitý motivačně závažný podnět, vzbuzuje postoj, jež se vytváří na základě zkušenosti. A nakonec úroveň výkonu, který jedinec očekává z toho předchozího – jeho aspirace (Hoffmanová, 2010).

### 4.3 Role školy při rozvíjení perspektivní orientace

Právě škola by se vedle rodiny měla podílet na tom, jak u dítěte v období školní docházky dojde k přesunu z krátkodobé k orientaci perspektivní, při níž je nezbytné si uvědomit, že kvalita vztahu žáků k budoucnosti se výchovně vzdělávacího procesu dotýká a ovlivňuje ho, zároveň také formuje (Pavelková, 2002, s. 182).

Učitelé se častokrát zmiňují o nedostatečném rozvinutí perspektivní orientace u žáků, což souvisí se sníženým zájmem o jejich vlastní rozvoj, který jakoby po-

važovali za již ukončený – důvodem může být špatný prospěch, zdraví, snížené schopnosti nebo také absence zájmu o dítě ze strany rodiny. Škola by proto měla žáky povzbuzovat v hledání své přiměřené osobní perspektivě a měla by mít vedle rodiny podstatnou účast v citlivém období dítěte, aby se u něho vyvinula kvalitní orientace na budoucnost (Pavelková, 2002, s. 182-183).

Významná role školy je vidět na konci ZŠ, kdy se žáci musí poprvé intenzivně zabývat svou budoucností. Je na ně kladen určitý tlak jak ze strany školy, tak rodičů. Škola by měla mít předpoklady k tomu, aby si žák utvořil kvalitní vztah k budoucnosti. Učitelé mají ve škole prostor na to, aby mohli rozpoznat zájmy, schopnosti, předpoklady žáků a podle nich je mohou dále usměrňovat a ovlivňovat žádoucím způsobem, jehož cílem je právě orientace na budoucnost.

I přesto, že by škola měla věnovat pozornost celému systému profesionální orientace žáků, je tato problematika jak pro školu, tak pro většinu učitelů stále nová. Pro mnoho učitelů je kvalita vztahu žáků k budoucnosti součástí učitelových představ o úspěšném žáku, a že se ukazuje přímo či zprostředkovaně na hodnocení. Podle Pavelkové (1990, s. 59-60) se v současné škole ještě nevytváří dostatečné podmínky pro rozvoj perspektivní orientace u žáků, což znamená, že existují rezervy, které by ve výchovně vzdělávacím procesu měli být zkvalitněny.

*„Je možné konstatovat, že perspektivní orientace ve škole může plnit funkci seberozejovovou a funkci motivačně strukturující. Seberozejovová funkce spočívá v tom, že perspektivní orientace umožňuje žákům vidět vlastní osobnost v perspektivě svých možností. Funkce motivační spočívá v motivačním dopadu vzdálených cílů na aktuální učební činnosti tím, že se zvyšuje její smysl pro cíle, a v tom, že perspektivní orientace napomáhá žákům subjektivně zkrátit vzdálenost mezi přítomností a vzdáleným cílem“* (Pavelková, 2002, s. 184-185). Právě Pavelková se touto problematikou nejvíce zabývá, provádí výzkumy a přináší tím nové informace a náhled na působení školy při rozvoji perspektivní orientace u žáků. Jak dále tvrdí, pokud se dobře rozvine, má také vliv na školní výkon žáků.

#### **4.3.1 Perspektivní orientace žáků na školní výkon**

Perspektivní orientace zde vystupuje jako prostředek dosahování pedagogických cílů. Pavelková (1990, s. 54) chápe školní výkon jako jednu z dimenzí školní úspěšnosti žáků, která je důležitým faktorem rozvoje osobnosti. Podle Hrabala (in Pavelková, 1990, s. 54-55) je školní výkon žáka závislý na jeho intelektových schopnostech a mimointelektových činitelích. Základem mimointelektových činitelů je nejčastěji představována motivace, za kritérium školního výkonu se považuje

školní prospěch nebo výsledky didaktických testů. To, zda žák využívá či nevyužívá intelektové schopnosti, pak ukazuje míra diskrepance (rozporu) mezi výsledkem inteligenčního testu a ukazatelem školního výkonu.

Dá tedy se předpokládat, že intelektové schopnosti jsou základem školní úspěšnosti reprezentované školním výkonem. „*Analýza vztahů perspektivní orientace a diskrepance mezi intelektovými schopnostmi a průměrným prospěchem žáků potvrdila oprávněnost zařazení perspektivní orientace mezi mimoschopnostní činitele facilitující žákův školní výkon*“ (Pavelková, 1990, s. 55). Autorka také uvádí, že perspektivní orientace má velký vliv na motivace žáka k učebním činnostem, avšak její účinnost je rozdílná, jestliže se objevují v různých konstelacích vzhledem k ostatním potřebám individuální sféry potřeb žáka. Dále se vyjadřuje ke smyslnosti studia a jeho propojení s dalším životem, kde uvádí, že pokud má výchovně vzdělávací proces významně podmiňovat rozvoj osobnosti, nesmí být důraz školy kladen pouze na to, jaké činnosti má žák vykonávat, ale i na to, proč je má vykonávat, jaký mají mít pro něj význam a vnitřní smysl a pro jaké cíle mají být vykonávány (Pavelková, 1990, s. 57).

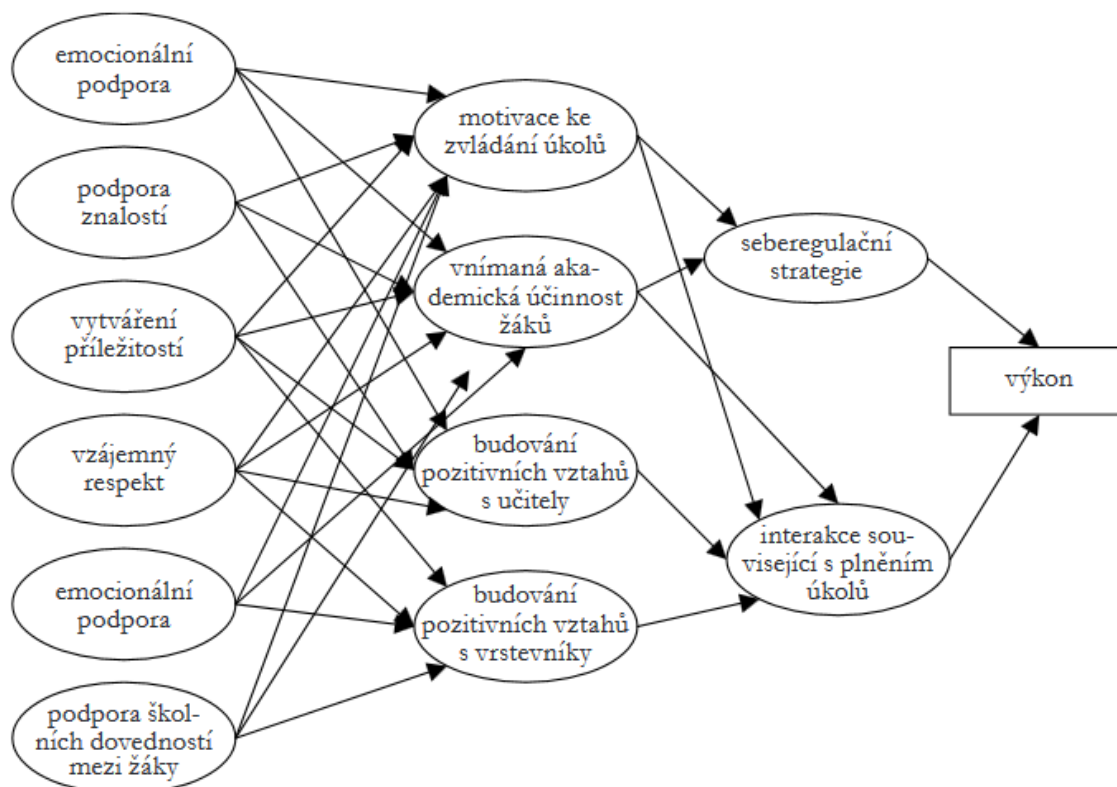
Dle Pavelkové (1990, s. 57) lze chápat školní výkon žáka nejméně čtyřmi možnými způsoby:

- a) nemá pro žáky žádný smysl,
- b) je sám o sobě smyslem žákova snažení,
- c) stává se prostředkem pro dosažení bezprostředního cíle,
- d) je prostředkem pro dosažení časově vzdálenějších cílů, které propůjčují motivační hodnotu dílčím cílům.

Z toho plyne, že v chápání smyslu školní práce jsou výrazné kvalitativní rozdíly.

Pokud žáci přikládají škole větší instrumentalitu (prostředek k dosažení) pro cíle v budoucnu, je u nich rozvinuta perspektivní orientace, jež má pozitivní dopad na jejich výkon ve škole. Žáci jsou pak schopni chápat dlouhodobé důsledky současného chování. Školní prostředí by mělo být připraveno tak, aby to vynutilo vznik určitých kognitivních a motivačních zdatností, které pak budou v profesionálním životě oceňovány a vyžadovány (Pavelková, 1990, s. 58).

Následující obrázek nám ukazuje vlivy, které působí na motivaci žáků. Autoři modelu se zaměřují především na sociální vlivy, jež se podílí na motivaci žáků. Je důležité si připomenout také to, že vliv na výkon a práci v souladu s motivací žáků mají také časové aspekty učebního procesu. Významné jsou i minulé zkušenosti s učením příslušné problematiky a představy o budoucích životních perspektivách žáka (Čáp, in Krejčová, 2009, s. 90).



Obr. 2 Interakce proměnných prostředí školní třídy a učebního procesu, které ovlivňují motivaci žáků

Zdroj: Journal of Educational Psychology, 2007

Každý dospívající vnímá individuálně náročnost úkolu, učitel by měl zadat takový úkol, který přesahuje úroveň rozvoje žáka, ale nepřesahuje jeho vývojový potenciál, aby pro žáka nebyl nesplnitelný (Krejčová, 2009, s. 91).

#### 4.3.2 Předpoklady a cesty rozvoje perspektivní orientace ve výchovně vzdělávacím procesu

Nejdůležitější cestou rozvoje perspektivní orientace žáků, je změna či rozšíření učitelova pojetí úspěšného žáka. To je možné zaznamenat při práci učitele se žáky, do způsobu výkladu, schopnosti přizpůsobit se a upoutat pro dlouhodobější úkoly, vedoucí k jasnější aktualizaci perspektivní orientace a tím k jejímu intenzivnějšímu rozvoji. O tuto dimenzi by se však měl rozšířit program výchovy a vzdělá-

vání. Učitel by měl provádět diagnostiku žáků a autodiagnostiku. Autodiagnostika může učiteli pomoci v tom, aby poznal, který typ žáků implicitně zahrnuje do svého pojetí úspěšného žáka a o účinnosti a směru působení v oblasti perspektivní orientace. Učitel by měl mít jisté požadavky na žáky, které projevuje přímou interakci se žáky nebo formou úkolových situací. Při analýzách se však potvrdilo, že kladou na žáky takové požadavky, ve kterých je jen velice málo nároků na psychickou aktualizaci perspektivní orientace ve vyučování. Žák se ve škole při učení a při interakci s učitelem dostává do modelových situací, proto lze školu chápat jako relativně komplexní, svým způsobem zjednodušený model budoucích životních situací (Pavelková, 1990, s. 61-63).

Důležitým zdrojem rozvoje iniciativního chování pro dospívající představuje dostatek každodenních příležitostí a podnětů. Proto je zde zapotřebí podpory a vedení ze strany učitele či vychovatele a vzájemná spolupráce s ním. Období adolescence je prospěšné pro rozvoj iniciativního chování, jelikož kognitivní funkce v tomto věku umožňuje dospívajícím své chování regulovat a zapojovat do činností (Krejčová, 2009, s. 89).

Většina každodenních aktivit se během dospívání odehrává ve škole, ale ukazuje se, že u žáků středních škol iniciativa ve vztahu k plnění úkolů a nároků školy klesá a projevuje se v mimoškolním prostředí, avšak s nízkými nároky a možnostmi rozvoje (Larson, in Krejčová, 2009, s. 89).

Následující úvahy a doporučení, které uvádí Pavelková (1990, s. 64) by měly přispět k nápomoci při rozvoji perspektivní orientace a pro zaujetí žáků již perspektivně orientované pro jejich potřebu strukturace budoucnosti:

a) tvorby obsahu vzdělávání z hlediska cílů, se zřetelem na princip propojení školy se životem;

b) učitelovo pojetí žáka a jeho výchovně vzdělávací práce – práce s úkoly a interakce učitele a žáka ve vyučování.

*„Úroveň požadavků, které učitel na žáka klade je jednou ze základních možností, jak si žák může vytvořit individuální cíle a rozvíjet potřebu strukturace osobnosti. Žák očekává dosažení cíle a interpretuje jeho dosažení nebo nedosažení. Výsledný prožitek úspěchu má zpětný vliv na další utváření sebehodnocení, na jeho výkonové potřeby i na proces stanovování vlastních cílů“ (Pavelková, 1990, s. 65).*

#### **4.4 Časová perspektiva v období staršího školního věku**

Období dospívání je zásadní pro vytvoření časové perspektivy. *„Ke vzniku specifické orientace na budoucnost, která vede mimo jiné ke změně vztahů žáků ke škole,*

*známám, hodnocení sebe i okolí, dochází kolem třináctého roku života“ (Pavelková, 1990, s. 46).*

Do tohoto období se řadí právě žáci středních škol, jedná se o přechodné období přípravy na dospělost a prochází důležitými proměnami. Toto přechodné období je v Eriksonově termínu psychosociální moratorium. Vyjadřuje skutečnost, že mnoha adolescentům se jeví dospělost příliš náročná nebo málo přitažlivá, a proto ji chtějí odložit. Moratorium je výrazem potřeby něco zastavit, zabrzdit. P. Říčan (1990) mluví o aktuálním „kultu nezralosti“, který chování adolescentů ovlivňuje (in Vágnerová, 2000, s. 254).

Pro rozvoj perspektivní orientace je nejdůležitější právě období staršího školního věku, kdy dochází ke vzniku vnitřních předpokladů a vnějších podmínek. Podle Pavelkové se právě „*v tomto věku potřeba strukturace budoucnosti stává jednou z dominantních potřeb osobní struktury potřeb žáka*“ (Pavelková, 1990, s. 46).

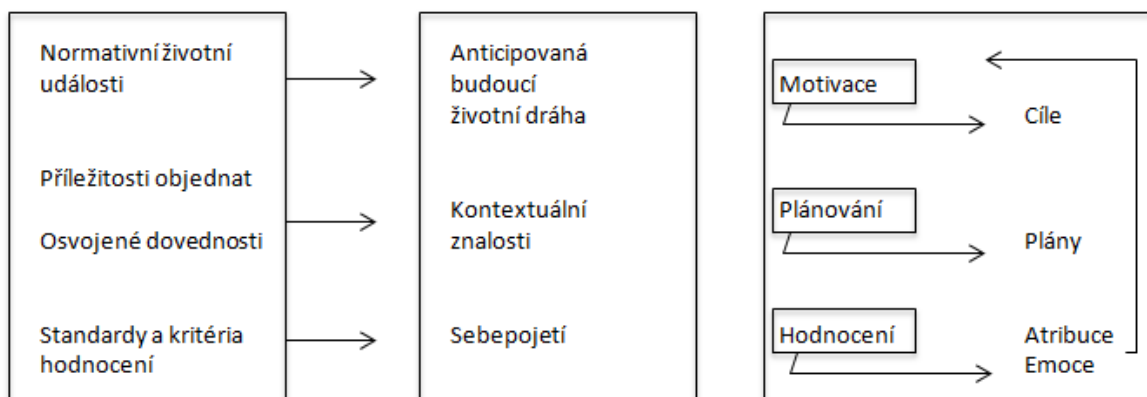
#### **4.4.1 Budoucí cíle a očekávání**

Adolescenti žijí naplno a přítomnost pro ně nemá smysl přípravy na blízkou dospělost. Současnost i budoucnost jsou stejně důležité. Budoucnost je akceptovaná spíše tehdy, jestliže je aktuální situace neuspokojující a také jako období definitivního, samozřejmě idealizovaného vyřešení všech problémů. Když naopak budoucnost vyvolává velikou nejistotu a úzkost, bude adolescent rámci moratoria preferovat současnost.

Přesto, že psychologické teorie téměř opustili stanovisko, podle něhož je úkolem období adolescence „*příprava na dospělost*“, subjektivní důležitost životní osobní perspektivy dospívajících se tím nijak nesnižuje. Dospívající si začínají uvědomovat, že některá jejich momentální rozhodnutí mohou značně ovlivnit jejich budoucí život (volba profesní přípravy, životní styl, volba partnera či partnerky atd.). Macek se domnívá, že to, jak adolescent vnímá a hodnotí svoji budoucnost, je důležité v procesu sebehodnocení a utváření jeho identity. Jestliže dokáže přijmout závazky související s dosahováním osobních a společenských cílů, což jedince přesouvá ze zájmu o sebe k zájmu o druhé, dá se to považovat za ukazatele, že se z dospívajícího stává dospělý (Macek, 2003, s. 70).

Představy o budoucnosti můžeme předvídat v hierarchickém uspořádání budoucích cílů a očekávání. „*V modelu J.-E. Nurmiho je adolescentní orientace na budoucnost charakterizována jako souvztažnost tří procesů – motivace, plánování a hodnocení*“ (Macek, 2003, s. 71).





Obr. 3 Kontextuální přístup k adolescentní orientaci na budoucnost  
Zdroj: Developmental Rewiev, 1991

Výše uvedený model vyvolává potřebu prozkoumat rozsah a směr budoucích očekávání a jejich subjektivní důležitost – ta je u každého člověka vymezena na několika úrovních: kulturní a historické, na úrovni konkrétní osobní historie, a na úrovni aktuálních interpersonálních vztahů. Studie ukazují, že adolescenti ze západní Evropy více přikládají větší váhu vzdělávání a relaxaci (trávení volného času), oproti tomu adolescenti z východní Evropy kladou větší důraz na úspěch, profesijní kariéru a materiální hodnoty, také více zdůrazňují nadosobní cíle a zájem a starost o rodiče (Macek, 2003, s. 71).

Srovnání analogických dat z let 1992 a 2001 ukázalo, že „současná generace dospívajících přisuzuje vyšší důležitost trávení volného času s přáteli, dosažení dobrého vzdělání a cíli vydělat hodně peněz. Významně však poklesla u současné generace adolescentů důležitost přání mít děti, mít dobré vztahy s druhými a být užitečný pro vlast“ (Macek, 2003, s. 99).

#### 4.4.2 Postoj k životu a sebehodnocení

To, jak je v tomto období jedinec spokojen se svým životem a jaké je jeho sebehodnocení, ukázal výzkum Euronet Pilot Study. V tomto výzkumu vyjadřuje subjektivní hodnocení aktuálních životních podmínek a možností a také hodnocení smysluplnosti vlastního života a jeho správné orientace. Tato skutečnost je srovnávána s perspektivou, standardy, hodnotami a ideály. Další složkou je subjektivní pocit pohody, jež vyjadřuje přijetí vlastního života, konkrétní situace, ve které se adolescent nachází. Poslední složkou pocitu ze života a ze sebe je míra nepříjemných pocitů ze sebe samého (Macek, 2003, s. 107).

V období adolescence může jedinec najednou cítit značnou míru jak pozitivních, tak negativních pocitů vztahujících se k jeho životu a jeho samotného. Současná generace dospívajících je dle výzkumu o něco méně nespokojená se svým životem, než tomu tak bylo na počátku devadesátých let, ale nepřikládají tomu velkou váhu, protože si myslí, že jsou na tom podobně, jako lidé kolem nich. Většina z nich považuje svůj život za dostatečně smysluplný. Také se hodnotili kladně ve srovnání s druhými. Rozdíl se ukázal pouze u současných dívek, které jsou oproti předchozí generaci spokojenější a svou budoucnost vidí pozitivněji a jejich sebehodnocení je pozitivnější. Tato skutečnost se dá vysvětlit změnou tradiční mužské role, která se vyznačovala pozitivním sebehodnocením a sebeprosazením, naproti tomu ženská role a její sebeprosazení tak častá nebyla. Tyto rozdíly se u chlapců a dívek v současnosti stírají.

Mezinárodní srovnávání, které bylo provedeno v roce 1992, ukázalo, že čeští dospívající jsou svérázní, avšak měli nejnižší hodnocení životní spokojenosti, přesto se ukázal pravý opak v jejich akceptaci životní reality a pozitivního postoje k životu. To je pravděpodobně dáno tím, že i když byli Češi na počátku devadesátých let realisté, měli vysoko postavené společenské standardy a pozitivní představu o vlastní budoucnosti. Srovnávali se s výše postavenými zeměmi. Zřejmě proto byl tedy jejich vysoko postavený standart (životní styl, kompetence, sebevědomí) spojen s vysokou mírou sebekritičnosti a pochybností (Macek, 2003, s. 109).

## 5 Praktická část a výsledky práce

Cílem praktické části bakalářské práce bylo na základě realizace vlastního průzkumného šetření zjistit, jaké mají žáci posledních ročníků střední školy představy o budoucím životě, a to především v oblasti vzdělávání, sebevzdělávání, profesní kariéry, rodinného života, volného času, a kdo ze sociálního okolí jejich představy pomáhá formovat nebo je ovlivňuje.

Průzkumné šetření bylo provedeno na základě kvantitativního šetření prostřednictvím dotazníku (viz příloha A). Získaná data byla následně zpracována, vyhodnocena prostřednictvím popisné statistiky a na základě získaných poznatků byly formulovány závěry bakalářské práce a nové informace o budoucích představách žáků.

Respondenty dotazníkového šetření byli žáci posledního ročníku oboru vzdělávání Gastronomie se zaměřením na wellness na Střední škole hotelové a služeb v Kroměříži. Tato střední škola byla vytvořena sloučením několika škol, její historie sahá až do roku 1977. Daný obor a škola byla zvolena záměrně, neboť obor Gastronomie a wellness patří mezi nově rozvíjející se obory. Z tohoto důvodu přinášejí poznatky bakalářské práce nové informace o budoucích představách této skupiny žáků.

Data byla získávána ve druhém pololetí školního roku 2016/2017 a výběrový soubor byl tvořen 50 žáky, kterým byl rozdán anonymní dotazník, jež obsahoval 20 uzavřených otázek. Dotazník byl přejetý od autorky I. Pavelkové a pozměněn k účelům tohoto výzkumu. Respondentům byly položeny otázky, zaměřující se na jejich plány, rozhodování, přemýšlení, představy a cíle, kterých chtějí dosáhnout. Jako první byla respondentům položena otázka dotazující se na jejich základní charakteristiku (pohlaví). Další otázky zjišťovaly obecné představy žáků o budoucnosti, především, zda o své budoucnosti přemýšlí a jak často, jestli si plánují svůj budoucí život, stanovují si cíle (krátkodobá versus perspektivní orientace). Dále byly pokládány otázky, které zjišťovaly rozhodování žáků o tom, co budou dělat po škole, jakou mají představu o jejich povolání nebo zda plánují pokračovat ve studiu a ještě se vzdělávat a ve svém oboru se zlepšovat. V dotazníku byly obsaženy také otázky, které zjišťovaly, jak moc se zabývají představou o jejich rodinném životě, jak využívají svůj volný čas (zda mají koníčka) a kdo je při plánování budoucnosti nejvíce ovlivňuje. Dotazník obsahoval pouze uzavřené otázky, z nichž si respondent vybral vždy jednu možnost z nabídky odpovědí (3 možnosti).

## **5.1 Charakteristika zkoumané střední školy**

Pro realizaci dotazníkového šetření byla vybrána střední škola nacházející se ve Zlínském kraji. Střední škola hotelová a služeb, která vznikla sloučením několika škol, nabízí velmi rozmanitý výběr oborů vzdělávání, především v oblasti hotelnictví, cestovního ruchu a gastronomie. Škola nabízí obory zakončené výučním listem či závěrečnou zkouškou a obory zakončené maturitní zkouškou. V oboru Gastronomie vyniká účastí žáků na soutěžích, společenských akcích, zahraničních stážích aj. Především stáže jsou pro žáky velmi vhodnou příležitostí, jak si zajistit budoucí zaměstnání a možnost posouvat se v tomto stále rozvíjejícím se oboru dále. Proto škola také reaguje na požadavky dnešní společnosti a nabízí studium oboru Gastronomie se zaměřením na wellness, který patří mezi nově rozvíjící se obory. V rámci dotazníkového šetření byli osloveni žáci posledního ročníku tohoto oboru, aby vyplnili předložený dotazník.

## **5.2 Metodologie průzkumného šetření**

Průzkumné šetření bylo realizováno s využitím kvantitativního přístupu, prostřednictvím metody dotazování. Nástrojem pro sběr dat, byl přejet dotazník od I. Pavelkové a pozměněn k účelům tohoto výzkumu (viz příloha A). Dotazník byl distribuován v tištěné podobě a byl zcela anonymní, což byla skutečnost, na kterou byli respondenti předem upozorněni.

## **5.3 Výsledky průzkumného šetření**

Výsledky průzkumného šetření budou v následující části prezentovány v návaznosti na strukturu dotazníku. Výsledky budou shrnuty do tabulek a grafů, dále zde bude shrnuto základní zjištění a komentováno.

### **5.3.1 Základní charakteristika respondentů**

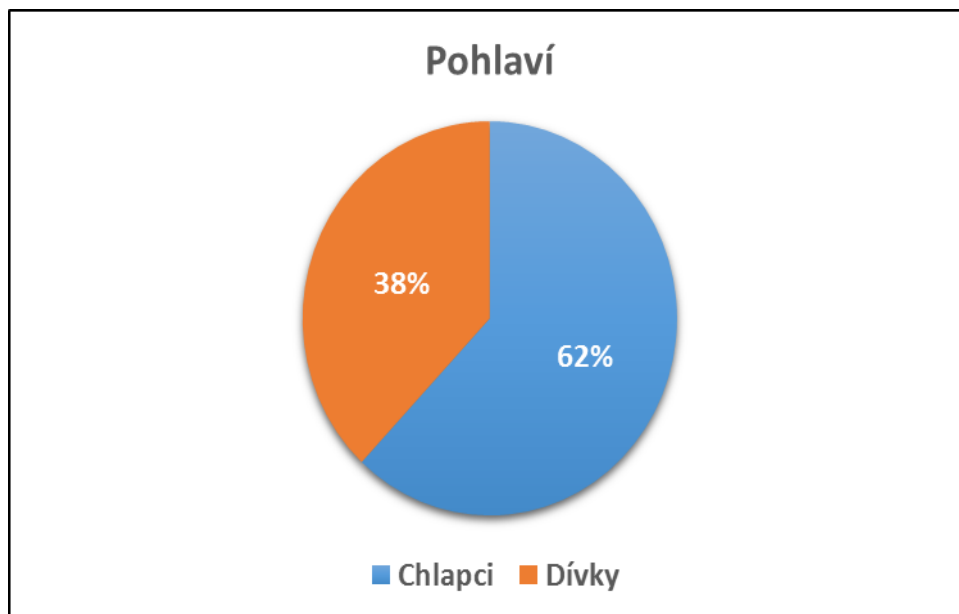
Dotazníkového šetření se zúčastnili všichni žáci posledního ročníku, studující obor Gastronomie a wellness. Žáci tohoto ročníku i oboru byli vybráni záměrně, v návaznosti na cíl praktické části bakalářské práce, jímž je zjišťování obecných představ žáků středních škol o jejich budoucnosti. Celkem bylo získáno 50 vyplněných dotazníků, které sloužily pro vyhodnocování a prezentaci výsledků.

Tab. 1 Pohlaví

<b>Pohlaví</b>	<b><math>n_i</math></b>	<b>%</b>
Chlapci	31	62
Dívky	19	38
Celkem	50	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Celkově se tedy průzkumného šetření zúčastnilo 50 respondentů, z nichž bylo 31 chlapců (62 %) a 19 dívek (38 %).



Obr. 4 Pohlaví

Zdroj: Vlastní zpracování

Ze základní charakteristiky respondentů vyplývá, že o tento obor má zájem více chlapců, než dívek.

### 5.3.2 Obecné představy, cíle, plány o budoucnosti

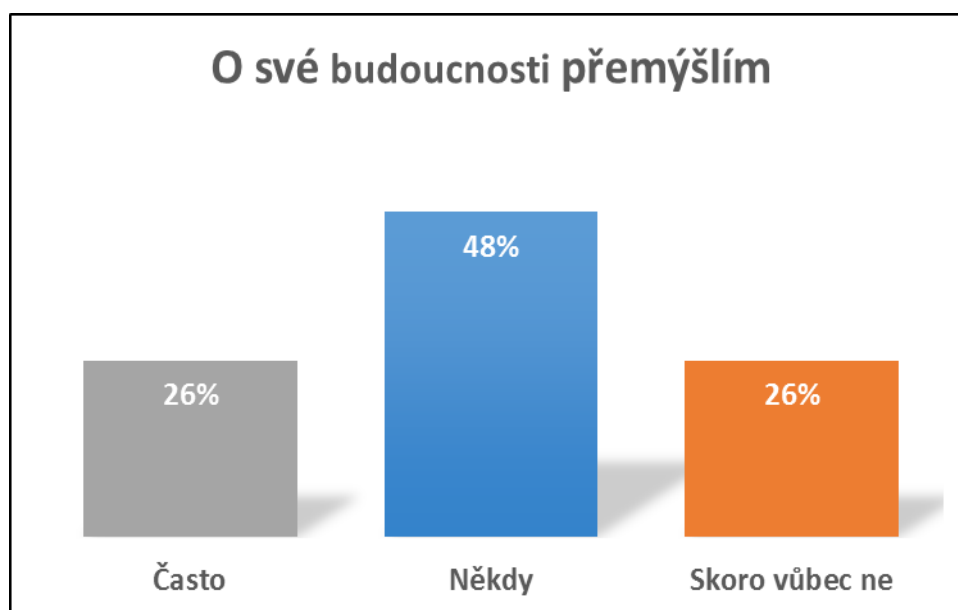
V této oblasti bylo položeno několik otázek. Jako první byla položena otázka, zda o své budoucnosti žáci přemýšlí a jak často. To je znázorněno v následující tabulce a grafu.

Tab. 2 O své budoucnosti přemýšlím

<b>O své budoucnosti přemýšlím</b>	<b>n<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
Často	13	26
Někdy	24	48
Skoro vůbec ne	13	26
Celkem	50	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Byly zjištěné následující skutečnosti (otázka č. 2), a to, že 26 % respondentů o své budoucnosti přemýšlí často, 48 % někdy a 26 % skoro vůbec ne. Z toho je zřejmé, že téměř 2/3 respondentů se svou budoucností určitým způsobem zabývá a je zde vidět postupná přeměna z krátkodobé na perspektivní orientaci.



Obr. 5 O své budoucnosti přemýšlím

Zdroj: Vlastní zpracování

Tab. 3 Srovnání pohlaví versus přemýšlení o budoucnosti

Srovnání pohlaví versus přemýšlení o budoucnosti	Chlapci		Dívky	
	n <sub>i</sub>	%	n <sub>i</sub>	%
Často	3	9,7	10	52,6
Někdy	17	54,8	7	36,8
Skoro vůbec ne	11	35,5	2	10,5
Celkem	31	100,0	19	100,0

Zdroj: Vlastní zpracování

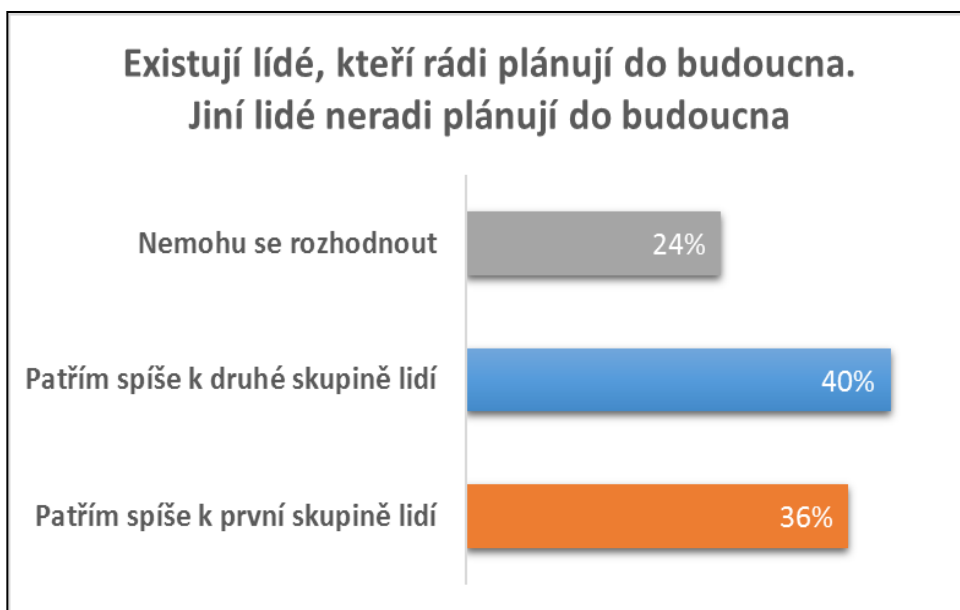
Zajímavé je také srovnání pohlaví versus přemýšlení o budoucnosti, kdy 31 chlapců odpovědělo, že o své budoucnosti přemýšlí z 9,7 % často, 54,8 % někdy a 35,5 % skoro vůbec ne. Oproti tomu 19 dívek odpovědělo 52,6 % často, 36,8 % někdy a 10,5 % skoro vůbec ne. Z toho plyne, že přesto, že dívek je méně, přemýšlí více jak polovina z nich často o své budoucnosti, oproti tomu chlapci tvoří pouhých 9,7 %.

Tab. 4 Existují lidé, kteří rádi plánují do budoucna, jiní lidé neradi plánují do budoucna

Existují lidé, kteří rádi plánují do budoucna, jiní lidé neradi plánují do budoucna	n <sub>i</sub>	%
Patřím spíše k první skupině lidí	18	36
Patřím spíše k druhé skupině lidí	20	40
Nemohu se rozhodnout	12	24
Celkem	50	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Dále bylo zjišťováno (otázka č. 3), zda respondent patří ke skupině lidí, kteří rádi nebo neradi plánují do budoucna, z čehož bylo zjištěno, že 36 % respondentů patří spíše k první skupině lidí, 40 % patří spíše k druhé skupině lidí a 24 % se nemohlo rozhodnout. Oproti přemýšlení o budoucnosti, čímž se zabývala většina respondentů, se plánování do budoucna většina zabývá nerada, což dokládá i skutečnost, že 24 % se nemohlo rozhodnout. Což je typické pro „dnešní adolescenty“, kteří určitým způsobem o své budoucnosti přemýšlí, ale nechtějí si příliš plánovat do budoucna. Žijí tady a teď.



Obr. 6 Existují lidé, kteří rádi plánují do budoucna. Jiní lidé neradi plánují do budoucna  
Zdroj: Vlastní zpracování

V otázce č. 6 si měli respondenti vybrat z možnosti, zda je zajímavá především přítomnost, život berou tak, jak přichází se svými radostmi a starostmi nebo patří mezi ty, kteří rádi přemýšlejí o své budoucnosti, mají potřebu mít jasno a orientovat se v tom, co je čeká.

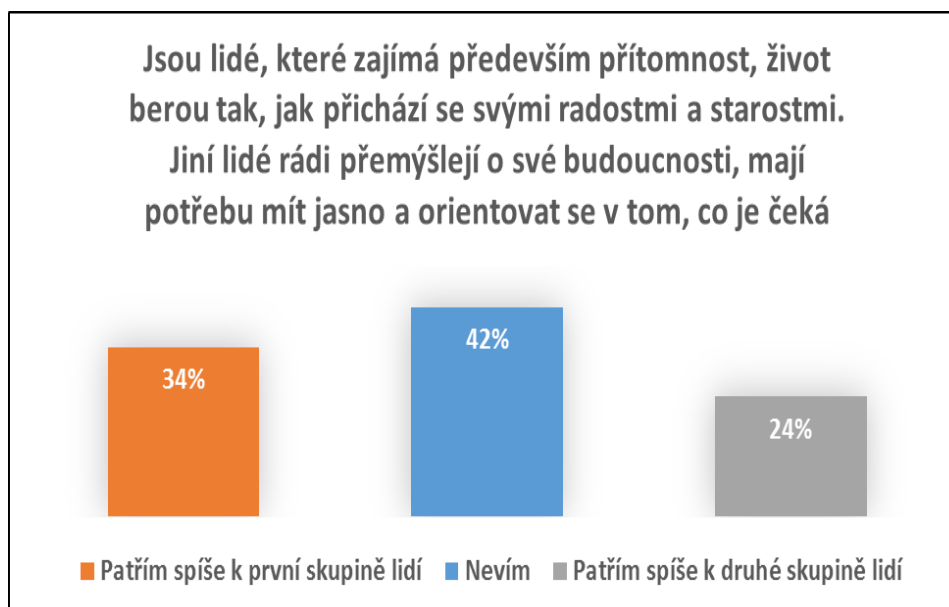
Tab. 5 Jsou lidé, které zajímá především přítomnost, život berou tak, jak přichází se svými radostmi a starostmi. Jiní lidé rádi přemýšlejí o své budoucnosti, mají potřebu mít jasno a orientovat se v tom, co je čeká

<b>Jsou lidé, které zajímá především přítomnost, život berou tak, jak přichází se svými radostmi a starostmi. Jiní lidé rádi přemýšlejí o své budoucnosti, mají potřebu mít jasno a orientovat se v tom, co je čeká</b>	<b>n<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
Patřím spíše k první skupině lidí	17	34
Nevím	21	42
Patřím spíše k druhé skupině lidí	12	24
Celkem	50	100

Zdroj: Vlastní zpracování



Následující výsledky jsou takové, že 34 % respondentů odpovědělo, že patří spíše k první skupině lidí, 42 % neví, 24 % patří spíše k druhé skupině lidí. Tyto výsledky korespondují s výsledky u otázky č. 3, z čehož je patrné, že se perspektivní budoucností zatím příliš nezabývají.



Obr. 7 Jsou lidé, které zajímá především přítomnost, život berou tak, jak přichází se svými radostmi a starostmi. Jiní lidé rádi přemýšlejí o své budoucnosti, mají potřebu mít jasno a orientovat se v tom, co je čeká

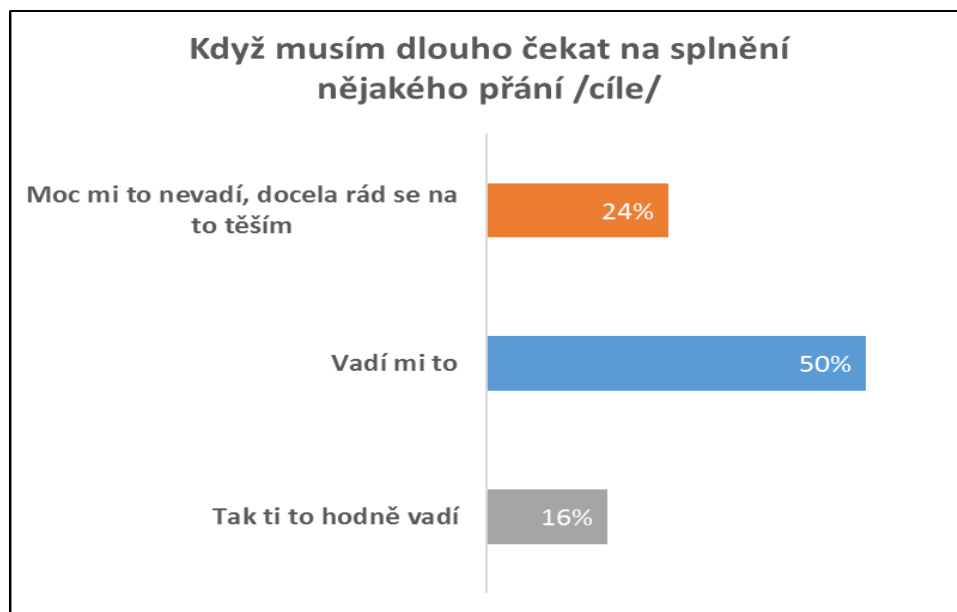
Zdroj: Vlastní zpracování

Další otázky se týkají důležitosti stanovených cílů. Na otázku č. 7, ve které byl respondent dotazován, zda mu vadí, když musí dlouho čekat na splnění nějakého cíle, odpovědělo 16 % respondentů, kterým to hodně vadí, 50 % to pouze vadí a 34 % to moc nevadí, docela rádi se na něco těší.

Tab. 6 Když musím dlouho čekat na splnění nějakého přání /cíle/

Když musím dlouho čekat na splnění nějakého přání /cíle/	$n_i$	%
Tak ti to hodně vadí	8	16
Vadí mi to	25	50
Moc mi to nevadí, docela rád se na to těším	17	24
Celkem	50	100

Zdroj: Vlastní zpracování



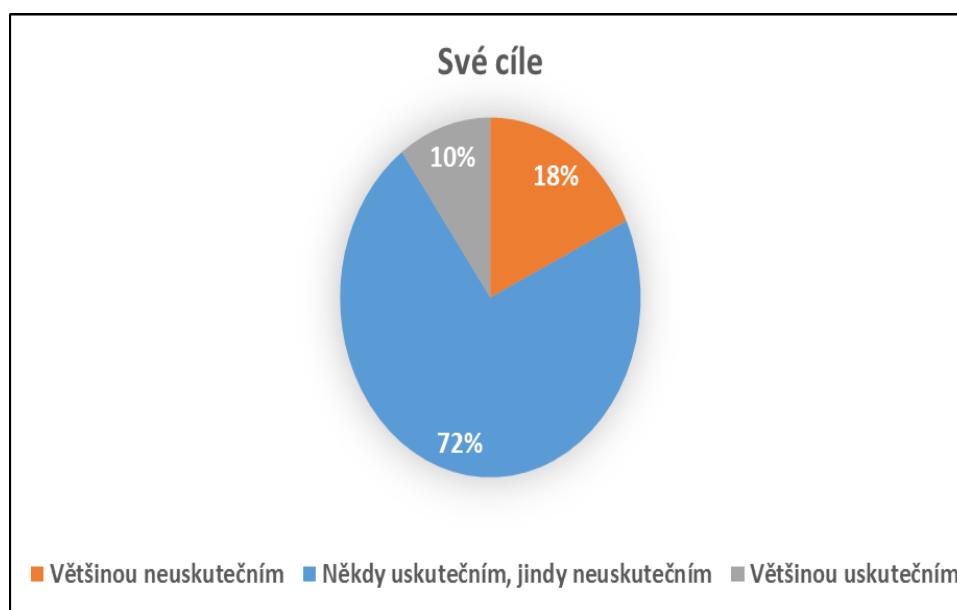
Obr. 8 Když musím dlouho čekat na splnění nějakého přání /cíle/  
Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 8 se ptá, zda své cíle respondent uskuteční. Na to odpovědělo 18 % respondentů tak, že své cíle většinou neuskuteční, 72 % je někdy uskuteční, jindy neuskuteční a 10 % většinou uskuteční.

Tab. 7 Své cíle

Své cíle	<b>n<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
Většinou neuskutečním	9	18
Někdy uskutečním, jindy neuskutečním	36	72
Většinou uskutečním	5	10
Celkem	50	100

Zdroj: Vlastní zpracování



Obr. 9 Své cíle

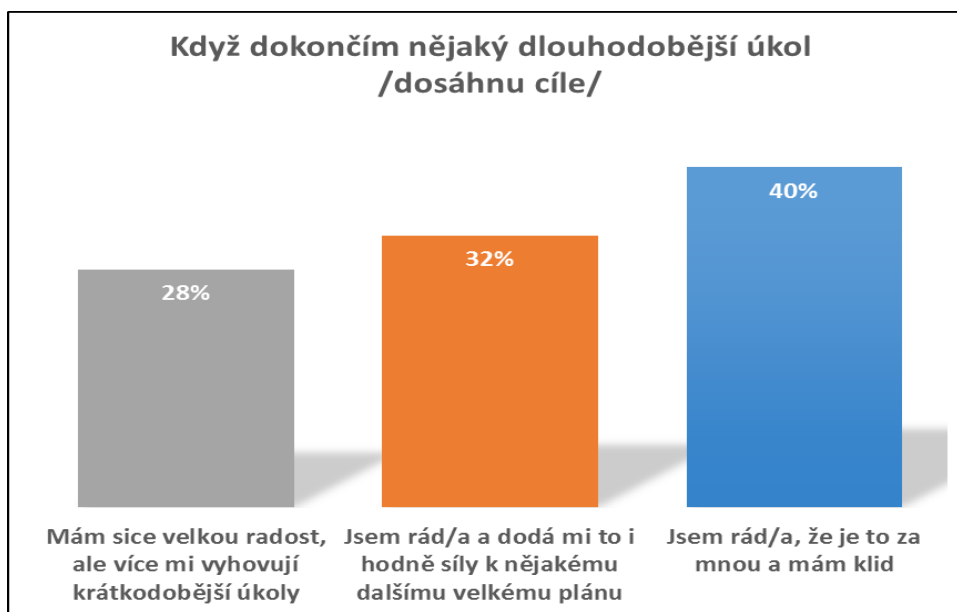
Zdroj: Vlastní zpracování

Jak reaguje respondent, když ukončí nějaký dlouhodobější úkol/dosáhne cíle je zjišťováno v otázce č. 9. Bylo zjištěno, že 28 % respondentů má sice velkou radost, ale více mu vyhovují krátkodobější úkoly, 32 % je rádo a dodá mu to i hodně síly k nějakému dalšímu velkému plánu a 40 % je rádo, že je to za ním a má klid.

Tab. 8 Když dokončím nějaký dlouhodobější úkol /dosáhnu cíle/

Když dokončím nějaký dlouhodobější úkol /dosáhnu cíle/	$n_i$	%
Mám sice velkou radost, ale více mi vyhovují krátkodobější úkoly	14	28
Jsem rád/a a dodá mi to i hodně síly k nějakému dalšímu velkému plánu	16	32
Jsem rád/a, že je to za mnou a mám klid	20	40
Celkem	50	100

Zdroj: Vlastní zpracování



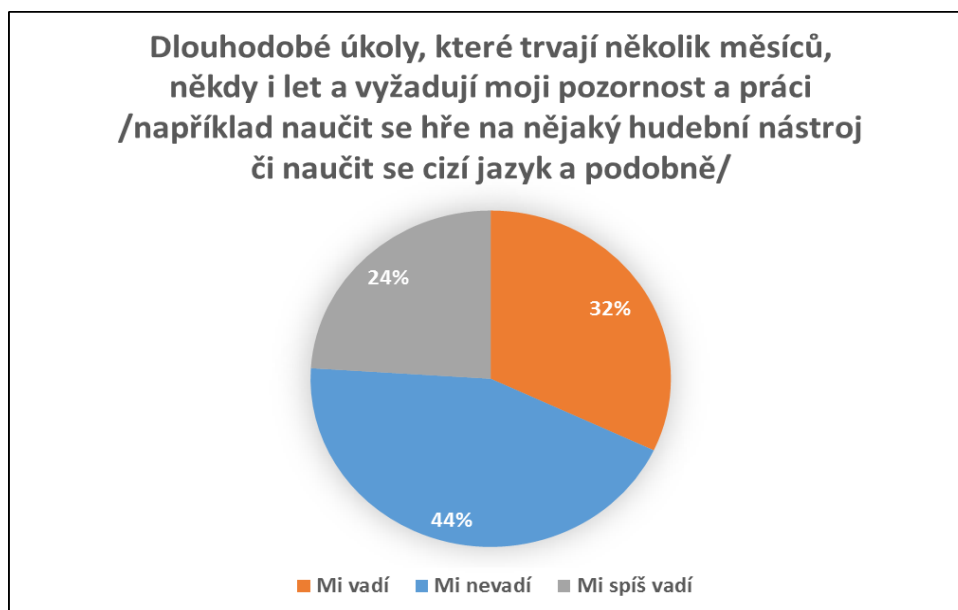
Obr. 10 Když dokončím nějaký dlouhodobější úkol /dosáhnu cíle/  
Zdroj: Vlastní zpracování

U otázky č. 13 je zjišťováno, jestli respondentovi vadí dlouhodobé úkoly, které trvají několik měsíců, někdy i let a vyžadují jeho pozornost a práci /například naučit se hře na nějaký hudební nástroj či naučit se cizí jazyk a podobně/. Na to odpovědělo 32 % respondentů, že jim to vadí, 44 % to nevadí a 24 % to spíš vadí.

Tab. 9 Dlouhodobé úkoly, které trvají několik měsíců, někdy i let a vyžadují moji pozornost a práci /například naučit se hře na nějaký hudební nástroj či naučit se cizí jazyk a podobně/

<b>Dlouhodobé úkoly, které trvají několik měsíců, někdy i let a vyžadují moji pozornost a práci /například naučit se hře na nějaký hudební nástroj či naučit se cizí jazyk a podobně/</b>	<b>n<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
Mi vadí	16	32
Mi nevadí	22	44
Mi spíš vadí	12	24
Celkem	50	100

Zdroj: Vlastní zpracování



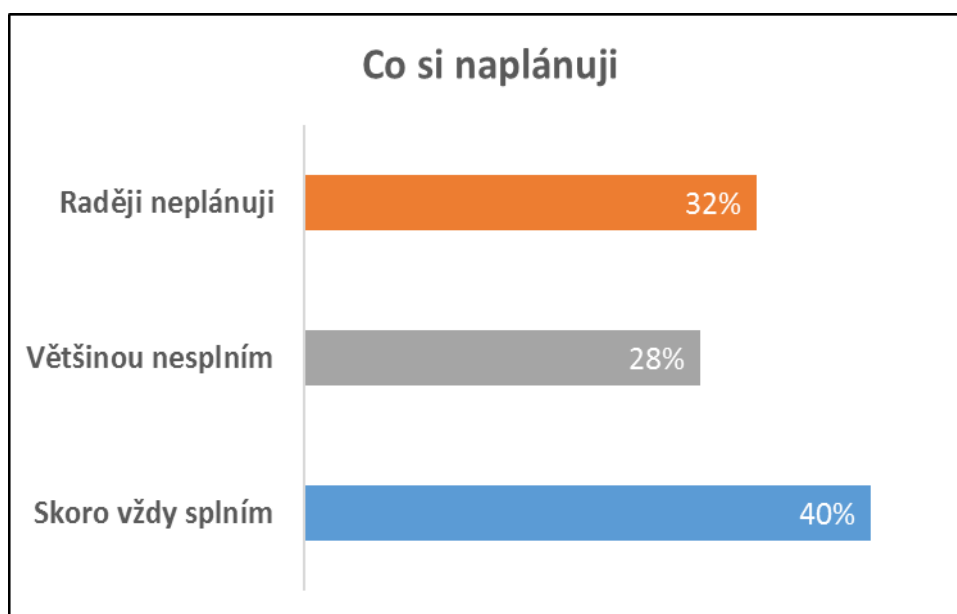
Obr. 11 Dlouhodobé úkoly, které trvají několik měsíců, někdy i let a vyžadují moji pozornost a práci /například naučit se hře na nějaký hudební nástroj či naučit se cizí jazyk a podobně/  
Zdroj: Vlastní zpracování

Zda splní respondenti, co si naplánují, bylo položeno v otázce č. 15, na což odpovědělo 40 % respondentů, že to skoro vždy splní, 28 % většinou nesplní a 32 % raději neplánuje.

Tab. 10 Co si naplánuji

Co si naplánuji	$n_i$	%
Skoro vždy splním	20	40
Většinou nesplním	14	28
Raději neplánuji	16	32
Celkem	50	100

Zdroj: Vlastní zpracování



Obr. 12 Co si naplánuji

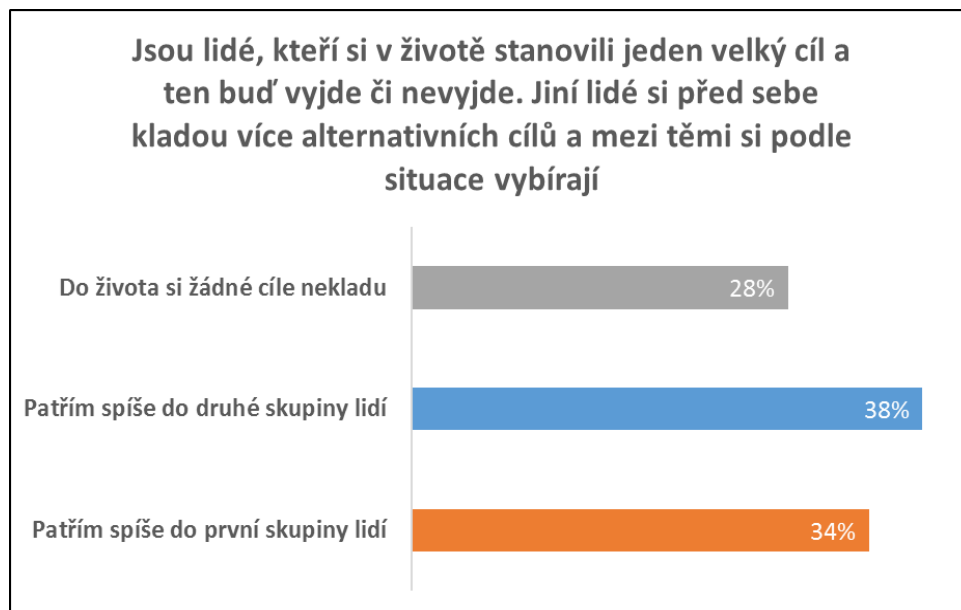
Zdroj: Vlastní zpracování

Jsou lidé, kteří si v životě stanovili jeden velký cíl a ten buď vyjde či nevyjde. Jiní lidé si před sebe kladou více alternativních cílů a mezi těmi si podle situace vybírají (otázka č. 17). Patřím spíše do první skupiny lidí, odpovědělo 34 % respondentů, patřím spíše do druhé skupiny lidí 38 % a do života si žádné cíle nekladu 28 %.

Tab. 11 Jsou lidé, kteří si v životě stanovili jeden velký cíl a ten buď vyjde či nevyjde. Jiní lidé si před sebe kladou více alternativních cílů a mezi těmi si podle situace vybírají

<b>Jsou lidé, kteří si v životě stanovili jeden velký cíl a ten buď vyjde či nevyjde. Jiní lidé si před sebe kladou více alternativních cílů a mezi těmi si podle situace vybírají</b>	<b>n<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
Patřím spíše do první skupiny lidí	17	34
Patřím spíše do druhé skupiny lidí	19	38
Do života si žádné cíle nekladu	14	28
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Zdroj: Vlastní zpracování



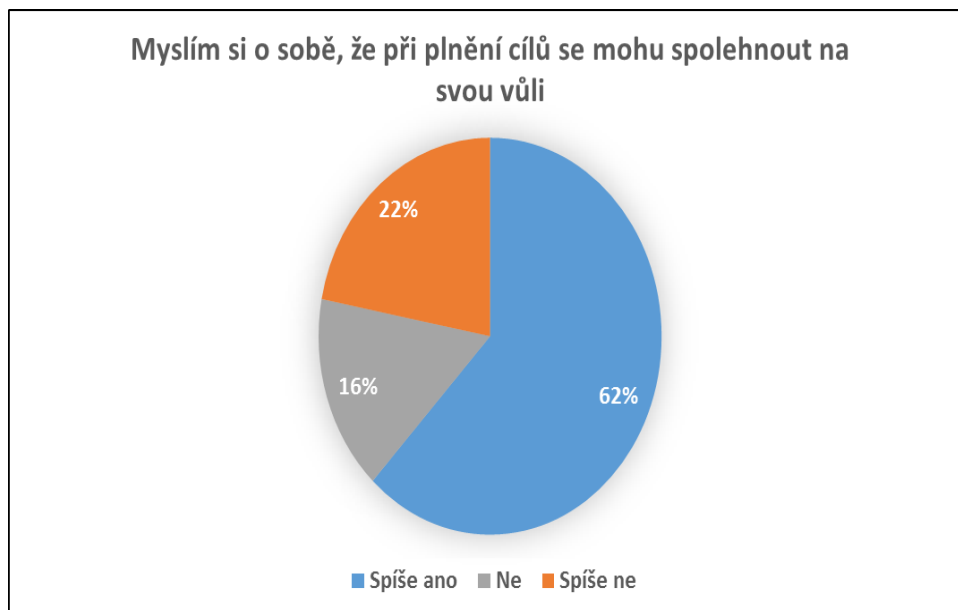
Obr. 13 Jsou lidé, kteří si v životě stanovili jeden velký cíl a ten buď vyjde či nevyjde. Jiní lidé si před sebe kladou více alternativních cílů a mezi těmi si podle situace vybírají  
Zdroj: Vlastní zpracování

V otázce č. 18 respondenti odpovídají na to, zda si o sobě myslí, že se při plnění cílů mohou spolehnout na svou vůli. Spíše ano odpovědělo 62 % respondentů, ne 16 % a spíše ne 22 %.

Tab. 12 Myslím si o sobě, že při plnění cílů se mohu spolehnout na svou vůli

<b>Myslím si o sobě, že při plnění cílů se mohu spolehnout na svou vůli</b>	<b>n<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
Spíše ano	31	62
Ne	8	16
Spíše ne	11	22
Celkem	50	100

Zdroj: Vlastní zpracování



Obr. 14 Myslím si o sobě, že při plnění cílů se mohu spolehnout na svou vůli  
Zdroj: Vlastní zpracování

Poslední otázka byla ta, kdo ze sociálního okolí respondenta při plánování budoucnosti nejvíce ovlivňuje (otázka č. 20). Zde se ukázalo, že 52 % respondentů ovlivňuje rodina, 18 % škola a 30 % vrstevníci.

Tab. 13 Při plánování budoucnosti mě z mého pohledu sociálního okolí nejvíce ovlivňuje

<b>Při plánování budoucnosti mě z mého pohledu sociálního okolí nejvíce ovlivňuje</b>	<b>n<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
Rodina	26	52
Škola	9	18
Vrstevníci	15	30
Celkem	50	100

Zdroj: Vlastní zpracování





Obr. 15 Při plánování budoucnosti mě z mého pohledu sociálního okolí nejvíce ovlivňuje  
Zdroj: Vlastní zpracování

Výsledky v oblasti stanovení cílů a plánování ukázaly, že když už si respondenti stanoví cíl nebo něco naplánují, ne vždy se jim podaří ho uskutečnit a pokud ano, tak neradi čekají na jeho uskutečnění a proto si stanovují spíše více krátkodobějších cílů. Zajímavé je také zjištěná skutečnost, že někteří si žádné cíle nekladou (28 %), ale pokud se jedná o činnost, která vzbuzuje jejich zájem (např. hra na hudební nástroj), dokáží tyto dlouhodobější úkoly plnit i několik let i přesto, že vyžadují větší pozornost a práci. Vzhledem k oboru, který si tito respondenti zvolili, je zvýšený zájem a vynaložení úsilí pro jejich úspěch v budoucnu důležitý, jelikož vyžaduje mít pevnou vůli, která se ukázala také jako jejich kladný element (62 % odpovědělo, že se na svou vůli mohou spolehnout) a zručnost. V poslední otázce je zřejmé, že rodina stále zůstává na prvním místě v rozhodování jedince o jeho budoucnosti.

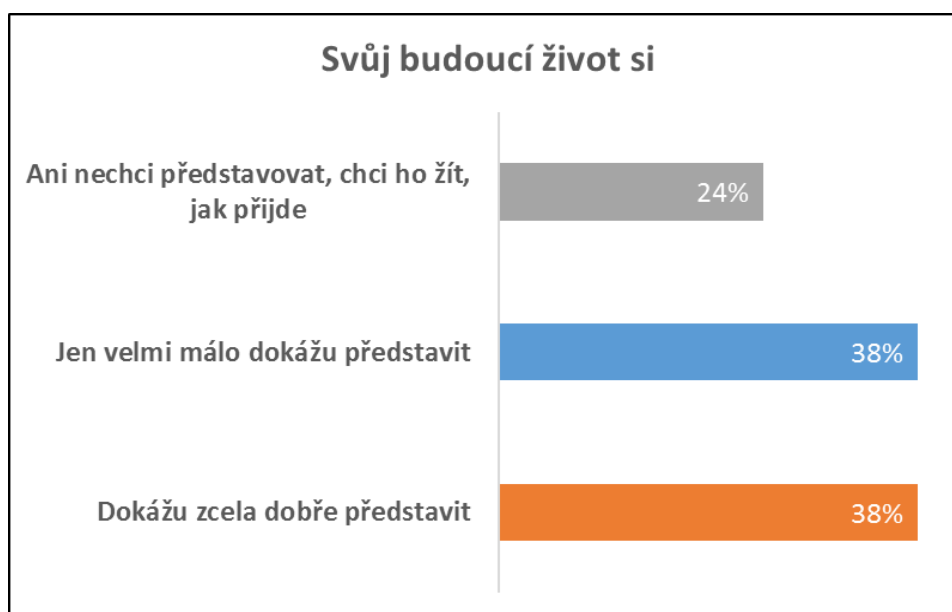
### 5.3.3 Osobní život, rodinný život, volný čas

Další otázky se týkají představ o budoucím životě, rodinném životě a volném čase.

Tab. 14 Svůj budoucí život si

<b>Svůj budoucí život si</b>	<b>n<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
Dokážu zcela dobře představit	19	38
Jen velmi málo dokážu představit	19	38
Ani nechci představovat, chci ho žít, jak přijde	12	24
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Zdroj: Vlastní zpracování



Obr. 16 Svůj budoucí život si

Zdroj: Vlastní zpracování

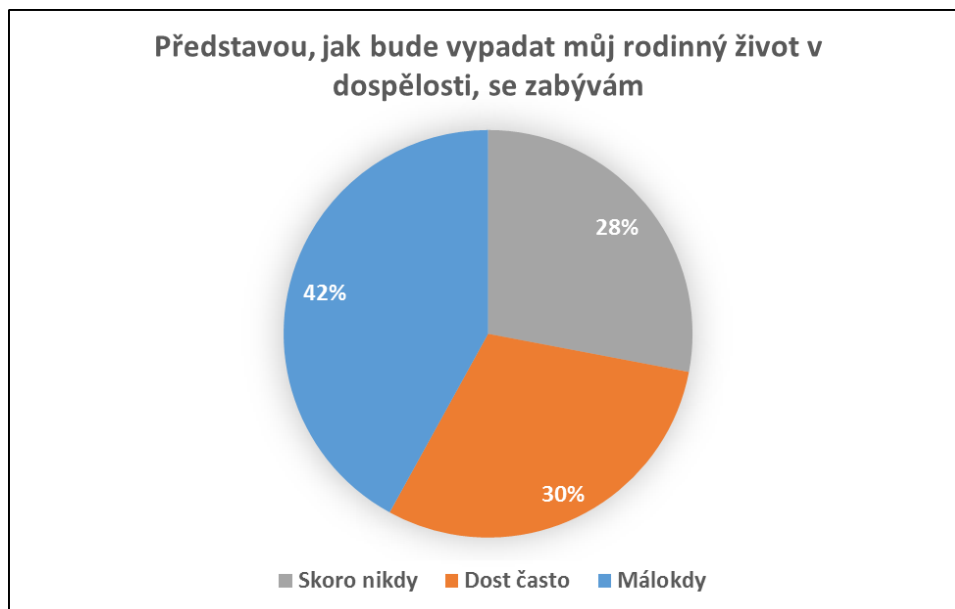
První z těchto otázek je, zda si vůbec svůj budoucí život dokáží představit (otázka č. 4). Na to odpovědělo 38 % respondentů tak, že si ho dokáží docela dobře představit, 38 % si ho dokáže představit jen velmi málo a 24 % si ho ani představovat nechce a chce ho žít tak, jak přijde.

Představou, jak bude vypadat jejich rodinný život v dospělosti (otázka č. 14), se zabývá 28 % respondentů skoro nikdy, 30 % dost často a 42 % málokdy.

Tab. 15 Představou, jak bude vypadat můj rodinný život v dospělosti, se zabývám

<b>Představou, jak bude vypadat můj rodinný život v dospělosti, se zabývám</b>	<b>n<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
Skoro nikdy	14	28
Dost často	15	30
Málokdy	26	42
Celkem	50	100

Zdroj: Vlastní zpracování



Obr. 17 Představou, jak bude vypadat můj rodinný život v dospělosti, se zabývám

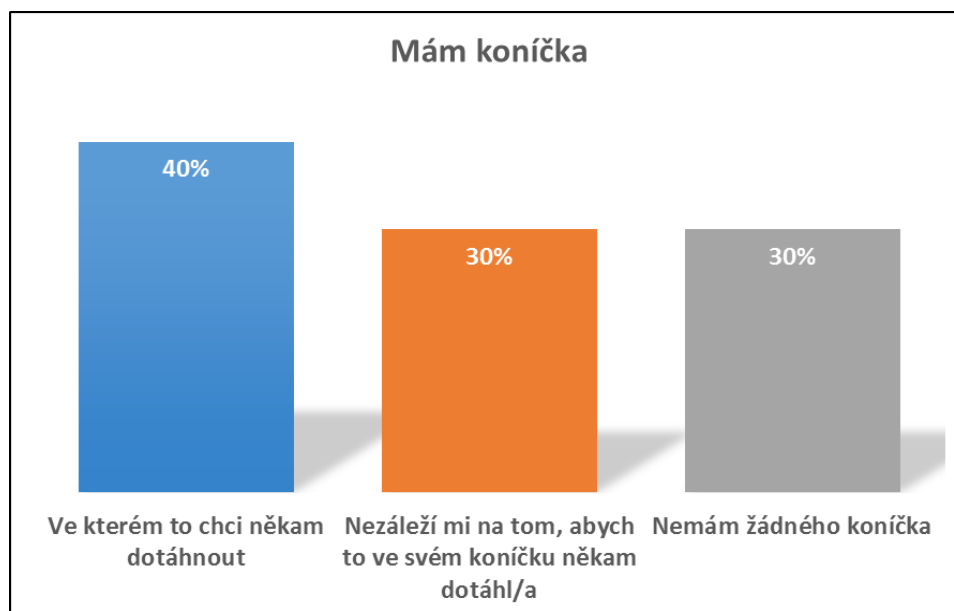
Zdroj: Vlastní zpracování

U otázky č. 12 bylo zjištěno, že 40 % respondentů mají koníčka, ve kterém to chtějí někam dotáhnout, 30 % nezáleží na tom, aby to ve svém koníčku někam dotáhlo, 30 % žádného koníčka nemá.

Tab. 16 Mám koníčka

<b>Mám koníčka</b>	<b>n<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
Ve kterém to chci někam dotáhnout	20	40
Nezáleží mi na tom, abych to ve svém koníčku někam dotáhl/a	15	30
Nemám žádného koníčka	15	30
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Zdroj: Vlastní zpracování



Obr. 18 Mám koníčka

Zdroj: Vlastní zpracování

Z výsledků v této oblasti je zřejmé, že většina si svůj budoucí osobní život dokáže určitým způsobem představit, avšak co se týče rodinného života, tam už bylo zaznamenáno méně zájmu v zabývání se o tuto etapu života. I když se ukázalo, že 70 % respondentů má nějakého koníčka, tak pouze 40 % z nich to v něm chtějí někam dotáhnout, což ale nemusí znamenat jen negativa. Respondent může touto činností pouze vyplňovat svůj volný čas a brát to jako odreagování od běžných starostí a činností, kterých je v dnešní době mnoho a proto je důležité naučit se svůj volný čas vhodně využít.

### 5.3.4 Oblast vzdělávání, sebevzdělávání, profesní kariéry

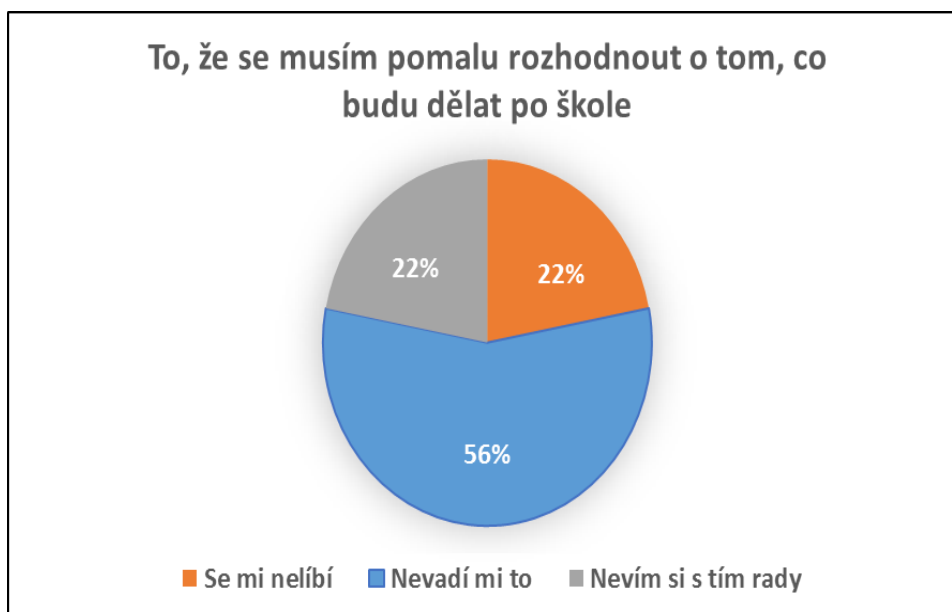
Poslední oblastí, která byla zjišťována, se zabývá tím, zda respondenti přemýšlí, co budou dělat po škole, zda se už rozhodli nebo nemají zatím žádnou představu.

Jelikož jsou respondenti žáci posledních ročníků, musejí se již pomalu rozhodnout co po škole. V otázce č. 5 byli na tuto skutečnost dotazováni a 22 % respondentů odpovědělo, že se jim to nelíbí, 56 % to nevdí a 22 % si neví rady s tím, jak se rozhodnout.

Tab. 17 To, že se musím pomalu rozhodovat o tom, co budu dělat po škole

<b>To, že se musím pomalu rozhodovat o tom, co budu dělat po škole</b>	<b>n<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
Se mi nelíbí	11	22
Nevadí mi to	28	56
Nevím si s tím rady	11	22
Celkem	50	100

Zdroj: Vlastní zpracování



Obr. 19 To, že se musím pomalu rozhodovat o tom, co budu dělat po škole

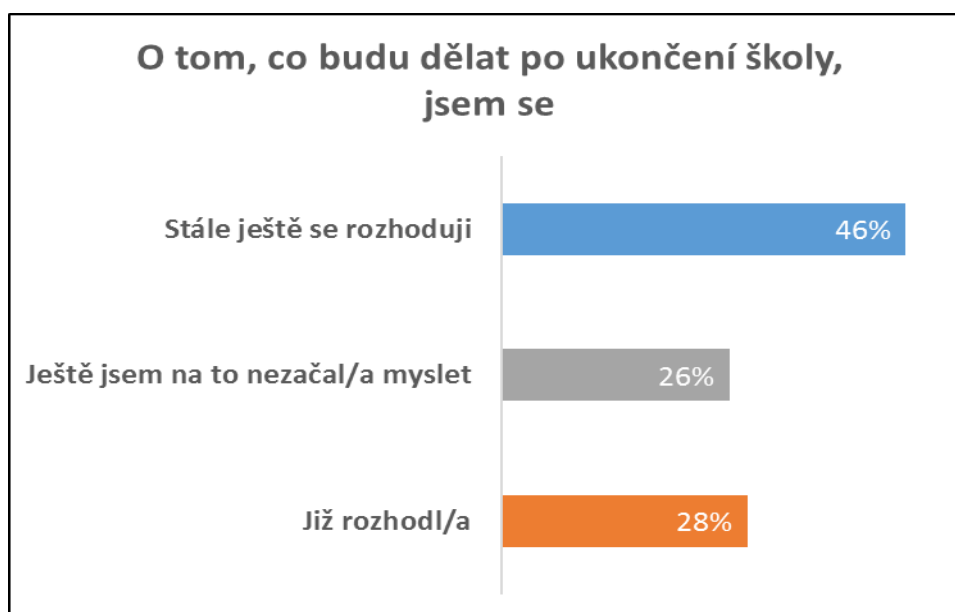
Zdroj: Vlastní zpracování

Další otázka byla o tom, co budou respondenti dělat po ukončení školy (otázka č. 10), z nichž se již 28 % rozhodlo, 26 % na to ještě nezačalo myslet a 46 % se stále ještě rozhoduje.

Tab. 18 O tom, co budu dělat po ukončení školy, jsem se

<b>O tom, co budu dělat po ukončení školy, jsem se</b>	<b>n<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
Již rozhodl/a	14	28
Ještě jsem na to nezačal/a myslet	13	26
Stále ještě se rozhoduji	23	46
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Zdroj: Vlastní zpracování



Obr. 20 O tom, co budu dělat po ukončení školy, jsem se

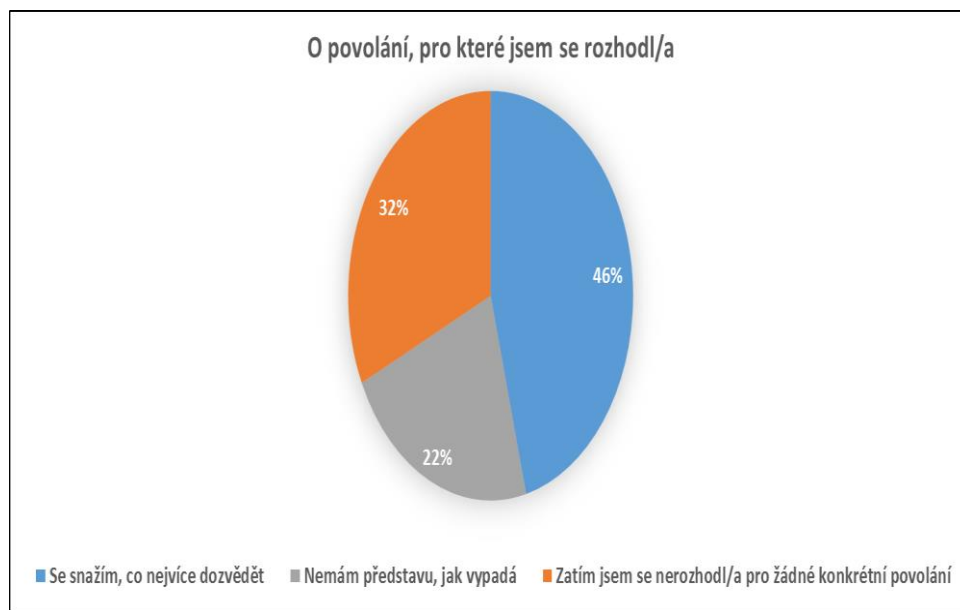
Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 11 zjišťovala, jakou mají respondenti představu o povolání, pro které se rozhodli. To, že se o ní snaží co nejvíce dozvědět, odpovědělo 46 % respondentů, 22 % nemá představu, jak vypadá a 32 % se zatím nerozhodlo pro žádné konkrétní povolání.

Tab. 19 O povolání, pro které jsem se rozhodl/a

O povolání, pro které jsem se rozhodl/a	$n_i$	%
Se snažím, co nejvíce dozvědět	23	46
Nemám představu, jak vypadá	11	22
Zatím jsem se nerozhodl/a pro žádné konkrétní povolání	16	32
Celkem	50	100

Zdroj: Vlastní zpracování



Obr. 21 O povolání, pro které jsem se rozhodl/a

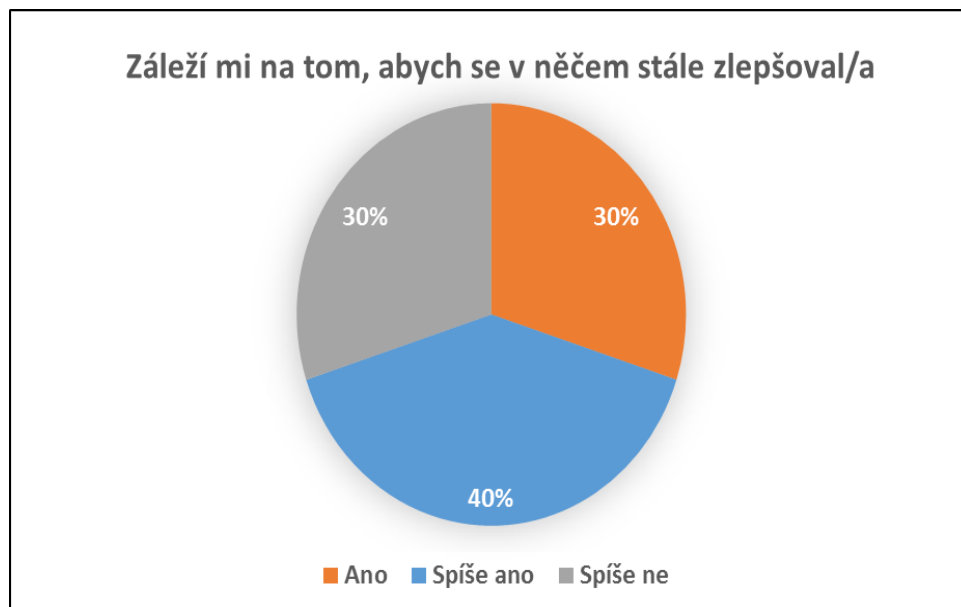
Zdroj: Vlastní zpracování

To, zda respondentům záleží na tom, aby se v něčem stále zlepšovali (otázka č. 16), odpovědělo 30 % ano, 40 % spíše ano a 30 % spíše ne.

Tab. 20 Záleží mi na tom, abych se v něčem stále zlepšoval/a

<b>Záleží mi na tom, abych se v něčem stále zlepšoval/a</b>	<b>n<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
Ano	15	30
Spíše ano	20	40
Spíše ne	15	30
Celkem	50	100

Zdroj: Vlastní zpracování



Obr. 22 Záleží mi na tom, abych se v něčem stále zlepšoval/a

Zdroj: Vlastní zpracování

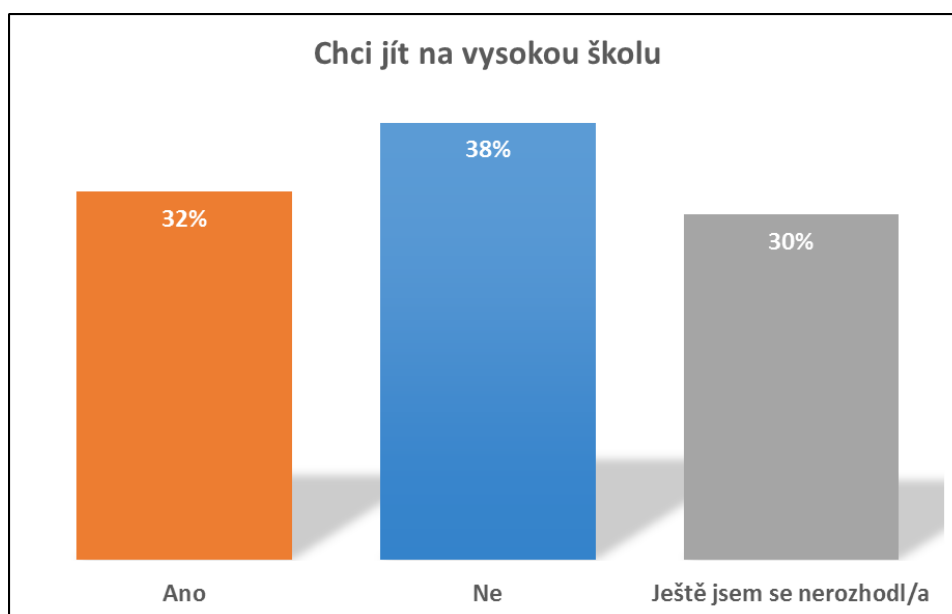
Poslední otázka této oblasti se týkala rozhodování o dalším vzdělávání na vysoké škole. To, zda chtějí jít na vysokou školu, odpovědělo 32 % respondentů, že ano, 38 % ne a 30 % se ještě nerozhodlo.



Tab. 21 Chci jít na vysokou školu

<b>Chci jít na vysokou školu</b>	<b>n<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
Ano	16	32
Ne	19	38
Ještě jsem se nerozhodl/a	15	30
Celkem	50	100

Zdroj: Vlastní zpracování



Obr. 23 Chci jít na vysokou školu

Zdroj: Vlastní zpracování

Výsledky v této oblasti ukazují, že respondenti si uvědomují skutečnost, že je na čase se rozhodnout, co budou dělat po škole, avšak rozhodnutí stále nejsou. Co se týče představ o budoucím povolání, tak necelá polovina dotazovaných se snaží v této oblasti dále vzdělávat a zbytek nemá představu, ani není rozhodnutý, což není dobré, jelikož už nemají mnoho času pro rozhodování (mají před sebou maturitní zkoušku). Snaha o sebevzdělávání zde byla zaznamenána v otázce č. 16, kdy 70 % respondentů má určitou snahu. Překvapující jsou odpovědi poslední otázky, kde odpovědělo přímo pouze 32 % respondentů, že chtějí jít na vysokou školu, což je velmi malé procento.

## 6 Diskuze

Průzkumné šetření, jež bylo uskutečněno v předkládané bakalářské práci, bylo zaměřeno na průzkum týkající se představ žáků střední školy specializované na gastronomii, o jejich budoucnosti. V rámci teoretické části bylo zjištěno, že problematikou perspektivní orientace v českém prostředí se podle Mareše (2010) mnoho badatelů nezabývalo, výjimkou je koncept perspektivní orientace Pavelkové (1990, 2002), který vychází ze základního předpokladu, že se jedná o relativně stabilní osobnostní charakteristiku jedince. Vedle Pavelkové se touto problematikou zabýval také Hlad'o (2013), Smetáčková (2010), Macek (2003), Vitošková (2014) a další.

Realizované průzkumné šetření mělo zjistit, jaké mají žáci představy o budoucím životě, a to především v oblasti vzdělávání, sebezvzdělávání, profesní kariéry, rodinného života, volného času, a kdo ze sociálního okolí jejich představy pomáhá formovat nebo je ovlivňuje. Toto šetření zaměřené na představy žáků vybrané střední školy, bylo provedeno u 50 žáků, jež výsledek základní charakteristiky rozdělil na 31 chlapců a 19 dívek.

V oblasti obecných představ, cílů a plánů o budoucnosti byla jako první položena otázka, zda o své budoucnosti žáci přemýšlí a jak často. Výsledky, které jsou zaznamenány v tabulce a grafu ukázaly, že celkem 74 % respondentů o své budoucnosti přemýšlí (často a někdy). Z těchto výsledků je zřejmé, že se žáci vybrané střední školy o svou budoucnost zajímají, i když ne tak často a více o ní přemýšlí dívky. Jelikož se v této práci nejvíce vychází z teoretického předpokladu konceptu perspektivní orientace Pavelkové (1990, 2002), kde je perspektivní orientace považována za komplexní předpoklad k aktivní strukturaci budoucnosti, dá se konstatovat, že žáci nejsou příliš připraveni k aktivnímu utváření své budoucí studijní či životní cesty. Tato skutečnost se ukázala v další otázce, v níž bylo zjišťováno, zda žáci rádi plánují do budoucna, kde odpovědělo kladně pouze 36 % žáků. Žáci se více zabývají přítomností, a život berou tak, jak přichází se svými radostmi i starostmi. Někteří překvapivě odpověděli, že neví a jen 24 % žáků přemýšlí o budoucnosti tak, že mají potřebu mít jasno a orientovat se v tom, co je čeká. Zde se tedy objevila převažující časová orientace na přítomnost, zejména hédonistická, která je potvrzena výsledky u otázek, při kterých měli žáci odpovídat, zda jim vadí, když musí dlouho čekat na splnění nějakého přání/cíle. Celkem 66 % žáků to vadí a zřejmě proto své cíle většinou uskuteční pouze 18 % žáků, kteří jsou z 68 % rádi, že úkol dokončili a mají klid. Avšak 32 % žáků je rádo a dodává jim to hodně síly k nějakému dalšímu velkému plánu. U dlouhodobějších úkolů, které vyžadují po-

zornost a práci (například naučit se na hudební nástroj či naučit se cizí jazyk) odpovědělo 56 % žáků, že jim to vadí, 44 % žáků to nevadí, což může souviset s jejich představou o tom, že se naučí něco, co je baví a zajímá a do budoucna to mohou využít. Podle profesora P. Zimbarda „*nás hédonistická přítomnost naplňuje radostí a připomíná nám, abychom si vychutnali bezprostřední okamžik. Díky ní jsme plní chuti poznávat nové lidi, navštěvovat neznámá místa a dokonce i sami sebe*“ (Zimbardo, Boyd, 2008, s. 250-251). Toto tvrzení dle mého vystihuje „dnešní žáky“ a přesto, že se svou budoucností příliš nezabývají, tak k ní nevědomky stejně směřují. Jak již bylo zmíněno, tak Pavelková (1990) v tomto smyslu upozornila na používaný termín „životní cesta“, ve které se realizuje osobnost. Každý si jde svou životní cestou, kterou dojde k určitému cíli. Při plnění cílů je však zapotřebí vůle, na kterou se může spolehnout dle výsledků šetření 62 % žáků. Bez vůle, jak je již z teorie známo, není možné dosažení a realizace perspektiv (Pavelková, 2002). Na otázku, zda to co si naplánují, splní, odpovědělo jen 40 % žáků, že skoro vždy ano, zbytek nesplní nebo vůbec neplánuje. Tyto výsledky jsou s předchozím výsledkem v rozporu, protože se zdá být zvláštní, že i přesto, že vůli má více jak polovina žáků pevnou, tak své plány málokdy splní. Možné vysvětlení se dá podat u otázky, kdy si před sebe 38 % žáků klade více alternativních cílů, z kterých si podle situace vybírají, proto tedy ne vždy všechny své plány splní, jelikož při změně situace se zaměří na cíl jiný. To samé může platit u skupiny, která si v životě stanoví jeden velký cíl a ten buď vyjde či nevyjde. V poslední otázce této oblasti, která se týkala faktorů, jež ovlivňuje žáka v rozhodování, bylo zjištěno, že 52 % žáků ovlivňuje rodina, dále 30 % vrstevníci a pouze 18 % škola. Z výzkumů, které provedla Pavelková (1985), se dá vysvětlit zastoupení tak nízkého procenta žáků, jež ovlivňuje škola. Sama Pavelková konstatuje ve své práci (1990, s. 60), že „*současná škola zatím nevytváří dostatečné podmínky pro rozvoj a aktualizaci perspektivní orientace u žáků. Je tedy zřejmé, že z tohoto hlediska existují v naší škole značné rezervy, ke kterým by mělo být přihlédnuto při dalším zkvalitňování výchovně vzdělávacího procesu*“. Příčinou je i v současnosti velký počet žáků ve třídách a nutnost učitelů zvládnout pod tlakem učební osnovy. Žákům se snaží učivo co nejvíce přiblížit, vysvětlit, čímž žákům zabraňuje vytváření vlastních cílů, které je mají vést k následné strukturaci budoucnosti. Nejčastější odpovědi žáků, jež ovlivňuje rodina, dokazuje, že tvoří základní úlohu v rozvoji perspektivní orientace, kde je dítě od počátku vystavováno působení rodinných vztahů a vlivů, především jejich zájmu o dítě, které ho motivuje k rozvoji jeho strukturaci budoucnosti. Tento výsledek se téměř shoduje s tím, který provedla v roce 2012 Šťastnová a Drahoňovská. Z jejich výzkumu, který byl proveden také na základě dotazníkového šetření, se ukázalo, že 60 % žáků základních i středních škol, ovlivňuje právě rodina. Podle Mezery (2008) se tento faktor objevuje u 70 % žáků. Tvrzení Taxové (1987) potvrzuje další výsledek, kterým bylo zjiš-

těno, že vrstevníci, jež ovlivňují žáka v rozhodování, tvoří 30 %. Taxová ve své práci tvrdí, že tato sociální skupina může v období dospívání žáka ovlivňovat více než rodina a škola.

V oblasti osobního života, rodinného života a volného času bylo zjištěno, že svůj budoucí život si dokáže docela dobře představit 38 % žáků, 38 % jen velmi málo a 24 % si ho ani představovat nechce, chce ho žít tak, jak přijde. V otázce zaměřené na představu jejich rodinného života v dospělosti se zabývá 30 % žáků dost často, 28 % skoro nikdy a 42 % málokdy. Tyto výsledky by se daly přirovnat k těm, které uvádí Smetáčková (2010, s. 7) ve své práci. Ta považuje odpovědi žáků za negativní postoj k otázce, který zdůvodňuje absencí představy o budoucím životě či neochota ji sdělovat. Míra nepříjemných pocitů ze sebe samého, je dle Macka (2003, s. 107) jednou ze složek pocitu ze života. Svůj volný čas vyplňuje koníčkem 40 % žáků, kteří to chtějí někam dotáhnout, 30 % koníčka mají, avšak nechtějí to v něm někam dotáhnout a 30 % nemá žádného. Tento výsledek se shoduje se srovnáním analogických dat z let 1992 2001, jež ukázalo, že současná generace dospívajících přisuzuje trávení volného času a také relaxaci vyšší důležitost (Macek, 2003, s. 99).

Poslední oblast se věnuje vzdělávání, sebevzdělávání a profesní kariéru. To, že se žáci musí pomalu rozhodnout, co budou dělat po škole, nevdí 56 % žákům, 22 % se to nelíbí a 22 % si s tím neví rady. Jestliže žáci dokáží přijmout závazky související s dosahováním osobních a společenských cílů, dá se to dle Macka (2003, s. 70) považovat za ukazatele, že se z dospívajícího stává dospělý, což se v tomto případě u více jak poloviny žáků dá předpokládat. Avšak pouze 28 % žáků se již rozhodlo, co bude dělat po ukončení školy a 72 % ještě rozhodnuto není. Jelikož bylo průzkumné šetření prováděno v době, kdy se žáci již začali připravovat na maturitní zkoušku, může to být jeden z důvodů, proč ještě všichni nejsou rozhodnuti. Z dalších otázek je zřejmé, že se žáci zajímají o své budoucí povolání, jelikož 46 % odpovědělo, že se snaží o povolání, pro které se rozhodlo co nejvíce dozvědět, což souvisí s otázkou, jež zjišťovala, zda chtějí jít žáci na vysokou školu, kde pouze 32 % žáků odpovědělo ano. I přesto, že všichni žáci ještě nejsou rozhodnuti, co budou dělat po ukončení střední školy, bylo u 70 % žáků zjištěno, že jim záleží na tom, aby se stále v něčem zlepšovali.

## 7 Doporučení pro pedagogickou praxi

Předkládaná bakalářská práce se zabývala problematikou obecných představ žáků středních škol o jejich budoucnosti. Na základě dotazníkového šetření byly zjištěny následující skutečnosti, jejíž doporučení mohou posloužit nejen pro vybranou střední školu.

Z obecných představ o budoucnosti vyplývá, že žáci vybrané střední školy o své budoucnosti příliš nepřemýšlí, což může způsobovat zastoupení většího počtu chlapců, jelikož se při srovnávání ukázalo, že téměř 90 % dívek o své budoucnosti přemýšlí často.

Z výsledků dotazníkového šetření je zřejmé, že při plánování budoucnosti ovlivňuje škola žáka jen velmi málo, což by se právě ze strany školy mělo změnit. I přesto, že se škola snaží o to, aby její žáci úspěšně dokončili vzdělávání, měla by se více zapojit v rozvíjení perspektivní orientace u žáků, jež by se mělo projevit ve větším individuálním přístupu. Jelikož žák ve škole stráví velkou část dne, má učitel možnost poznat jeho schopnosti, zájmy, předpoklady, k čemu by měl žák dále směřovat. Také je dle mého názoru důležité brát žáka v rámci možnosti jako sobě rovného, nepovyšovat se, čímž se může zvýšit žákova důvěra v učitele a naopak. Samozřejmě bez žákova zájmu nemůže nic z tohoto proběhnout, ovšem větší úsilí musí být vynaloženo ze strany učitele, který musí být ve svém oboru profesionálem, což se netýká pouze odborných znalostí daného oboru, ale především znalosti v oboru psychologie, díky níž pak dokáže s žákem pracovat a vést ho správným směrem. Ve smyslu najít si k sobě vzájemně cestu, má dle mého názoru větší výhodu učitel odborného výcviku, protože na pracovišti je s žákem v užším kontaktu než učitel teoretické výuky. Ve spojení odborných znalostí s psychologií bývá proto častěji vzorem a získává si větší respekt, který je u „dnešních žáků“ velmi těžké získat.

Proto jako doporučení pro pedagogickou praxi k této problematice je dle mého názoru především obyčejná „lidskost“, kterou by měl učitel k žákům využívat. Dále si také myslím, že nejen v tomto oboru, je důležitá zkušenost, praxe v oboru, v němž učitel následně učí, protože tak má možnost nahlédnout do problematiky z obou stran, jak ze strany pedagoga, tak ze strany nejdříve žáka a následně zaměstnance. A nakonec je pro učitele také velmi důležitá spolupráce ze strany rodiny, která, jak už vyplynulo z dotazníkového šetření, žáka nejvíce ovlivňuje.

## 8 Závěr

Bakalářská práce, jejímž cílem bylo určit obecné představy žáků středních škol o jejich budoucnosti, na základě dostupné odborné literatury definovat základní pojmy a následně pomocí průzkumného šetření interpretovat výsledky a poskytnout doporučení pro pedagogickou praxi, přinesla následující poznatky:

Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že žáci vybrané střední školy se svou budoucností, i přesto, že jich zanedlouho čeká maturitní zkouška, nezabývají. Jsou tedy orientováni spíše krátkodobě a příliš neřeší, jaký život je v budoucnu čeká. I přesto si ale uvědomují, že se pomalu musí rozhodovat, co budou dělat po ukončení střední školy, někteří si již zvolili možnost jít dále studovat na vysokou školu a tím si vlastně oddálit další rozhodování a plány do budoucna. Ukázalo se, že nejvíce je v rozhodování ovlivňuje rodina, nejméně škola. Proto jsem se pokusila nastínit určité doporučení pro pedagogy, jak se více zapojit při vytváření perspektivní orientace žáků. Při tomto doporučení jsem mimo jiné vycházela také z vlastní zkušenosti, jež jsem jako žákyně s učitelkou odborného výcviku měla možnost prožít a získat tak jiný náhled do mého budoucího života a to jak v oblasti profesní, tak v oblasti dalšího vzdělávání, jež mě posunul až tam, kde jsem nyní.

Dle mého názoru jsem všechny stanovené cíle této práce splnila a přinesla jsem tak další nové poznatky a informace, které pedagogům poslouží v jejich nelehké, avšak pro naši společnost velmi důležité profesi.

## 9 Seznam použité literatury

- CARR-GREGG, Michael a Erin SHALE. Pubertáči a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících. Praha: Portál, 2010. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-662-9.
- COLMAN, Andrew M. A dictionary of psychology. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2006. 861 s. ISBN 0-19-861035-1.
- ČAČKA, Otto. Přehled psychologie obecné, dospívání a pracovní výkonnosti. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 83 s. ISBN 80-210-0904-7.
- ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-706-6534-3.
- ČAPEK, R. 2010. Třídní klima a školní klima. 1. vyd. Praha: Grada. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- EPIFANCEVA, A. I.: Perspektiva ličnosti i jeho psychologičeskoje osobnosti. *Voprosy psichologii*, 1964, 6, s. 97-103. ISBN neuvedeno.
- FRAISSE, P. Cognition of Time in Human Activity. In YDEWALLE, G., LENS, W. (Eds.) *Cognition of Human Motivation and Learning*. Leuven: Leuven University Press and Lawrence Erlbaum Associates. 1981, s. 233 – 260. ISBN 90-6186-099-7.
- FRANK, L. K. Time Perspectives. *Journal of Social Philosophy*. 1939, vol. 4, s. 293 – 312. Cit. dle PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení : perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.
- GJESME, T. Is There Any Future in Achievement Motivation? *Motivation and Emotion*, 1981, roč. 5, č. 2, s. 115 – 138. ISSN 1573-6644.
- HECKHAUSEN, H. Why Some Timeout Might Benefit Achievement Motivation Research. In VAN DEN BERCKEN, J. H. L., DE BRUYN, E. E. J., BERGEN, T. C. M. *Achievement and Task Motivation*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1986, s. 7 – 32. ISBN 90-265-0739-9.
- HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha: Oikoymenh, 2008. ISBN 978-80-7298-048-3.
- HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy jeho osobnosti*. Praha: SPN, 1982. ISBN neudáno.
- HLAĎO, Petr. *Rozhodování žáků absolventských ročníků základních škol o další vzdělávací a profesní dráze*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2013, [cit.

- 2015-31-03]. Dostupné z: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/rozhodovanizaku.pdf>
- HOFFMANOVÁ, Klára. Motivace žáků k učení v souvislosti s jejich hodnotovou orientací [online]. 2010 [cit. 2017-04-22]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/123970/ff\\_m/Diplomova\\_prace.docis.muni.cz/th/123970/ff\\_m/Diplomova\\_prace.doc](https://is.muni.cz/th/123970/ff_m/Diplomova_prace.docis.muni.cz/th/123970/ff_m/Diplomova_prace.doc). Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Stránská Zdenka.
- HRABAL, V. (ml.) Motivace a školní výkon. Kandidátská disertační práce. Praha: Psychologický ústav, 1978.
- HRABAL, V. KRYKORKOVÁ, H., PAVELKOVÁ, I.: Školní prospěch jako ukazatel výchovy a vzdělání. Praha: UŠI, 1984.
- HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 80-04-23487-9.
- HUDEČEK, Jaroslav. Mravní rozvoj osobnosti žáků: Pedagogicko-psychologické zřetele. Brno: ÚVSV ČSAV, 1988, 99 s.
- KOŠČO, J. Psychologické poradenstvo v školskom a profesionálnom vývine: Teoretické a spoločenské predpoklady. Bratislava: SPN, 1971.
- KREJČOVÁ, Lenka. Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách. *Studia paedagogica* [online]. 2009 [cit. 2017-04-22]. Dostupné z: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/115395/1\\_Studia\\_aPaedagogica\\_14-2009-2\\_9.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/115395/1_Studia_aPaedagogica_14-2009-2_9.pdf?sequence=1)
- LARSON, R. W. Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 2000, vol 55, no 1, pp 170-183.
- LEWIN, K. Time Perspective and Morale. In WATSON, G. (Ed.) *Civilian Morale*. Boston: Houghton Rifflein, 1942. ISBN neuvedeno.
- MACEK, P. *Adolescence*. Praha, Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- MAKARENKO, Anton Semenovič. Vybrané pedagogické spisy: Články, přednášky, projevy. 2. vyd. Praha: SPN, 1954, 293 s. ISBN neuvedeno.
- MAREŠ, Jiří. Člověk a subjektivní čas. *Studia paedagogica* [online]. 2010, 15 [cit. 2017-04-23]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/95/198>
- MEZERA, Antonín. Pro jaké povolání se hodím? 2. vyd. Brno: Computer Press, 2008, 296 s. ISBN 978-80-251-2395-9.



- MIKA, J.; MIZIA, C. A. Rozvoj lidského kapitálu. Žilina: AB-TLAČ Žilina, 2012. ISBN 978-80-971206-1-0
- NURMI, Jari-Erik. How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning. *Science on Adolescent Development*. 1991, roč. 11, s. 1–59.
- PATRIK, H., RYAN, A. M., KAPLAN, A. Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 2007, vol 99, no 1, pp 83-98.
- PAVELKOVÁ, I. Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PAVELKOVÁ, I. Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti. Praha: Academia, 1990. ISBN 80-200-0055-0.
- PAVELKOVÁ, I. Výzkum v pedagogické psychologii. *Pedagogika: Časopis pro pedagogické vědy* [online]. 1991, 447-455 [cit. 2017-04-22]. Dostupné z: [pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=10904&edmc=10904](http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=10904&edmc=10904)
- PAVELKOVÁ, I., HELUS, Z. Způsobnost plánovat budoucnost a vzdělávací autoregulace osobnosti. In *World Congress: Czechoslovakia Europe and the World-Arts and Sciences in International Context*. Prague-Bratislava, 1992.
- PAVELKOVÁ, I.; PURKOVÁ, V.; MENŠÍKOVÁ V. Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě. *Studia Paedagogica*, 2010, roč. 15, č. 1, s. 29 – 45. ISSN 1803-7437.
- PECHA, L. A. S. Makarenko a dnešek. *Pedagogika: Časopis pro pedagogické vědy* [online]. 1988, 287-297 [cit. 2017-04-22]. Dostupné z: [pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=4129&edmc=4129](http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=4129&edmc=4129)
- PLÓTÍNOS, Věčnost, čas a duch. Praha: Rezek, 1995. ISBN 80-901796-2-2.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.
- RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *Základy obecné psychologie*. Praha: SPN, 1964, 762 s. ISBN neuvedeno.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- SMETÁČKOVÁ, Irena. Běžný den v životě žen a mužů – představy dívek a chlapců o vlastní budoucnosti. *Studia Paedagogica* [online]. 2010 [cit. 2017-04-22]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/100/203>
- SOKOL, J. *Rytmus a čas*. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-15-1.

- STÖRING, H. J. Malé dějiny filosofie. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-7195-206-0.
- ŠŤASTNOVÁ, Pavlína a Petra DRAHOŇOVSKÁ. *Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru* [online]. 3. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 9. 9. 2012 [cit. 2013-12-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/publikace-a-periodika/jak-zaci-zakladnich-a-strednich-skol-vybiraji-svou-dalsi>
- TAXOVÁ, Jiřina. Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, 276 s. ISBN 14-426-87.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VITOŠKOVÁ, Veronika. Vztah mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací [online]. 2014 [cit. 2017-04-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140036547>. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Pavelková Isabella.
- ZIMBARDO, P. G. a J. N. BOYD. *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. USA: Free press, 2008.

# **Příloha**

## A Příloha – Dotazník

Dotazník – Představy žáků středních škol o budoucnosti

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

1. Pohlaví:

- a) Chlapec
- b) Dívka

2. O své budoucnosti přemýšlím:

- a) Často
- b) Někdy
- c) Skoro vůbec ne

3. Existují lidé, kteří rádi plánují do budoucna.

Jiní lidé neradi plánují do budoucna.

- a) Patřím spíše k první skupině lidí
- b) Patřím spíše k druhé skupině lidí
- c) Nemohu se rozhodnout

4. Svůj budoucí život si:

- a) Dokážu docela dobře představit
- b) Jen velmi málo dokážu představit
- c) Ani nechci představovat, chci ho žít, jak přijde

5. To, že se musím pomalu rozhodovat o tom, co budu dělat po škole:

- a) Se mi nelíbí
- b) Nevadí mi to
- c) Nevím si s tím rady

6. Jsou lidé, které zajímá především přítomnost, život berou tak, jak přichází se svými radostmi i starostmi.

Jiní lidé rádi přemýšlejí o své budoucnosti, mají potřebu mít jasno a orientovat se v tom,

co je čeká.

- a) Patřím spíše k první skupině lidí
- b) Nevím
- c) Patřím spíše k druhé skupině lidí

7. Když musím dlouho čekat na splnění nějakého přání /cíle/ :

- a) Tak mi to hodně vadí
- b) Vadí mi to
- c) Moc mi to nevadí, docela rád se na něco těším

8. Své cíle:

- a) Většinou neuskutečním
- b) Někdy uskutečním, jindy neuskutečním
- c) Většinou uskutečním

9. Když ukončím nějaký dlouhodobější úkol /dosáhnu cíle/ :

- a) Mám sice velkou radost, ale více mi vyhovují krátkodobější úkoly
- b) Jsem rád/a a dodá mi to i hodně síly k nějakému dalšímu velkému plánu
- c) Jsem rád/a, že je to za mnou a mám klid

10. O tom, co budu dělat po ukončení školy, jsem se:

- a) Již rozhodl/a
- b) Ještě jsem na to nezačal/a myslet
- c) Stále ještě se rozhoduji

11. O povolání, pro které jsem se rozhodl/a:

- a) Se snažím co nejvíce dozvědět
- b) Nemám představu, jak vypadá
- c) Zatím jsem se nerozhodl/a pro žádné konkrétní povolání

12. Mám koníčka:

- a) Ve kterém to chci někam dotáhnout
- b) Nezáleží mi na tom, abych to ve svém koníčku někam dotáhl/a
- c) Nemám žádného koníčka

13. Dlouhodobé úkoly, které trvají několik měsíců, někdy i let a vyžadují moji pozornost a

práci /například naučit se hře na nějaký hudební nástroj či naučit se cizí jazyk a podobně/:

- a) Mi vadí
- b) Mi nevadí
- c) Mi spíš vadí

14. Představou, jak bude vypadat můj rodinný život v dospělosti, se zabývám:

- a) Skoro nikdy
- b) Dost často
- c) Málokdy

15. Co si naplánuji:

- a) Skoro vždy splním
- b) Většinou nesplním
- c) Raději neplánuji

16. Záleží mi na tom, abych se v něčem stále zlepšoval/a:

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne

17. Jsou lidé, kteří si v životě stanovili jeden velký cíl a ten buď vyjde či nevyjde. Jiní lidé si před sebe kladou více alternativních cílů a mezi těmi si podle situace vybírají.

- a) Patřím spíše do první skupiny lidí
- b) Patřím spíše do druhé skupiny lidí
- c) Do života si žádné cíle nekladu

18. Myslím si o sobě, že při plnění cílů se mohu spolehnout na svou vůli:

- a) Spíše ano
- b) Ne
- c) Spíše ne

19. Chci jít na vysokou školu

- a) Ano
- b) Ne
- c) Ještě jsem se nerozhodl/a

20. Při plánování budoucnosti mě z mého sociálního okolí nejvíce ovlivňuje:

- a) Rodina
- b) Škola
- c) Vrstevníci