

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**MOTIVACE KE STUDIU
PSYCHOLOGIE**
MOTIVATION TO STUDY PSYCHOLOGY



Magisterská diplomová práce

Autor: **Mgr. et Bc. Daniel Cabák**

Vedoucí práce: **Mgr. Miroslav Charvát, Ph.D.**

Olomouc

2020

Chtěl bych poděkovat svému vedoucímu práce panu doktorovi Charvátovi za metodologické vedení, cenné rady, trpělivost a především za čas, který mi věnoval při konzultacích. Největší poděkování však patří mé přítelkyni Anetě, která se mnou měla trpělivost a stála při mně, když to nešlo podle plánů, vždy mě povzbudila. Velký dík patří mé rodině za jejich bezmeznou podporu. Děkuji také všem kolegům – studentům a absolventům psychologie, kteří vyplnili dotazník k této práci, za jejich ochotu, pečlivost a upřímnost.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Motivace studentů ke studiu psychologie“ vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 1.1.2000

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	6
1	Motivační faktory ovlivňující výběr studijního oboru	7
1.1	Některé moderní teorie motivace	8
1.2	Zdroje motivů v kontextu profesní orientace	10
1.2.1	Dělení motivů	11
1.2.2	Postoj jako motiv	13
1.2.3	Návyk jako motiv	14
1.2.4	Zájmy jako zdroj motivace	15
1.2.5	Ideje jako motivy	15
1.2.6	Hodnotová orientace ve funkci motivu	15
1.2.7	Nevědomé motivy	17
1.3	Vliv vynořující se dospělosti na profesní orientaci	17
2	Motivace z pohledu sebedeterminační teorie	20
2.1	Druhy motivace podle sebedeterminační teorie	21
2.1.1	Vnitřní motivace	22
2.1.2	Vnější motivace	22
2.1.3	Amotivace	23
2.2	Akademická motivace v kontextu autonomie	23
3	Motivace ke studiu psychologie	26
3.1	Úskalí a temné stránky motivů ke studiu psychologie	29
3.2	Determinanty volby studia psychologie	32
3.3	Profil studenta psychologie	36
3.3.1	Osobnostní předpoklady studenta psychologie	37
3.3.2	Požadavky na přijetí v ČR	38
3.3.3	Absolvent psychologie	40
	VÝZKUMNÁ ČÁST	43
4	Metodologický rámec výzkumu	44
4.1	Výzkumné cíle, otázky a hypotézy	44
4.2	Design výzkumu	46
4.3	Výzkumné metody	47
4.3.1	Inventář motivů ke studiu psychologie (IMSP)	47
4.3.2	Škála akademické motivace (AMS)	48
4.3.3	Využité statistické metody	50

4.4	Sběr dat.....	50
4.5	Základní a výběrový soubor	52
4.6	Etické hledisko a ochrana soukromí	54
5	Práce s daty a její výsledky	56
5.1	Psychometrické analýzy s inventářem motivace ke studiu psychologie	56
5.1.1	Explorační faktorová analýza v programu „Statistika“	58
5.1.2	Explorační faktorová analýza v programu „Faktor“	63
5.1.3	Návrh výsledných faktorů	65
5.1.4	Shrnutí explorační faktorové analýzy	67
5.2	Výsledky motivace ke studiu psychologie	67
5.3	Výsledky akademická motivace studentů psychologie.....	72
6	Diskuze.....	76
7	Závěry	89
8	Souhrn	91
	LITERATURA	94

ÚVOD

Proč studujeme psychologii? Co vede lidi ke studiu tohoto oboru? U části populace panuje názor, že psychologii jdou studovat jedinci, kteří mají nějaké psychické problémy a chtějí si je tímto vyřešit. Někdo se zase může domnívat, že rozhodnutí k tomuto oboru je motivováno z čisté touhy lidem pomáhat. Sám jsem se během svého studia setkal s mnoha teoriemi. Často však nebyly nijak podloženy. Jelikož jsem během studentských let na dvou katedrách psychologie poznal mnoho studentů psychologie a nezdá se, že došla konverzace k tomuto tématu, udělal jsem si také vlastní teorii. Proto jsem se rozhodl k volbě tohoto tématu a věřím, že výsledky mohou být zajímavé i pro další kolegy.

V této magisterské diplomové práci se tedy zabývám motivy, jež vedou k rozhodnutí studovat obor psychologie. Tyto motivy byly zjišťovány u studentů a absolventů psychologie. Záměrem práce je najít dostatečně specifické a zároveň společné motivy determinující výběr studia psychologie. Motivace ke studiu psychologie bývá často zjišťována při pohovorech u přijímacího řízení na tento obor. Uchazeči ji často popisují v eseji a zkušební komise se na ni následně ptá při pohovoru. To se však děje jen na některých katedrách psychologie ČR a není to pravidlem. Dále však v průběhu studia nebývá motivace monitorována. Motivace k oboru, však může mít výrazný vliv na další studijní výsledky i následnou profesní spokojenost. Uchazeči se často na psychologii hlásí s různými představami o oboru, které mohou pocházet z médií, populárních časopisů, filmů apod. Pro širokou veřejnost je také psychologie zahalená určitou rouškou tajemství a panují o tomto oboru dezinformace různého charakteru. Tyto iluze však začínající studenty pozvolna opouštějí a formuje se reálnější obraz oboru psychologie. To může mít vliv na změnu motivace, kterou jedinec měl, když se na obor hlásil.

Prvním cílem této práce je najít dominující motivy ovlivňující výběr studia psychologie. K dosažení tohoto cíle bude za potřebí vytvořit metodu, která tyto dominující motivy postihuje. Druhým cílem bude na základě vytvořené metody (inventáře motivů ke studiu psychologie) zjistit zastoupení jednotlivých motivů ke studiu u studentů absolventů psychologie. K ucelnějším obrazu o motivaci studentů jsme se rozhodli také zjistit aktuální akademickou motivaci u studentů psychologie.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVAČNÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝBĚR STUDIJNÍHO OBORU

Motivace ke studiu psychologie je ústředním tématem této práce. Abychom mohli tuto problematiku objasnit, je hned na začátku nutno čtenáři přiblížit motivaci jako takovou. Tento krok je nutný k pochopení dalších souvislostí a návazných kapitol. Nejprve tedy tento fenomén definujeme a následně prozkoumáme z více úhlů pohledů, které nám psychologie nabízí.

Motivace, jako pojem, vychází z latinského slova „movere“, které znamená hýbat, pohybovat. Pojem je však vykládán různě a mnoho autorů si ho vysvětluje po svém a neexistuje jediná a všeobecně přijímaná definice motivace (Nakonečný, 1996).

Obecně platí, že motivace je intrapsychicky probíhající proces vycházející z nějaké potřeby a vyúsťující ve výsledný žádoucí stav, proces, který je iniciován endogenně nebo exogenně (Nakonečný, 1996). Jednoduše vidí motivaci Křivohlavý (2009). Podle něj to je něco, co podněcuje člověka k aktivitě a dává mu potřebnou energii.

Plháková (2003) chápe motivaci jako souhrn intrapsychických pochodů, sil a motivů, jež aktivizují a organizují chování i prožívání, s cílem změnit neuspokojivou situaci organismu.

Nakonečný (1996) ji vidí jako jednu ze složek psychických regulačních činností. Ty zajišťují fungování učení, aktivizují systémy kognice a motoriky k dosahování vytyčených cílů. V podstatě tedy motivace podněcuje k dynamickému růstu osobnosti a zároveň udržuje její vnitřní rovnováhu.

S trochu odlišným pohledem přichází Stuchlíková (2010), která motivace spojuje také s individuálními dispozicemi. Lze říct, že má-li jeden člověk stejný cíl, jako jiný člověk, motivaci mohou mít odlišnou. Další proměnnou mohou být vlivy vyplývající ze situace. V té se mohou vyskytovat podmínky neboli incentivy, vybízející k určitému způsobu chování. Incentivy samy o sobě nespouštějí motivované chování. Jednu z nejdůležitějších rolí zastává očekávání, že bude dosaženo cíle. Samotný projev tohoto motivovaného chování řídí volní regulace.

Komplexnější teorii můžeme nalézt u Klingera a Coxe (1988). Za motivátory chování a prožívání považují především emoce a kognici. Ty se uplatňují v pozadí osobnostního základu individuálního charakteru jedince. Tento základ je považován za stálou a jedinečnou charakteristiku ovlivňující motivaci.

Trvalé motivační charakteristiky nazývá McClelland (1988) implicitními motivy. Motivace podle něj funguje, jako regulace jednání k uspokojení potřeb jedince.

Shrňme-li si předešlé definice, východiskem pro naše chápání motivace může být motivace jako určitý vnitřní nebo vnější stav jedince, vyvolávající jisté motivační napětí, jež v konkrétní situaci směřuje prostřednictvím konkrétního chování k cílovému stavu a k uspokojení motivu (Nakonečný, 1996). Rozlišujeme vnitřní motivy (pohnutky) a vnější motivující podněty (pobídky, tzv. incentive). Mezi tyto dva prvky motivační struktury patří motivy (viz dále) - vymezené určitým cílovým stavem. Dále pak postoje - jako seskupení několika motivů směrem k určitému objektu či cíli, zájmy a hodnoty, motivační vlastnosti, jako sklony k výskytu určitých způsobů chování a prožívání jedince lišících se obsahem motivace.

Motivace je v našem pojetí inspirována Nakonečným (1996). Je to vnitřní stav jedince, který vyvolává motivační napětí, jež aktivizuje chování směrem k uspokojení motivu. Motivы vnitřního charakteru nazýváme pohnutky a motivы vnějšího charakteru incentive. Motivace směřuje ke specifickému cíli, přičemž motivační strukturu může tvořit více motivů, které mohou mít formu postojů, hodnot, zájmů atd. (viz dále).

1.1 Některé moderní teorie motivace

Jak již bylo zmíněno na začátku, neexistuje žádná všeobecně uznávaná teorie motivace. Nejúplnější přehled známých teorií vydal Madsen (1979). Na základě analýzy definoval základní motivační hypotézy, které rozdělil do čtyř kategorií, jež nazval jako „modely motivace“:

1. Homeostatický model – je nejstarší, založen na biologickém výkladu motivace. Zakládá se na předpokladu, že všechny biologické procesy, včetně chování, jsou determinovány narušením homeostázy (optimálních podmínek rovnováhy organismu). Je-li homeostáza narušena, vytváří se potřeba, která determinuje centrální pud. Tento pud společně s kognitivními procesy determinuje chování, které naplňuje potřebu a směřuje tak k homeostáze. Můžeme zde zařadit teorie autorů, jako

je Freud nebo Hull. Madsen tak také řadí i teorie autorů, jako jsou R. S. Stagner, T. F. Karwoski, C. L. Hull, H. Murray, G. L. Freeman, H. Piéron, G. Viaud.

2. Pobídkový model (pobídka = incentiva) – homeostatický model byl již příliš úzký, jelikož podle kritiků existují i jiné než biologické primární motivace. Další experimenty ukazovaly, že i některé tzv. homeostatické pudy nelze vysvětlit pomocí homeostatického modelu. První propozicí obsaženou v pobídkovém modelu je, že subjekt musí být přesvědčen o dosažitelnosti cíle (subjektivní odhad pravděpodobnosti dosažení cíle). Za druhé, cíl musí mít určitou nezbytnou hodnotu, aby se stal žádoucí. Mohli bychom zde zařadit autory teorií motivace, jako jsou H. F. Harlow, P. T. Zouney, D. C. McClelland, J. W. Atkinson.
3. Kognitivní model – byl implicitně obsažen v mnoha teoriích vnímání a kognitivních procesů, aniž by byl rozpracován do teorie motivace. Vychází především z tvarové psychologie. Madsen (1979) zde uvádí, že nejlepším příkladem je Woodworthova teorie. Tato teorie staví na myšlence zobecnění vnitřní motivace do podoby teorie priority chování. Za nejzákladnější druh motivace považuje aktivní zacházení s prostředím. Teorie nepomíjí ani vnější motivaci (potřeby, pobídky), ale tvrdí, že organizmus by byl aktivní i bez těchto vnějších zdrojů motivace. Mezi představitelé tohoto modelu, můžeme zařadit autory jako L. Festinger, E. C. Toman, J. V. Tolman, S. Koch a další.
4. Humanistický model – na rozdíl od přechozích modelů, není zcela jasně vymezen. Lidské chování je chápáno jako nedeterminované a obsahuje zdůraznění hodnotového systému člověka, která je spojován s budoucností, nikoliv s minulostí. Mezi autory těchto teorií můžeme zařadit G. W. Allporta, A. H. Maslowa, E. Fromma, R. Maye.

Další dělení uvádí Nakonečný (1996), který kategorizuje teorie motivace především podle jednotlivých psychologických směrů. Vymezuje základní pojmy, empirické těžiště, principy chování a homeostázy. Pro přehled uvádím krátký výčet těchto teorií se zástupci jejich autorů:

1. Psychoanalytická – S. Freud.
2. Behavioristická – Pavlov, Skinner, Hull, Dollard, Miller.

3. Sociálního učení – Rotter.
4. Výkonová – Atkinson, McClelland.
5. Topologická – Lewin.
6. Atribuční – Heider, Kelley, Weiner.
7. Humanistická – Maslow, Rogers.

Teorie funkční autonomie motivů

Teorie funkční autonomie pohlíží na motivy dospělých, jako na různorodý, sebeudržující a současný systém. Podstatou „principu funkční autonomie“ je přeměna prostředků, které sloužily k dosahování cíle, v cíle samotné. Vztah potřeb a zpevnění je to, co získává hodnotu odměny nebo trestu a zároveň se současně stává motivujícím činitelem. Tento činitel může mít formu potřeby, zájmu nebo jiné formy motivu. Očekávání odměny nebo vyhnutí se trestu, plní také funkci motivačního činitele. Allport (1937) mluví o různosti a samostatnosti motivů, které tvoří systémy vyrůstající ze systémů minulých, na nichž jsou závislé. Jak však jedinec zraje a učí se, stávají se původně závislé motivy nezávislými, proto nemůže žádný instinkt udržet svou motivační sílu. Motivace patří podle Allporta (1937) vždy do přítomnosti. Rozděluje „princip funkční autonomie“ do dvou rovin. První rovina se nazývá perseverující, a představuje velmi jednoduché neurologické principy. Ty jsou přítomné u dítěte, které hází hračku opakovaně na zem a dospělý mu jí podává. Druhou rovinu nazývá vlastní funkční autonomií, kterou považuje za nejvyšší úroveň organizace osobnosti. Díky ní je nám vlastní smysl pro zodpovědnost za vlastní život. Můžeme ji vidět u řemeslníka, který vykonává vysoce kvalitní práci, i když za ni není dostatečně finančně ohodnocen. Také si to můžeme demonstrovat na námořníkovi, který má stále vztah k moři, i když mu již neslouží k obživě.

1.2 Zdroje motivů v kontextu profesní orientace

Nejprve si musíme vymezit rozdíl mezi pojmem motivace a motiv.

Motivace je proces, který se aktivizuje ve vztahu k motivu (dispozici) a podnětové situaci. Mluvíme-li o motivaci, snažíme se popsat nebo vysvětlit nějaký psychologický fenomén. Předpokladem tohoto tvrzení je přesvědčení, že lidské chování má nějaký psychologický důvod, příčinu, smysl či cíl (Nakonečný, 2014).

Motiv je určitý psychický důvod či příčina jednání. Mluvíme-li o motivu, myslíme tím statickou dispozici. Motivem může být jak vnitřní pohnutka, tak i vnější pobídka, aktivuje-li nějakou vnitřní pohnutku (Nakonečný, 2014).

Motiv můžeme chápat v užším slova smyslu jako vědomé záměry či vědomé cíle. V širším slova smyslu chápe Nakonečný (2014) motiv jako komplexní cíle chování, tedy i nevědomé účely chování. Motivace a motiv jsou vnitřní procesy a stavy či dispozice, které vysvětlují zaměřenost chování na dosažení určitého cíle, tedy jeho intenzitu (vynaložené úsilí). Motivy nikdy nemohou být odvozovány z objektů nebo činností, ale z dovršující reakce (motivem jezení není jídlo, ale nasycení) (Nakonečný, 2014).

Hartl (2000) vidí pojem motiv podobně jako pohnutku či jednání člověka na uspokojení určité potřeby. Motiv má svůj směr, cíl, intenzitu a trvalost. Pramení jak z vnitřních, tak z vědomých, podvědomých, bezděčných i vnějších podnětů.

1.2.1 Dělení motivů

Jedno z dělení motivů uvádí Smékal (2002), který rozděluje motivy na elementární a komplexní. Je zřejmé, že některé motivy jsou elementárnější než jiné. Dále dělí motivy na vnitřní a vnější. Podle něj mají vnitřní motivy základ v organismu a mohou zde patřit potřeby fyziologické či psychogenní. Vnější motivy naopak přicházejí zvenčí a mají charakter určité pobídky. Dále také dělí motivy na primární a odvozené. Primární může být žízeň, ale žízeň na specifický napoj je již odvozený motiv.

Obecně je přijímáno rozdělování motivů na primární a sekundární (Šmahaj & Cakirpaloglu, 2016). Primární motivy jsou označovány taky jako biogenní, organické, vrozené, nenaučené apod. Primární motiv je často chápán také jako potřeba. Sekundární motivy jsou často uváděny jako sociogenní, naučené nebo získané. Tyto motivy se během života formují a jsou ovlivňovány socio-kulturním prostředím.

Další klasifikace (Šmahaj & Cakirpaloglu, 2016) rozděluje motivy na:

- a) Vrozené a získané: vrozené se váží k fyziologickým požadavkům organismu a získané jsou nabyté v průběhu života.
- b) Biologické, psychické a sociální: biologické jsou základní fyziologické potřeby, psychické vznikají v průběhu ontogeneze a můžeme mezi ně zařadit potřeby autonomie, kompetence a vztahovosti. Patří zde také postoje, zájmy, ideály, které

jsou vázány na princip funkční autonomie. Na psychické motivy navazují sociální, jež určují a regulují společenské jednání. Patří zde např. výkonnost či dominance.

c) Vědomé a nevědomé motivy.

Jedno z nejznámějších třídění motivů provedl Maslow (1970), který uspořádal lidské potřeby od vývojově nejnižších k těm nejvyšším. První úroveň neboli nižší deficitní potřeby (D-potřeby) v této hierarchii jsou potřeby základní. S těmito potřebami se rodíme a zajišťují přežití jedince po biologické i psychické stránce. Řadíme mezi ně fyziologické potřeby, pocit bezpečí a jistoty. Jsou-li uspokojeny, přicházejí vyšší potřeby (B-potřeby). V první řadě zajišťují tyto potřeby stabilní prostředí, v druhé řadě také vyhnutí se neznámým objektům, zajišťují pořádek a strukturovanost včetně smysluplnosti okolního světa. Za první z nich považuje sociální potřebu. Ta především slouží k zajištění podmínek přežití druhu a uspokojení vlastní potřeby být milován. Jako nejvyšší vrchol všech potřeb označuje potřeby seberealizační, které zajišťují rozvoj a zralost osobnosti. Mezi tyto potřeby můžeme zařadit potřebu naplňovat svůj potenciál v práci, realizovat své schopnosti či se osobnostně rozvíjet (Maslow, 1970).

Potřeby nižšího řádu budou pravděpodobně jen málo zasahovat do motivů ovlivňujících psychologii. Nicméně pokud by byl jedinec neurotičtější a okolní svět či lidé v něm vyvolávaly úzkost, mohl by mít pro uspokojení potřeby bezpečí motiv ke studiu psychologie. Domníval by se, že pokud ji bude studovat, lépe porozumí okolí, a tak se pro něj stane bezpečnějším. Pravděpodobněji však budou k motivům ke studiu psychologie zastoupeny z velké části motivy seberealizační.

Maslow (1970) tvrdí, že je pro člověka žádoucí vývoj směrem k růstovým potřebám, není však nutný. Sebeaktivační potřeby nejsou ze své podstaty uspokojivé. Při dosažení cíle se původní motivace ještě více prohlubuje. Při dosahování těchto potřeb, působí na jedince dvě síly. První síla táhne člověka směrem k růstu – progresivní síla a druhá síla – regresivní, která přináší obavy z nejistoty či ztráty. Maslow (1970) však tvrdí, že čím vyšší potřeby jedince, tím výše se nachází na vývojovém stupni lidského druhu.

Murray (in Hall & Lindzey, 2002) byl však toho názoru, že k tomu, abychom dokázali postihnout příčiny chování, musíme kompletně a podrobně jedince sledovat. Definuje potřebu „jako konstrukt označující sílu (jejíž fyzikálně chemická povaha je neznámá) v oblasti mozku, která organizuje vnímání, myšlení, snažení a jednání v určitém směru s cílem, změnit existující neuspokojivou situaci.

1.2.2 Postoj jako motiv

Jedním z motivů, které se týkají a ovlivňují výběr studia psychologie, mohou být určité postoje. Stejně jako u motivace se i u postojů liší definice různých autorů. Allport (1970) považuje postoj jako mentální a nervový stav připravenosti k reagování určitým způsobem. Je ovlivněný zkušeností a ovlivňuje též jednání jedince vůči všem objektům a situacím, s nimiž je ve vztahu (Výrost & Slaměník 1997).

Můžeme ho také popsat jako trvalou naučenou dispozici, chovat se konzistentním způsobem k dané třídě objektů (Janoušek, 1988). Po zamyšlení, se v našem případě může jednat o objekty související s psychologií pomáháním, lidmi, sebou samým, vzděláním atd.

K lepšímu pochopení postojů je důležité znát jejich vnitřní strukturu. Asi nejznámější strukturou je tříkomponentová, která obsahuje afektivní, kognitivní a behaviorální komponentu. Afektivní komponenta má především motivační charakter, jelikož vyjadřuje, jaké emoce jedinec k objektu, či skupině objektů cítí. Kognitivní komponenta vyjadřuje, co si jedinec o objektu myslí, jaké má informace a jak o nich přemýšlí. Behaviorální komponenta určuje pohotovost k jednání související s určitým postojem. Kohoutek (1998).

Jedno z třídění postojů uvádějí i Katz a Stotland (Řezáč, 1998). První z nich je *afektivní asociace*, ve které převažuje emocionální složka. Jako druhé uvádějí *intelektualizované postoje*, ve kterých je dominantní kognitivní složka a složka behaviorální je zastoupena minimálně. Třetí jsou *postoje orientované na jednání*. U nich se maximalizuje složka behaviorální a nejmenší zastoupení má složka kognitivní. Čtvrté jsou *postoje vyvážené*, u kterých jsou všechny složky v rovnováze. Jako poslední uvádí *postoje na obranu Ega*. V tomto případě jsou všechny složky rovnoměrně zastoupeny a maximálně rozvinuty. Starají se o stabilitu sebepojetí osobnosti, kladné sebeúcty a sebehodnocení. Jsou také nejméně náchylné ke změnám.

Můžeme se domnívat, že u některých jedinců může za motivaci ke studiu psychologie stát jejich ego-obranný postoj. Nechtějí tedy své sebepojetí měnit a psychologie jim pomáhá ho potvrdit a ubránit. Také je možné, že jsou někteří jedinci s vyváženými postoji a jejich primární motivací je pomáhat druhým.

Důvodem, proč ve vůbec postoji v souvislosti s motivací ke studiu psychologie zabývat je jejich predikce. Ajzen a Fishbein (1980) uvádí, že motivace je ovlivněna některými sociálními i osobními normami. Velkou roli také hraje motivace s těmito normami

souhlasit. Jelikož je chování ovlivněno mnoha faktory, je predikce chování pouze na základě postojů obecně obtížná.

K přiblížení k tomuto cíli se tedy zkusme podívat hlouběji, a to ke vzniku samotných postojů. Postoje jsou úzce spjaty s procesem socializace. Jako jeden z činitelů, na základě kterého se postoje utváří, mohou být potřeby. Jako další faktory můžeme uvést příslušnost k určité sociální skupině, přičemž největší vliv mají členové, se kterými se jedinec identifikuje (Janoušek, 1988).

Výrost a Slaměník (1997) uvádějí určitou rezistenci postojů vůči změnám. Faktory ovlivňující tuto rezistenci, mohou být osobnostní charakteristiky či vlastnosti postoje samého. Jeden z hlavních prostředků změny postoje je, jak uvádí autoři, přesvědčování.

Se změnami postojů je nepochybně spjata Festingerova teorie kognitivní disonance (1962). Postoje jedince jsou v rámci této teorie navzájem konzistentní a chování člověka je s nimi v souladu. Objeví-li se nějaké chování či postoj, jenž nezapadá do stávající struktury, nastává kognitivní disonance, která vyvolává nepříjemné prožívání. Jedinec se tomuto nepříjemnému prožívání snaží vyhnout nebo ho co nejvíce redukovat, komentuje Kohoutek (1998).

1.2.3 Návyk jako motiv

Jak nám ukazují teoretické přístupy, jedinec v průběhu života vykonává některé činnosti častěji, nebo dokonce pravidelněji než jiné, často v určitých situacích. Dochází-li k pravidelné opakované činnosti, stává se z ní návyk neboli stereotyp. Člověk tak v řešení stejných, nebo podobných situacích jedná v souladu se svým návykem, situačně podmíněným naučeným vzorcem chování. S návyky se běžně setkáváme v každodenních činnostech. Mohou se objevovat jako výsledek výchovy nebo jako produkt sebeutvářejících aktivit jedince (Šmahaj & Cakirpaloglu, 2016).

V souvislosti s předmětem výzkumu může mít uchazeč na psychologii návyk, opakovaně řešit problémy rodičů, sourozenců, dělat jim podporu, nebo svým přátelům zpovědníka. To může z pohledu návyku, jako určitého motivu, člověka determinovat v setrvávání v tomto způsobu komunikace, a to v situacích, ve kterých má někdo těžkosti, což ho dále může profesně orientovat k pomáhajícím profesím, například k psychologii.

1.2.4 Zájmy jako zdroj motivace

Velmi mnoho studentů psychologie uvádí ve svých esejích a na pohovorech velký zájem o studium psychologie. Proto právě ony mohou mít velký motivační náboj, určující jejich profesní směřování.

Podle Říčana (2007) jsou zájmy někdy i velmi silnými motivy, zároveň jsou zdroji poznávací činnosti a současně také i jejich produktem. Zájmy můžeme chápat jako odvozenou potřebu, která je uspokojována prováděním nějaké zájmové činnosti.

Mezi klasické zájmy patří podle Šmahaj a Cakirpaloglu (2016) zájmy poznávací, estetické, sociální, přírodní, obchodní, technické, rukodělné a materiálové, výtvarné a zájmy sportovní.

Zájmy v této práci chápeme jako specifický druh motivů. Každý člověk má zájmy související s jeho orientacemi, preferencemi a motivy. Mezi zájmy vztahující se k výběru studia psychologie, bychom mohli zařadit především zájmy poznávací a sociální. Také bychom mohli přemýšlet nad zájmy estetickými či obchodními.

1.2.5 Ideje jako motivy

Ideály máme na mysli určitou ideovou nebo názornou představu něčeho subjektivně žádoucího, pozitivně hodnoceného, a také to, co pro jedince představuje významný cíl jeho snažení (Bedrnová & Nový, 2007).

Ideály vznikají především vlivem působení sociálních faktorů, především v primární rodině a vlivem dalších autorit. Nezanedbatelnou roli v procesu osvojování si ideálů, hraje učení a nápodoba (Provazník & Komárková, 2004). Z jednotlivých ideálů můžeme potom definovat typ osobního profilu ve formě životních cílů a osobního či pracovního života, jak uvádí Šmahaj a Cakirpaloglu (2016).

1.2.6 Hodnotová orientace ve funkci motivu

Někteří současní autoři (např: H. Heckhausen, W. Herkner) dávají motivaci úzce do souvislosti s hodnotami (Nakonečný, 1996). Hodnotou je označován objekt, který je z hlediska biologického i sociálního subjektivně žádoucí. Rot (in Cakirpaloglu, 2004) za hodnoty označuje ideje nebo situace, o kterých existuje přesvědčení, že představují něco dobrého či žádoucího a k čemu je třeba směřovat. Rokeach (in Cakirpaloglu, 2004, s. 356) definuje hodnoty jako „stabilní přesvědčení, že zvolené chování či existence je sociálně

přijatelnější než opačné chování či existence“. Hodnoty mají svůj původ, nositele, podstatu, obsah, pozici v hierarchii, roli, funkci a další vlastnosti. Mezi funkce hodnot můžeme zařadit hodnoty ochranné – ego obranné, poznávací – zájmy, kognitivní a sebeaktualizující (Cakirpaloglu, 2004).

V procesu vývoje jsou hodnoty u jedince zvnitřňovány sociálním učením, podmíněným sociálním odměňováním a trestáním. Mezi hodnotami jedince je vzájemná souvislost a propojenost. Na základě toho se následně vytváří určitý jednotný hodnotový systém. Systém hodnot je relativně stálý, avšak s vývojem jedince se rozšiřuje o další hodnoty. Hodnoty mohou být ovlivněny společností, tresty, rolí či statutem jedince (exogenní činitelé) nebo věkem či pohlavím (endogenní činitelé) (Rogers, 1964).

Aby se nastalo, že by si někdo mohl zaměnit pojem hodnota s potřebou, uvedeme, jaké jsou mezi těmito pojmy rozdíly.

Hodnota je podle Šebka (1973) objektem potřeby nebo jeho vlastnosti. Homola (1972) chápe hodnotu, jako širší pojem než potřeba. Podle něj je potřeba současně hodnotou, ale ne všechny hodnoty jsou zároveň i potřebami

Hodnoty bychom měli odlišit také od postojů, které se vážou na specifický objekt, zatím co hodnoty jsou spíše obecnější charakteristiky (Nakonečný, 1996). Hodnoty se vztahují více k celkovému zaměření jedince, přičemž postoje jsou chápány spíše v situačním kontextu, uvádí Výrost a Slaměník (1997).

V historii psychologie bylo mnoho pokusů o třídění hodnot. O jeden z nich se pokusil Frankl (2006), který třídí hodnoty na tvůrčí, zážitkové a postojové.

Nakonečný (1995) uvádí, že se v odborné literatuře obvykle vyskytuje třídění hodnot, jež se člení na *hodnoty materiální povahy* (jídlo, bydlení, majetek apod.), *sociální* (přátelství, spolupráce apod.) a *duchovní hodnoty* (pravda, dobro apod.). Členění tohoto typu je však velmi hrubé a nepostihuje pestrou rozmanitost hodnot.

Další třídění provedl Spranger (in Kohoutek, 1998), která popisuje „*ideální typy*“ na základě zaměření hodnotových orientací:

- teoretická: cílem je hledání pravdy, hodnotou je poznání,
- ekonomická: cílem je sebeuchování, hodnotou je užitečnost,
- estetická: cílem je hledání harmonie, hodnotou je krása,

- sociální: cílem je konání dobra, hodnotou je láska,
- politická: cílem je ovládnání druhých, hodnotou je moc,
- náboženská: cílem je sebepřesažení, hodnota je spatřována v jednotě.

Z pohledu zaměření bychom se mohli domnívat, že studenti psychologie budou mít zastoupení především v sociálním typu, dále také i v teoretickém typu a někteří i v typu náboženském.

Ve vztahu k profesní orientaci se projevují hodnoty ve dvou úrovních. Za prvé jako samotná hodnota zajímavé a naplňující práce ve vztahu k jiným životním hodnotám. Za druhé v souvislosti s preferencí určité pracovní činnosti, jejího zaměření, obsahu, přínosu pro jedince apod. Hodnoty spolu se schopnostmi a zájmy významně ovlivňují profesní orientaci jedince, jeho kariérové zaměření, pracovní plány a cíle.

1.2.7 Nevědomé motivy

Podle Higginse (1990) bývá chování vždy motivované, lidé si to však nemusí uvědomovat. Je tedy řízeno nějakými nevědomými motivy. Nakonečný (1996) souhlasí a dodává, že nevědomé motivy jsou ty, kdy si jedinec neuvědomuje příčinu svého jednání a často si tyto motivy vysvětluje chybně. Neuspokojené motivy mají tendenci zůstat v nevědomí. Přicházejí do vědomí až ve chvílích, kdy nejsou důležité jiné motivy či cíle (Higgins, 1990). Podle Nakonečného (1996) některé tyto motivy vyjadřují symbolicky splněné přání, mohou tedy kompenzovat nedosažený cíl.

Jeden z neuvědomovaných motivů může být komplex, což je soubor silně emočně nabytých potlačených představ a myšlenek, které zůstávají v nevědomí, ale ovlivňují chování jedince. Lidskou motivaci poznáme zcela jen tehdy, známe-li okolnosti situace, ve kterých se člověk nalézá, jeho minulost, ke kterým cílům směřuje a rysy jeho osobnosti. Všechny tyto proměnné spolu souvisejí. Splnit však všechny tyto podmínky, je v praxi jen velmi těžko dosažitelné (Nakonečný, 1996).

1.3 Vliv vynořující se dospělosti na profesní orientaci

Období vynořující dospělosti označujeme v této práci jako období, kdy si dnešní mladá generace vybírá svou budoucí profesi. V tomto období se buduje profesní identita, volí se další studium, a přijímají se další závazky ke společnosti (Kvitkovičová & Máchová 2016).

V období dospívání dochází k různě rychlým změnám, jež formují každého člověka. Je to doba mezi dětstvím a dospělostí člověka, kdy často ještě nezralý jedinec, stojí před důležitým rozhodnutím, kterým je volba povolání (Taxová, 1987). Podle Arnetta (2000) je vynořující dospělost mezi 18-25 rokem. Je to tedy ještě v období adolescence a nezasahuje ještě do období dospělosti.

V adolescenci dochází k formování hlubších osobnostních rysů a přichází vyspělé myšlení. Rozsah činností jedince se rozšiřuje, specializuje a prohlubuje. Postupně se ustaluje i jeho orientace na budoucnost. Jedinec si postupně tvoří pohled na své budoucí povolání. Postupně se zvyšující společenské nároky na adolescenty, se již často podobají nárokům kladených na dospělé. Tyto nároky mohou být spojeny s cílevědomostí, zodpovědností, výkonem či morálkou. Dále se vyvíjí potřeba sebeuplatnění, ke které se váže motivace a úsilí o další sebevzdělání a sebevýchovu (Čačka, 1996).

Jelikož se v tomto období odsouvá založení rodiny a získání zaměstnání, nejsou jedinci nuceni přijmout stabilní roli dospělého. Toto období je často nazýváno explorací identity, zkoušením různých rolí, střídání partnerů, zaměstnání, škol apod. (Arnett, 2000). Dnes již není charakteristikou dospělosti založení rodiny, manželství či dlouhodobý vztah. Dospívající vnímají jiné charakteristiky, které jsou třeba naplnit k tomu, aby se cítili dospělí. Jsou to: přijetí odpovědnosti za sebe samého, nezávislé rozhodování a finanční nezávislost na rodičích.

Studenti s jasným cílem o své budoucí práci mají také jasnější svou pracovní identitu (Kvitkovičová & Máchová 2016). Dnešní studenti si vybírají obor svého studia a následného profesního zaměření především podle toho, zda by je to bavilo a naplňovalo (Arnett, 2000). To znamená, že soulad mezi zvoleným studijním oborem a vysněným kariéřním směřováním hraje velmi důležitou roli v budování studijní identity (Kvitkovičová & Máchová 2016).

Holland (1966) tvrdí, že proces volby určité profese je postupný a rozvíjí se jak v oblasti zájmů, tak v osobnostní diferenciaci. Zastává názor, že zájmy jsou jedny z nejvýznamnějších projevů jedince, jelikož ovlivňují profesní vývoj svým motivačním aspektem více, než třeba inteligence. Na základě těchto poznatků vytvořil svou typologii osobnosti, která obsahuje šest základních typů: realistický, badatelský, umělecký, sociální, konvenční a podnikavý.

Na základě této typologie bychom se mohli domnívat, že většina studentů psychologie by mohli být typ sociální. Nicméně bychom také mohli některé studenty

psychologie považovat za typy spíše badatelské nebo umělecké. Pokud by šel někdo studovat z důvodů, že je psychologie populární či moderní, mohli bychom ho značit za typ konvenční.

Vezmeme-li v úvahu výše uvedené motivy, můžeme říct, že motivy ovlivňující volbu povolání jsou různorodé. Určitě hrají významnou roli společenské důvody, kterými je prestiž oboru, výdělek a podobně. Jistou roli bude hrát také rodina a nejbližší okolí. Výběr studia psychologie může mít také původ v osobnostních problémech, nejistotou či nevyrovnaností. Ta může plynout jen z vývojového stádia mladého dospívajícího, nebo ze stabilnějšího osobního rysu. Někteří jedinci si mohou myslet, že jsou ideálními osobnostmi s výbornými schopnostmi k profesi psychologa, protože se jim lidé často svěřují.

2 MOTIVACE Z POHLEDU SEBEDETERMINAČNÍ TEORIE

V počátcích sebedeterminační teorie stál E. L. Deci a R. M. Ryan (1990), kteří tzv. intrinsickou motivaci spojili s dynamickou funkcí ega. Toto pojetí vedlo k překonání teorií založených na obecném popudu a mechanických teorií, která jedince chápou jako objekt poháněný interakcí fyziologických drivů a stimulů, jež přicházejí z prostředí. Podle těchto autorů není organismus pouze reaktivní entitou, ale vůči svému okolí jedná (Nakonečný, 2014).

Teorie sebedeterminace vychází tedy z předpokladu, že člověk je ve své podstatě aktivní organismus, který působí na své vnitřní i vnější prostředí, aby bylo efektivní a uspokojovalo celou oblast jejich potřeb. Proto je tato teorie někdy nazývána jako „organismická“. Chování je ovlivňováno vnitřními strukturami, jež se dynamicky vyvíjejí, aby byly v souladu s aktuální zkušeností. Životní síly či energie, které pohánějí tento vývoj a tvorbu vnitřních struktur, jsou nazývány intrinsickou motivací. (Deci & Ryan, 2017).

Jedním z ústředních prvků této teorie jsou principy teorie *locus of control*, tedy: rozhodujícím zdrojem motivace je vědomí jedince, do jaké míry je on sám zdrojem toho, co může ovlivnit a co už ne. Teorii sebedeterminace bychom mohli nazvat jako ego-vztažnou motivaci. V podstatě lze říct, že motivace vychází ze sebepojetí a sebehodnocení jedince. Chování poté směřuje k potvrzení sebepojetí a je zaměřeno, aby získávalo pozitivní hodnocení i od okolí a zabránilo snížení hodnoty sebe samotného (Nakonečný, 2014).

Teorie motivace jsou často diferencována na vnitřní a vnější motivaci. Teorie Deciho a Ryana (2017) motivaci rozděluje podobně na tyto dva protichůdné póly, je však vnitřně diferencovaná na motivační kontinuum. To se pohybuje mezi vnitřní motivací, čtyřmi typy vnější motivace (integrovanou regulací, identifikovanou regulací, introjektivní regulací, vnější regulací) a nemotivovaným chováním neboli amotivací.

Teorie sebedeterminace vychází z předpokladu tří stejných potřeb všech lidí bez ohledu na věk a pohlaví. Tyto potřeby jsou základním zdrojem pro osobní růst, integritu a well-being (Ryan & Deci, 2017). První je potřeba kompetence, která vede člověka k vyhledávání výzev přiměřených jeho kapacitám a zároveň k rozvoji vlastního potenciálu.

Kompetence v tomto smyslu odkazuje spíše na pocit sebedůvěry, než na schopnost či dovednost. Druhá potřeba je vztah k druhým lidem. Týká se potřeby být přijímán svým okolím a navazováním pozitivních vztahů. Jako třetí potřebu autoři uvádějí autonomii, jež je chápána jako vnímání sebe samotného, a to jako původce vlastní činnosti a snahy řídit se podle svých zájmů, hodnot a externích pohnutek, které jsou s nimi v souladu (Deci & Ryan, 2017).

Tato teorie nevylučuje možnosti změn motivace od vnější k vnitřní či naopak. To se může stát např. opakovanou činností, která člověku dává smysl, nebo ho začne bavit. Takovým způsobem se z původní vnější motivace může stát motivace vnitřní. Zmíněný proces nazvali autoři jako teorii zvnitřňování. Fungovat to může i obráceně. Další ze subteorií tohoto konceptu je teorie kognitivního hodnocení. Věnuje-li se jedinec činnosti, která je pro něj vnitřně motivující (baví člověka, je mu příjemná apod.) a začne za ni dostávat vnější odměnu, může být vnitřní motivace narušena či snižována. Teorie se tedy zakládá na předpokladu, který ve své studii Deci (1972) potvrdil, že vnitřní a vnější motivace spolu nepracují synergicky, ale navzájem se vylučují. To znamená, že když existuje motivace externí, interní motivace klesá.

Tento proces souvisí především s potřebou autonomie, která funguje jako předpoklad vnitřní motivace. Vnější faktory mohou způsobit, že jedinec méně vnímá sám sebe jako autonomního původce děje, což může v konečném důsledku snižovat vnitřní motivaci. (Mudrák, 2009, in Šmahaj & Cakirpaloglu, 2016). Čím více člověk vnímá sám sebe jako autonomního činitele děje, posiluje to jeho vnitřní motivaci. Vnímání vlastní autonomie závisí na tom, zda jsou vnější faktory vnímány jako kontrolující, nebo jako informační. Kontrolující faktory vnějšího prostředí zvyšují externí vnímání příčinnosti a snižují úroveň vnitřní motivace (Deci & Ryan, 2000). Mezi kontrolující faktory můžeme zařadit odměny, hrozby, tresty, termíny, vnucené cíle, dohled soutěžení či hodnocení. Informační faktory naopak zvyšují míru autonomie, tedy i vnitřní motivace, doplňují Šmahaj a Cakirpaloglu (2016).

2.1 Druhy motivace podle sebedeterminační teorie

Na teorie sebedeterminace a výše uvedeného kontinua vnitřní motivace, vnější motivace a amotivace autorů Deciho a Ryana (2002) navázal Vallerand a kol. (1992), kteří na jejím základě vytvořili škálu akademické motivace (Academic Motivation Scale, zkráceně AMS). Autoři rozdělili vnitřní motivaci podle stejného kritéria, jako Deci a Ryan

(2002) rozčlenili motivaci vnější. Dále odebrali integrovanou vnější motivaci, která se podle faktorové analýzy téměř neliší od identifikované vnější motivace (Vallerand et al., 1992). Vnitřní motivace je v tomto konceptu řazena od nejvyšší k nižší míře autonomie, tedy sebedeterminace či sebeurčení, jež považujeme v této práci za synonyma.

2.1.1 Vnitřní motivace

Vnitřní motivaci (podle AMS) dělíme na tři typy: motivaci „vědět“, „dosahovat úspěchu“ a „zažít stimulaci“. Motivaci „vědět“ můžeme obecně označit jako vnitřní motivaci k učení se. Charakterizuje ji příjemný pocit při dozvídání se nových věcí, zkoumání, zvědavost a dozvídání se něčeho nového. Takto motivovaný jedinec studuje z radosti, kterou mu učení přináší. Druhý typ vnitřní motivace „něčeho dosáhnout“ či „dosahovat úspěchu“ je charakteristická dosahováním svých cílů za účelem pocitu určité kompetentnosti či integrace se svým okolím. Pro jedince s touto motivací není však hlavní motivací samotný cíl, ale spíše cesta k jeho dosažení. Třetí typ vnitřní motivace „zažít stimulaci“ je spojen s fyzickým prožitkem charakterizovaný zážitkem nadšení a zábavy z něčeho. Jedinec s touto motivací studuje kvůli silným pocitům při aktivitách ve škole. Mohou to být různé prezentace projektů, diskuse s profesory či dalšími studenty apod. (Vallerand et al., 1992).

2.1.2 Vnější motivace

Naproti vnitřní motivaci stojí motivace vnější. U vnější motivace je typické chování regulované vnějšími podmínkami, nejčastěji odměnou či trestu. Cílem jedince je něčeho dosáhnout, přičemž vykonávané činnosti jsou jen prostředek k tomuto cíli, nikoli zdrojem příjemných prožitků. Vnější motivace se dělí na tři typy s odlišnou mírou vnímaných norem. Prvním a nejvyšším typem je „identifikovaná“ motivace, nebo také „identifikovaná regulace“. Ta je charakteristická přijetím norem za své a jejich integrací do svého self. Dále ji specifikuje rozhodnutí na základě vlastní volby, přičemž jedinec studuje (chodí do školy) z toho důvodu, že ho studium dovede k jeho (kariérním) cílům. Druhým typem je „introjikaná“ motivace, která také vychází z přijetí norem za své, ale normy nejsou zcela integrovány, jelikož zůstává zachována vidina odměny či trestu. Jedinci studují z pocitu viny, jenž by nastal, kdyby nechodili do školy, nebo by mohla přijít sankce formou nesplnění docházky apod. Třetím typem je „vnější regulace“ či „externí regulace“. Chování je motivováno čistě vnějšími faktory s cílem získání odměny nebo vyhnutí se trestu (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

2.1.3 Amotivace

Vedle tří typů vnitřní a vnější motivace autoři řadí zvláštní typ nemotivovaného chování, který nazývají „amotivace“. Tento typ motivace je pro sebedeterminační teorii specifický a takto motivované chování je charakterizováno prováděním činností bez efektivity, záměru i smyslu. Může vycházet z pocitů vlastní nekompetentnosti či naučené bezmocnosti. Takto motivovaný jedinec může prožívat ztrátu kontroly nad vlastním chováním a jeho důsledky, pocity, že jeho chování nemá žádný význam. Takoví studenti přemýšlejí, zda by měli ve studiu pokračovat, i když dříve měli ke studiu důvod (Ryan & Deci, 2017).

2.2 Akademická motivace v kontextu autonomie

Míra vnitřní a vnější motivace byla zkoumána v souvislosti s mnoha faktory. Vallerand a kol. (1992) zkoumal rozdíly akademické motivace v závislosti na pohlaví. Jeho výsledky ukazují, že ženy ve všech typech akademické motivace (kromě amotivace) skórují výše než muži. To však nepotvrzují výsledky výzkumu Cokley a kol. (2001), jež neukázaly rozdíly v míře motivace mezi pohlavím u 263 respondentů. Došli však k závěru, že studenti s vnitřním místem kontroly mají vyšší míru akademické motivace. Výzkum, který provedl Hegarty (2010), prokázal růst vnitřní motivace s rostoucím věkem.

Na univerzitní půdě byl proveden výzkum, který realizoval Sheldon a Krieger (2007). Jejich výsledky ukazují, že studenti s vyšší podporou autonomie ze strany fakulty vykazují vyšší míru osobní pohody a dosahují lepších výsledků při závěrečných zkouškách. Tito studenti vykazují také vyšší míru sebedeterminace, při hledání prvního zaměstnání po absolvování studia.

K podobným výsledkům dospěl i Ratelle a kol. (2007), kteří zkoumali vztah mezi motivačními profily a jejich vliv na studijní výsledky studentů. Došli k závěru, že vyšší vnitřní motivace je spojena s lepšími studijními výsledky. Tento vztah se ukázal platný i bez ohledu na to, jakou míru kontroly studenti udávali. Výzkumníci též přichází s tvrzením, že se autonomní motivace u některých středoškolských studentů neobjevuje a je měřitelná až u studentů škol vysokých. Toto zjištění přivedlo autory k myšlence, že by se motivační profily mohly lišit podle typu prostředí.

Další autoři (Nishimura & Sakurai, 2017) uvádějí, že poprvé se změna motivace začíná projevovat v sedmé až deváté třídě na základní škole. V této době se postupně začínají

vnější pravidla integrovat do identity studentů. To podle autorů vede ke kvalitnějším typům motivace. Nejvýraznější nárůst pozorovali u „introjikané“ motivace.

Výzkumy ukazují (Ng, Pomerantz & Kenney-Benso et al., 2004), že vyšší míra podpory matky autonomního a samostatného chování k dítěti později podmiňuje lepší studijní výsledky. Tento model může fungovat také ve vzdělávání. Učitel nepodporující autonomii, bude studenty zahlcovat úkoly, přenými postupy a nebude tím vůbec podporovat autonomii studentů (Black & Deci, 2000). Aby mohl mít jedinec naplněnou potřebu autonomie, měl by mít naplněny všechny tři potřeby uvedené výše. Poté může také dosahovat lepších výsledků (Ng et al., 2004).

Některé studie zkoumají, zda tento koncept platí napříč kulturami a prostředím. V méně demokratických státech, kde je méně ceněná autonomie a je kladen důraz na poslušnost a kontrolu, jako je Rusko či Japonsko, je motivace převážně vnější a kontrolovaná. I přesto se neukazují být výsledky těchto studentů horší než u jiných. Z toho důvodu můžeme předpokládat, že sebedeterminační teorie neplatí napříč všemi kulturami. Jelikož si společnost v Japonsku na nátlak na studijní výsledky zvykla a vnější faktory považují za normu, dají se považovat za částečně autonomní (Nishimura & Sakurai, 2017). Tato tvrzení však nepodporuje studie, kterou provedl Black a Deci (2000). Jejich výsledky ukazují, že studenti, kteří vstoupili do určitého předmětu na základě vlastního přesvědčení, mají větší pocit vlastní kompetentnosti, méně se orientují na hodnocení formou známek, a mají větší pravděpodobnost předmět úspěšně dokončit.

V dalším výzkumu, který provedl Vallerand a Bissonette (1992) byla u skupiny 1042 studentů vysoké školy, byla měřena akademická motivace na začátku povinného kurzu francouzštiny a po pěti měsících se jich ptali na výsledky ukončeného kurzu. Studenti, jež kurz úspěšně dokončili, vykazovali vyšší míru sebedeterminačního chování. Úspěšnost ukončení předmětu byla také spojována s nižší mírou vnější motivace a amotivace. Autoři se domnívali, že lze tímto způsobem vysvětlit a predikovat úspěšnost studia. Následně (Vallerand et al., 1997) provedli další studii na souboru čtyř a půl tisíce studentů, které zkoumali v průběhu roku. Výsledky prokázaly, že studenti vnímající nepodporující přístup rodičů a učitelů, měli nižší skóre v sebedeterminačním chování. Taktéž nízké skóre sebedeterminace spojené se studiem, bylo silným prediktorem k chuti ukončit studium. Nicméně studie provedená Blackem a Decim (2000) ukazuje, že vykazují-li studenti autonomní míru motivace, nepotřebují podporu autonomie ze stran učitelů k dosažení lepších výsledků.

Také výzkumy Ricardové a Pelletiera (2016) ukazují odlišné výsledky. Podle nich akademická motivace a podpora učitelů nepredikuje chuť k ukončení studia. Nicméně podpora rodičů k autonomnímu chování měla signifikantní vliv na školní docházku. Autoři uvádějí, že nedostatek podpory ze strany rodičů vedl k ukončení studia.

Ve výzkumu Valleranda a kol. (1992) na 745 studentech z nichž bylo 261 mužů a 484 žen, dosahovaly ženy nejvyššího skóre akademické motivace (AMS) v dimenzi „identifikované“ motivace. Muži dosahovali nejvyššího skóre v dimenzi „vnější regulace“. Ženy v této studii dosahovaly signifikantně vyšších výsledků ve všech dimenzích než muži, s výjimkou „vnější regulace“. V těchto dimenzích dospěl Köseoglu (2013) ke stejným výsledkům. Provedl výzkum na 728 studentech prvních ročníků vysokých škol, z toho bylo 355 žen a 372 mužů. Jeho výsledky ukazují nejvyšší skóre ve vnější „identifikované“ motivaci u žen a nejvyšší skóre motivace „vnější regulace“ u mužů.

V českém prostředí byl realizován výzkum Bobkovou a Slezáckovou (2014), také pomocí škály akademické motivace (AMS). Výzkum byl realizován na souboru 403 českých vysokoškolských studentů z několika českých univerzit. Bylo zastoupeno 161 mužů a 242 žen. Celkový soubor vykazoval nejvyšší hodnoty u vnitřní motivace „vědět“. Nejnížší hodnoty byly u typu amotivace. U žen byla zastoupena nejvíce vnější motivace „identifikovaná“ a u mužů vnitřní motivace „vědět“.

V roce 2007 Masarykova univerzita provedla dotazníkové šetření na 5064 studentech prvních ročníků. Více než 90 % studentů uvedlo, jako svou motivaci ke studiu, touhu po vzdělání a zájem o obor. Největší zastoupení měla motivace intrinsická (MUNI, 2007).

3 MOTIVACE KE STUDIU PSYCHOLOGIE

Na psychologii lze nahlížet třemi různými způsoby. Z prvního úhlu pohledu jde o *akademickou disciplínu* charakteristickou systémem znalostí, se svými metodami a technikami. V rámci tohoto oboru je poznání organizováno formou teorií a teoretických směrů. Z tohoto pohledu by byla většina představitelů učitelé a teoretici. Psychologie skrze strukturovaný výzkum získává své znalosti a teorie, což z ní dělá také *vědní obor*. Bez pochyby lze říci, že psychologie je také *profese*, která využívá teorie a vědecké poznatky k vyšší kvalitě života jedinců i skupin. Pro své široké spektrum oblastí (klinika, psychoterapie, poradenství, školní psychologie atd.) může veřejnost komplikovat vnímání psychologie (Super, Super, Camenson, 2001).

Psychologie bezesporu patří mezi pomáhající profese. Hartl a Hartlová (2010, s. 445) definují pomáhající profesi jako „Souhrnný název pro profese, které se zaměřují na pomoc druhým; pomáhají řešit nesnáze, problémy, zdravotní potíže druhých lidí; používají k tomu metody a techniky jednotlivých profesí; patří zde lékařství, zejména psychiatrie, dále psychologie, sociální práce, speciální pedagogika, fyzioterapie, rehabilitace; společnými znaky jsou mimořádná psychická zátěž, odpovědnost a rizika pro vlastní duševní zdraví osob, které tyto profese vykonávají.“

Další specifika týkající se pomáhajících profesí, uvádí Michalík (2011). Jsou jimi požadavky na speciální či specializované vzdělávání (studium psychologie, výcvik apod.), zaměření se na individuální potřeby jednotlivce, praxe a další vzdělávání. Mohou to být kurzy krizové intervence, psychoterapeutické výcviky či akreditace v klinické psychologii. Další požadavky kladou nároky na strukturu osobnosti pomáhajícího jedince, jelikož zahrnují zvýšené riziko syndromu vyhoření. Dále je nutností využívání etických norem a nárok na komunikační schopnosti.

V současnosti zatím neexistuje ucelená a obecně přijímaná teorie prosociálního chování. Nicméně existuje široké spektrum různých teorií, konceptů a modelů, mezi kterými však často chybí propojení. Pojmy pomáhaní, prosociálního chování či altruismus bývají v psychologii označovány, jako procesy poskytování pomoci. Existují autoři, kteří tyto

pojmy používají v různých významech nebo je označují jako synonyma (Mlčák & Zášková, 2013).

Schroeder, Penner, Dovidio & Piliavin (1995) uvádí, že prosociální chování je nadřazené pomáhání, altruismus i kooperace. Podstatou pomáhání je, že druhému jedinci poskytujeme určitý druh prospěchu, přičemž u altruismu jedinec neočekává odměnu. Vzájemně závislá interakce osob, které se snaží dosáhnout pozitivních cílů, se nazývá kooperací.

Bierhoff (2002) má odlišný pohled, chápe pojem pomáhání jako nadřazený pojem prosociální chování, které je nadřazeno altruismu. Takové vysvětlení podle něj zahrnuje všechny alternativy sociální podpory, jež může být zaměřena i na široce diferencované objekty. Prosociální chování je vztahováno jen na dobrovolnickou a svobodně zvolenou aktivitu, s cílem zlepšit situaci jiného jedince. Takové chování může být motivováno egocentricky i altruisticky. Bierhoff (2002) chápe altruismus jako prosociální chování, při němž je druhému člověku poskytován určitý prospěch a zároveň pomáhající nečeká žádný zisk či odměnu.

Mezi autory nepanuje shoda v názoru na existenci altruismu v čisté formě, nebo zda se jedná o tzv. pseudoaltruismus. Názor o existenci altruismu v čisté podobě zastává Batson (Batson & Powell, 2003). Altruismus označuje za motivaci zlepšit druhému člověku jeho pohodu, tzv. well-being. Prosociální chování pojímá jako určitý vzorec chování. Jedním z nejdůležitějších faktorů v tomto pojetí sehrává empatie.

Pseudoaltruistické motivy nemají podle Batsona a Powela (2003) nic společného s altruismem a nazývá je motivy egocentrickými. Mezi první typ egocentrické (pseudoaltruistické) motivace k pomáhání, patří podle autorů motiv redukovat pocity vlastního znechucení, hněvu a úzkosti, které v jedinci vyvolává pohled na trpícího člověka. Druhým typem je motivace vyhnout se pocitům zahanbení, viny a odsuzování okolí v případě, že by trpícímu nepomohl. Jako třetí typ uvádí redukci současného nebo budoucího stresu způsobeného pohledem na trpícího.

Bierhoff (2002) vytvořil kategorizaci, která obsahuje šest teorií prosociálního chování:

1. Intervenční model vzrušení: prvním předpokladem tohoto modelu je prožívání empatického vzrušení při pohledu na nepříjemnou situaci druhých. Na základě toho se snaží jedinec toto vzrušení omezit či eliminovat (nabídne pomoc, nebo situaci

opustí). Druhým předpokladem je analýza nákladů a odměn. Jedinec se rozhoduje k pomoci v případě, že odměny jsou vyšší než náklady. Mezi náklady můžeme řadit fyzickou újmu nebo ušlý zisk a za odměny považujeme finanční kompenzaci, sociální odměnu nebo pozitivní sebehodnocení.

2. Empaticko-altruistická hypotéza: základním předpokladem této teorie je, že prosociální chování může být aktivizováno pouze altruistickými motivy. V této souvislosti mluvíme o pravém altruismu.
3. Teorie reaktivity související s empatií: tato teorie odlišuje empatický zájem a osobní distres. Ukazuje se, že empatický zájem je pozitivně spojen s prosociálním chováním. Na druhé straně jsou jedinci, kteří pomáhají pouze v přítomnosti trpícího za účelem redukce osobně prožívaného distresu. Lidí motivovaní tímto způsobem jsou více zaměřeni na sebe, než na druhé osoby a jsou zároveň méně vybavení ke zvládnutí sociálních interakcí.
4. Teorie sociální inhibice intervence přihlížejícího: teorie spočívá v myšlence, že je-li v krizové situaci jedinec sám, je větší pravděpodobnost, že pomůže, než když bude přihlížejících více. V tomto případě se snižuje pravděpodobnost, že některý z přihlížejících zasáhne a nabídne pomoc.
5. Teorie prosociální (altruistické) osobnosti: tento model se zakládá na předpokladu, že může existovat pravá *prosociální osobnost*, jež se vyznačuje prosociálními rysy osobnosti a je prosociálně motivována s představou spravedlivého světa.
6. Model ohrožení – kontroly reakcí příjemců pomoci: model předpokládá výhodnější pozici osoby, která pomoc poskytuje, než osoby, která pomoc přijímá. Jedinec přijímající pomoc může mít pocity ohrožení či závazku ke druhému. Musí si tedy vyhodnotit, zda jsou náklady spojené s vyžádáním pomoci nižší, než odměny vyplývající z vyžádání pomoci.

Výzkumy věnující se prosociálnímu chování, se zaměřují také na prozkoumání tohoto jevu u dětí. Výsledky výzkumu ukazují, že prosociální děti lépe zvládají své prožívání, lépe dokáží regulovat své chování a jsou úspěšnější v mezilidské interakci (Mlčák, 2010).

I přes nízké platové ohodnocení mají v dnešní době pomáhající profese velkou přitažlivost. Jedním z důvodů této přitažlivosti může být smysluplnost činnosti. V dnešním světě je stále větší hodnotou úspěch, výkon a sebekontrola. Za vším může stát vztah

člověka a techniky. Příroda, která se stále více upozaduje a z tohoto vztahu mizí, se však může manifestovat jako touha návratu k přírodě, která je obsažena v každém z nás, v žití jako takovém. To se projevuje spontaneitou, city, kontaktu s tělem a odevzdání se. V kontaktu s každodenním spěchem a neustálou kontrolou můžeme tento kontakt ztrácet. Právě skrze pomáhání, terapie apod. se opět dostáváme do kontaktu se životem, do kontaktu s přírodou, na několik hodin i uprostřed rušného města (Kopřiva, 2006).

Frankl (2006) ve shodě s Kopřivou (2006) zastává smysluplnost povolání v pomáhajících profesích, která je pro jedince velmi silnou motivací, jelikož potřeba smyslu je podle Frankla nejlidštější ze všech lidských potřeb. V současném industrializovaném světě se tato potřeba stává frustrovanou. Lidé zažívají stále více pocity nesmyslnosti, „vnitřní prázdnoty“ či „existenciálního vakua“. Pozorovatelné projevy mohou být formy netečnosti, menší zájem o okolní svět, nuda či touha změnit svět k lepšímu. Frankl (2006) nabízí tři cesty k překonání tohoto „existenciálního vakua“. První cestou je vykonávání činu ve formě určité práce nebo tvorby. Druhou cestou je prožitek, prožitý s něčím nebo s někým. A třetí cesta vede přes změnu postoje k situaci, kterou jako takovou nemůže člověk změnit. Tímto způsobem člověk nemění jen svůj postoj, ale i sám sebe, tím roste a dospívá (Frankl, 2006).

3.1 Úskalí a temné stránky motivů ke studiu psychologie

Jelikož je naše jednání ovlivňováno i nevědomými motivy (viz. kap.: Nevědomé motivy), může se takto motivované jednání stát v určitých situacích rizikovým. To jak pro samotného pomáhajícího, tak pro jedince, který od něj pomoc potřebuje.

Na hraně nevědomé a vědomé motivace k pomáhajícím profesím se nachází koncept *syndromu pomocníka*, který zavádí Schmidbauer (2008). Za léta praxe s lidmi z pomáhajících profesí zjistil, že tito lidé mají podobné specifické charakteristiky. U syndromu pomocníka jde často o kombinaci opakujících se příznaků v chování i prožívání pomáhajících pracovníků, které je v různé míře poškozují a ovlivňují jejich profesní výkony (Géringová, 2011). Vznik syndromu pomocníka začíná nejčastěji v dětství, a to formou určitého traumatu, či zranění a váže se k osobnímu příběhu jedince. Pomáhání druhým je jistou obranou před zraněním sebe samotného, respektive, před uvědoměním si zranění. Orientace jedince na ostatní mu umožňuje nezabývat se sám sebou, svými emocemi a

potřebami. Následně z toho vyplývají typické projevy ve formě neschopnosti vyjádřit vlastní pocity, potřeby a problémy v intimních vztazích (Géringová, 2011).

Schmitbauer (2008) charakterizuje syndrom pomocníka v pěti složkách. První motivační složka "odmítnuté dítě" shrnuje mnoho sil spojených v syndromu pomocníka. Vzniká u lidí se složitým dětstvím, ve kterém ho rodiče zanedbávali nebo naopak ho rodiče příliš vyvyšovali a rozmazlovali, popřípadě jim nahrazovali dysfunkčního partnera. Spočívá v odmítnutí otevřít se v emocionálních oblastech, ve kterých se jedinec cítí být slabý a nedokonalý. Chce se cítit pouze silný, dosahovat vysokých výkonů, dokazovat svou hodnotu a své schopnosti. Takový člověk si nepřiznává své slabé stránky, což v něm často způsobuje pocit bezmoci. Pomáhající s tímto motivem vždy všechno ví, je spíše v roli vědce nebo učitele, který nedělá chyby. Pomáhající dospělý odmítá bezmocné dítě v sobě a promítá jeho vlastnosti svým klientům. Další složku nazývá „identifikace s nadjád“ (jáským ideálem, superegem), která vzniká v důsledku nedostatečného uspokojování potřeb dítěte ze strany rodičů, a nedostatečné idealizace rodičů. Takové dítě nebylo dostatečně milované, nepocítilo základní jistoty v rodině, a proto je není schopné nacházet ani v dospělosti. Z toho důvodu, potřeby i emoce dospělého pomáhajícího ztrácejí na významu a jsou nahrazeny zbytněným superegem a jáským ideálem. V důsledku tito lidé vnímají potřeby druhých více než své vlastní. To u nich vytváří představu, že jsou bezchybní a potřeby klientů jim tedy nahrazují vnímání svých potřeb. U některých pomáhajících může vzniknout tzv. *manická obrana*, spočívající ve vytvoření obrazu chybějícího objektu (např.: matky v dětství) a následně snění o něm. Jedinec se stane pomáhajícím pracovníkem (např.: soucitným psychologem), aby tuto chybějící část nahradil. Jako třetí složku uvádí „narcistickou nenasytlost“, vzniklou v důsledku traumatizace, jež pomocník kompenzuje snahou o perfekcionismus, kterého však nelze dosáhnout, proto je věčně nespokojený. Pomáhá každému, ale nikdo pro něj není tak dobrý, aby mohl pomoci jemu. Narcistická nenasytlost ohrožuje klienta ve chvíli, kdy je již připraven se postavit na vlastní nohy, ale pomáhající není ochoten ho pustit. Čtvrtá složka „uhýbání před vzájemností“ je také dalším znakem pomocníka, který nedokáže vnímat své potřeby na emocionální úrovni. Často se vyhýbá vztahům, ve kterých nemůže být tím, kdo dává. Neprojevuje svá přání a potřeby, kromě touhy být nepostradatelný. Vyhledává vztahy, v nichž je on ten, který dává a pomáhá. Jeho vlastní potřeby ho znejišťují a pouze připuštění si možnosti, že takové potřeby má, v něm vyvolává úzkost. Poslední pátá složka je nazvána „nepřímá agrese“ a svůj původ má také v dětství. Dítě se zlobí na vychovávající osoby, které jsou k němu lhostejné, nechápající nebo nepřátelské a naučí se potlačovat svoji agresi. Dítě

se sice velmi touží pomstít nerespektujícím osobám, ale vnímá, že realizací této touhy po pomstě by si pouze uškodilo, protože přístup ke zdrojům života ovládají dospělí (Schmidbauer, 2008). Pomáhající se v dospělosti identifikuje s osobou spasitele, který spasí všechny ostatní. Jelikož však vztek není v souladu s touto koncepcí, zůstává uvnitř. Může se ale projevat nepřímě. Dostává se na povrch zaměřením se na „neschopné“ rodiče či „zlomyslné“ partnery.

Výše uvedené složky *syndromu pomocníka* mají svůj původ nejčastěji v dětství, a to formou traumatu či deprivace některých základních potřeb. Myslím, že v dnešní době, kdy nemusí být rodinné prostředí vždy zcela příznivé, v důsledku velkého množství rozvodů, budování kariéry rodičů nebo dysfunkční rodiny, mohou takto poznamenaní jedinci ještě ve větší míře směřovat k řešení svého neuspokojeného dětství ke studiu psychologie. To však často zcela nevědomě pod záminkou ušlechtilějších motivů pomoci a zájmu.

Pomáhání druhým je určitá obrana i také útěk od svých problémů. Pomocník v podstatě pomáhá proto, aby sám sobě nemusel přiznat svou zranitelnost, vyhnul se opravdovosti ve vztazích, a tím se ušetřil i možnému zranění (Schmidbauer, 2008).

Herman Stenger (in Kopriva, 2006) identifikoval tři základní nevědomé motivy k pomáhání, vyplývající ze struktury depresivního charakteru osobnosti. Jako první uvádí přání získat uznání a lásku. Toto přání má kořeny v dětství, ve kterém dítě lásku buď postrádalo, nebo byla podmínkou nějakého výkonu. V dospělosti toto přání znovu ožívá a od klienta podvědomě očekává, že pomáhajícímu projeví uznání, vděk či obdiv. Je-li pomáhající takto motivován, je klient pouze nástrojem k naplnění jeho narcistických potřeb. Jako druhý nevědomý motiv uvádí přání, mít nad druhými moc, jež také pramení z dětství. Tento motiv se oživuje v situacích, ve kterých se projevuje nadřazenost a podřízenost. Role pomáhajícího přímo vybízí takového jedince k pocitům sebepřeceňování a nereálným fantaziím vlastního velikášství. V tomto sebeklamu má pocit, že má nad klientem navrch a může přehlížet, že sám by v mnohém potřeboval pomoc, jež u něj druzí hledají. Třetím z rizikových motivů k pomáhání je přání mít skrze pomáhání podíl na životě. Toto přání se stává pro pomáhajícího nebezpečným, je-li pouze nezúčastněným divákem života. Potřebuje problémy a konflikty druhých, které mu dávají život do jeho jinak „mrtvého“ duševního života.

Všechny tyto tři rizikové motivace se jistě nevyhýbají ani studentům psychologie. Možná právě některé z těchto motivů mohou být pro některé hnací silou, k cíli pomáhat

druhým s problémy. Je však podstatné si v rámci sebezpoznání tyto motivy, alespoň z části uvědomit a poznat, jelikož mohou přinést budoucí problémy v podobě depresivních stavů apod.

Jako další neuvědomovaný motiv bychom mohli pokládat egoismus. Egoismus je opakem altruismu a je zaměřen na saturaci vlastních potřeb. V této souvislosti je také třeba zmínit se o machiavellismu, který se podle Výrosta a Slaměníka (1998) týká sociálních vztahů. Souhrn cynických přesvědčení o lidské povaze, manipulativních strategií a taktik chování k ovládnutí druhých ve prospěch vlastních cílů, se nazývá *machiavelistický syndrom*. Z pohledu pomáhání jedinec s tímto syndromem v žádném případě nepomáhá lidem, kteří by mohli jakkoliv ohrozit jeho postavení. Takový jedinec pomáhá jen v případě, že z toho má určitý prospěch.

3.2 Determinanty volby studia psychologie

Podle Čápa (1980) patří k nejdůležitějším činitelům učení motivace a zájem. Zájem o studium určitého oboru představuje vedle dalších zájmů a potřeb, jen určitou část celkové motivace. V motivaci k určitému oboru mohou hrát roli také např.: potřeby sociální, poznávací, uznání či potřeba výkonu. Jako jiní autoři (např.: Vallerand et al., 1992), také Čáp (1980) rozlišuje motivaci ke studiu na vnější a vnitřní. Vnitřní motivace souvisí přímo s daným oborem, jedincovým zaujetím a radostí při vykonávání činnosti. Vnější motivace může být také spjata s oborem, ale jednotlivé motivy jsou s ním spjaty až zprostředkovaně. Jedinec je tedy motivován pochvalou, odměnou apod.

Také Nakonečný (1992) rozděluje motivy na dvě skupiny. První skupinu nazývá intrinsické motivy, jež jsou paralelou motivů vnitřních. Druhá skupina nese název extrinsické motivy, což jsou jinými slovy motivy vnější. Mezi intrinsické motivy řadí potřebu činnosti jako takovou, potřebu smyslu života, uplatnění se v zaměstnání, potřebu kontaktu s dalšími lidmi a výkonovou potřebu.

Na tomto místě bychom mohli uvést, že zájemce o studium psychologie může mít motivy zastoupené ze všech kategorií. Může to být četba psychologických knížek, snaha o studium jako předpoklad k vykonávání profese psychologa, ve které vidí jedinec smysl. Dále třeba potřeba získání známostí a navazování vztahů během studia, či potřeba dosahovat výborných výsledků.

Jako extrinsické motivy uvádí potřebu jistoty, potřeby potvrzení vlastní důležitosti, potřebu sounáležitosti – partnerského vztahu (Nakonečný, 1992)

Jistota může být zastoupena ve vyšší šanci dostat dobře placenou práci, vlastní důležitost si může sytit studiem prestižního oboru, což psychologie bezpochyby je. Prostředí univerzity nabízí velkou příležitost k navázání kontaktů.

V pracovní či studijní činnosti se mohou přítomné motivy projevovat třemi různými způsoby. Jako první jsou motivy aktivní, jež přímo podněcují pracovní nebo studijní výkon. Může to být dosažení dobrých výsledků, nebo potřeba být úspěšný. Druhou skupinou jsou motivy podporující, jež jsou základem pro dosahování aktivních motivů. To může být vytvoření vhodného studijního prostředí. Jako poslední jsou motivy potlačující, které odvádějí pozornost jedince od jeho činnosti (Růžička, 1995).

Silnou motivaci ke studiu u mladých lidí může podněcovat jejich hodnotový systém, přesvědčení nebo životní cíle, které mohou skrze studium dosáhnout. Studijní motivace má úzký vztah s rodinným a školním prostředím. Děti vysokoškolských rodičů mají lepší předpoklady k dosažení vyššího vzdělání (Čápa, 1980).

McClelland (1988) se zabýval studijní motivací v souvislosti s implicitní motivací a explicitní motivací. Určil také další typy studijní motivace. Uvádí motivaci k úspěchu, motivaci k moci, a motivaci afiliativní. Studenti s motivací k úspěchu mají silnou potřebu dosahování náročných cílů i když by nesly určitá rizika. Rádi dostávají zpětnou vazbu o svých úspěších a často rádi pracují sami. Studenti s afiliativní motivací jsou rádi součástí skupiny, chtějí být oblíbení a dávají přednost skupinové práci před soutěžením. Studenti s mocenskou motivací rádi kontrolují a ovlivňují ostatní. Rádi vyhrávají, chtějí být uznáváni.

Studijní motivace byla zkoumána také v kontextu konceptu self-efficacy (Pajares & Urđan, 2002), kteří zjistili, že mají-li dospívající ve škole pocit samostatnosti, zvyšuje se tak jejich vnitřní motivace, mají větší zájem o učivo a cítí při školních povinnostech větší pohodu. Autoři také zjistili, že dívky na základních a střední školách uplatňují více autoregulačních mechanismů a více si důvěřují ve školních povinnostech, které jsou požadovány zvenčí. Oproti tomu chlapci potvrzují svou self-efficacy v činnostech, ve kterých si důvěřují.

V České republice se interní a externí motivací zabýval Mlčák a Sotorníková (2004). Jejich výsledky ukazují, že studenti disponující interní motivací projevují více radost z činnosti, lépe regulují své chování, jsou nadšení ze svého studia a vkládají do něj mnoho

úsilí, aby dosáhli úspěchu. Studenti s externí motivací oproti tomu ve všech těchto charakteristikách dosahují významně nižších úrovní.

Lishman (1991) zkoumal důvody ke studiu sociální práce. Mezi hlavní důvody patřily motivy spojené s rodinným zázemím ve spojení s výraznou ztrátou, nemocí, či neschopností. Tyto zkušenosti poté jedince motivují k nápravě systému, ve kterém se dějí podobné situace. To mohou učinit právě skrze studium tohoto oboru. Autor také uvádí rozdíly v motivaci mezi pohlavím. Muži si volí tento obor s vidinou povýšení a kariérního postupu, ženy spíše kvůli vidině pomoci druhým.

Další představu o motivacích ke studiu psychologie můžeme čerpat z výzkumu motivace k oboru sociální práce a politiky (Hackett, Korunen, Matthies & Kresal, 2003). Výzkum probíhal v několika evropských státech. Podle výsledků této studie jsou dominantní motivy ke studiu sociální práce především pomáhání druhým lidem, pomáhání lidem s diskriminací, dále pak získání zkušeností. Dále také od studia očekávají, že jim přinese profesní kvalifikaci, kompetence a osobnostní růst.

V další studii zabývající se motivací ke studiu sociální práce, se ukazují podobné výsledky. Ve studii však odlišují motivy expresivní a instrumentální. Na základě tohoto rozdělení jim vyšly dvě skupiny studentů podle typu motivace. Studenti s expresivní motivací uvádějí jako hlavní motivy: *chci lidem pomáhat a bojovat s diskriminací, chci lidem pomáhat, cítím závazek pomáhat znevýhodněnému obyvatelstvu, chci naplnit svůj potenciál v práci se znevýhodněnými skupinami*. Druhý typ studentů s instrumentální motivací uváděl tyto motivy: *je zde možnost kariérního postupu nebo mohu si zde časem více vydělat*. V porovnání těchto dvou motivací vyšlo vyšší zastoupení instrumentální motivace (Bozek, Raeymaeckers & Spooren, 2017).

V další studii (Inglés, Martínez-Gonzales, García-Fernández & Esteban, 2013) se autoři zaměřili na vztah mezi prosociálním chováním a akademickými cíli. Studie se zúčastnilo 2022 středoškolských studentů na území Španělska. Jejich výsledky ukazují, že vyšší míra prosociálního chování pozitivně souvisí s vyšším výkonem ve škole i lepšími školními výsledky. Uvádí, že prosociální chování je významným prediktorem výkonosti a školních výsledků.

V další studii v českém prostředí bylo cílem, ověřit vztah mezi emocionální inteligencí a prosociální osobností. Jako metodu autoři použili 30 položkovou Baterii prosociální osobnosti a 30 položkový Dotazník rysové emocionální inteligence pro

adolescenty a dospělé. Výzkumný soubor obsahoval 116 studentů psychologie Ostravské univerzity. Výsledky ukázaly, že studenti psychologie dosahující vyšší úroveň rysové inteligence, inklinují k vyšší úrovni prosociální osobnosti. Výsledky také ukazují, že úroveň rysové emocionální inteligence signifikantně predikuje úroveň obou faktorů prosociální osobnosti, tj. empatie orientované na druhé či prospěšnosti (Mlčák, Cabák a Nečekalová, 2016a).

V roce 2007 Masarykova univerzita provedla dotazníkové šetření na 5064 studentech prvních ročníků. Více než 90 % studentů uvedlo, jako svou motivaci ke studiu, touhu po vzdělání a zájem o obor. Přes 80 % uvádělo jako motiv dosažení vysokoškolského titulu a touhu vykonávat dané povolání. Jako další motivy respondenti uváděli budoucí výdělek, budoucí sociální postavení, setkávání nových lidí, prodloužení studentského života, naplnění přání rodičů, odstěhování se od rodičů, inspirace od vrstevníků, ještě nevěděli, co jiného dělat nebo rodinná tradice studovat vysokou školu (MUNI, 2007).

Mareš (2013) uvádí důvody ke studiu psychologie, které se objevují při přijímacích zkouškách na katedře psychologie pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Zmiňuje přátelské vazby, osobní či rodinné problémy, rodinnou tradici či odraz oboru v masmédiích a audiovizuální kultuře.

Jeden ze starších výzkumů v českém prostředí (Poledňová, Stránská, & Shehnová, 1998), se zabývá osobnostními charakteristikami uchazečů o studium psychologie. Výzkumníci testovali 234 probandů metodami VERBI a inventářem sebehodnocení. Výsledky ukazují, že nejvýraznějšími potřebami uchazečů o studium jsou potřeba autonomie, poznání a afiliace. Z výsledků motivace k volbě profese psychologa vyplývá motivace egocentrická. Ta se projevuje v přáních, zabývat se sám sebou, řešit vlastní problémy, hledat vlastní já. To jsou podle autorů motivy nezralé a pro profesi psychologa nedostačující. Altruistická motivace je zastoupena výrazně méně než egocentrická. Probandi nejvíce své odpovědi směřovali do oblasti profese a osobnostního růstu, což je podle autorek třeba chápat, jako výraz hledání sebe sama ve vývojovém období adolescence.

Kovář (2017), zkoumal 248 studentů psychologie z různých kateder v ČR. Zastoupeno bylo 210 žen a 38 mužů. Jeho výsledky ukazují, že nejčastějšími motivy ke studiu psychologie jsou zájem o obor, poznání a pochopení druhých lidí a potřeba pomáhat.

Jiný výzkum (Hernández, Baena, Prieto & Toro, 2018) byl proveden na 4715 španělských studentech středních škol, kteří měli zájem o obor psychologie. Výsledky

ukazují, že nejvíce zastoupená byla motivace pomáhat, a pak následovala potřeba smysluplnosti práce.

Nedávnou studii na téma motivace ke studiu psychologie provedli na Ostravské univerzitě tým Mlčák, Cabák a Nečekalová (2016b) na 114 studentech jednooborové a dvouoborové psychologie. Této studii se zúčastnily všechny tři ročníky bakalářského studia s největším zastoupením prvních ročníků. Třetí ročníky byly zastoupeny nejméně. Autoři za tímto účelem vytvořili *Dotazník motivace*, který byl součástí širší dotazníkové baterie. Výsledky u studentů psychologie ukazují nejvíce zastoupené egocentricky orientované motivy. Mezi tyto motivy patří především: zájem o zkoumání lidského chování a prožívání, zvědavost ke skrytým prožitkům jiných lidí, celkový zájem o psychologii a vědy o člověku, touha porozumění druhým lidem. Alocentrické motivy se objevují až v druhé kategorii více významných motivů. Mezi tyto motivy autoři řadí: touhu pomáhat a trochu zlepšit svět, předávat poznatky a zkušenosti jiným, přesvědčení, že pomoc druhému je nejdůležitější věc v životě.

Podobný výzkum (Cabák, 2018) byl proveden u 94 studentů prvních a druhých ročníků jednooborového bakalářského studia psychologie. Výzkumný soubor obsahoval 78 žen a 16 mužů, největší zastoupení studentů bylo z Univerzity Palackého (41), následně z Ostravské univerzity (24), Masarykovy univerzity (18) a nejméně z Karlovy univerzity (11). Zvolenou metodou byl *dotazník motivace* použitý ve výše uvedeném výzkumu (Mlčák, Cabák & Nečekalová, 2016). Výsledky ukázaly celkovou mírnou převahu egocentrické motivace ke studiu psychologie, nad motivací alocentrickou. Mezi hlavní egocentrické motivy patřilo porozumění lidem, zájem o zkoumání lidského chování a zájem o psychologii a dalších věd o člověku. Alocentrická motivace byla nejvíce zastoupena motivy: touha pomáhaním o trochu zlepšit tento svět, uspokojení pomoci druhým lidem a přesvědčení o svých osobnostních předpokladech kladně ovlivňovat druhé.

3.3 Profil studenta psychologie

Na profil studenta psychologie lze nahlížet minimálně ze dvou pohledů. První pohled se snaží vystihnout ideální motivaci, osobnostní charakteristiky, schopnosti apod. Tento pohled bychom mohli šířeji označit jako obraz prosociální osobnosti, popřípadě pracovníka v pomáhajících profesích.

Druhým je pohled formální, tedy co se od uchazeče na psychologii očekává z pohledu jeho akademických předpokladů. Tomuto se budeme věnovat v druhé části této kapitoly.

3.3.1 Osobnostní předpoklady studenta psychologie

Při výběru studia psychologie by se také mělo přihlížet k některým osobnostním charakteristikám, které by měl psycholog mít. Tyto charakteristiky můžeme rozdělit do tří skupin. První je charakteristika personální, druhá sociální a třetí eticko – mravní, která se orientuje na kongruenci, čestnost, přímost a autentičnost (Kristová, 2009). Tyto charakteristiky jsou v následujícím testu podrobněji popsány.

Jedním z kritérií ke studiu psychologie jsou na mnoha katedrách psychologie určité známky prosociálního chování. To uchazeč vykazuje především skrze svou dobrovolnickou činnost v různých oblastech. Tento předpoklad prosociálního chování je více rozveden ve výše uvedených kapitolách.

Nicméně bychom měli v tomto smyslu připomenout triádu, afiliace a empatie. Prosociální chování připomíná triádu Carla R. Rogerse, která se udává požadavky k žádoucím vlastnostem terapeuta, nebo pomáhajícího pracovníka. Těmito základními požadavky jsou akceptace, empatie a autentičnost. Tyto požadavky by však měly být podloženy i dalšími konstrukty pracovníka v pomáhajících profesích jako je např. vzdělanost, etická fundamentace apod. (Mlčák & Zášková, 2013).

K tomu se tedy váže další z předpokladů, a to inteligence ve smyslu schopnosti se rozvíjet, vstřebávat nové informace, číst odbornou literaturu, dělat vlastní výzkum apod. Tato inteligence by měla být přirozenou složkou osobnosti. K dalšímu předpokladu můžeme zařadit sociální inteligenci, kterou bychom dnes nazvali spíše jako sociální kompetenci (Výrost & Slaměník, 1998). Je důležité podotknout, že lidé s vysokou obecnou inteligencí mohou mít nízkou sociální inteligenci. Nicméně lidé s vysokou sociální inteligencí mají často také vysokou obecnou inteligenci. V průběhu interakce musí jedinec rozpoznávat množství vizuálních a auditivních informací od druhého člověka, správně rozpoznat stěžejní podněty a interpretovat jejich význam (Nakonečný, 2000). Tato schopnost je u pomáhajících profesí, především u psychologů, klíčová.

Tuto schopnost bychom z užšího hlediska mohli nazvat uměním naslouchat. Zahrnuje schopnost pozorovat a číst klientovo neverbální chování. Umět naslouchat a chápat

verbální sdělení a sledovat veškeré projevy klienta i v každodenním životě. Péče a pomoc druhým by měla zahrnovat porozumění světu druhého, jako kdyby v něm psycholog sám byl. Jinými slovy to znamená, dívat se očima klienta (Mlčák & Zášková, 2010).

I když psycholog správně interpretuje klientovu řeč, neznamená to automaticky, že i klient porozumí jeho řeči. Z toho důvodu jsou také důležité komunikační schopnosti, které samy o sobě pomoc neposkytují, ale jsou předpokladem k navázání vztahu s klientem.

Mezi další předpoklady bychom mohli zařadit přitažlivost ve smyslu odbornosti, pověsti a jednání s klienty, důvěryhodnost ve smyslu srdečnosti, smyslu pro čest, diskrétnost a spolehlivost (Nakonečný, 2000).

Jeden z výzkumů na téma osobnostních charakteristik psychologů provedla Nečekalová (2017), která zjišťovala, jaké osobnostní charakteristiky by měli psychologové mít, podle samotných studentů psychologie na Ostravské univerzitě. Celkem bylo zastoupeno 116 studentů, z toho 102 žen a 14 mužů. Nejvíce byl zastoupen první ročník (66), následoval druhý ročník (44) a z třetího ročníku se výzkumu zúčastnilo pouze 6 studentů. Výsledky ukázaly, že psycholog, u kterého by případně studenti hledali pomoc v tíživé životní situaci, by měl podle většiny být: *„Duševně zcela zdravý jedinec středního věku, který je vzdělaný především v psychologii a má zároveň velmi mnoho životních zkušeností. Dále by měl tento člověk mít velmi dobře uspořádaný osobní život a ve svém životě by měl prožít jak období štěstí, tak i období kritická. Během studia na vysoké škole by se měl věnovat jak studiu, tak získávání životních zkušeností. Ideální psycholog by se měl podle respondentů vyjadřovat částečně spisovně a částečně obecnou češtinou. Dále by se mělo jednat o jedince, který není ani zcela dominantní, ani submisivní a v životě jedná spíše intuitivně a uvážlivě.“* (Nečekalová, 2017, str. 71).

3.3.2 Požadavky na přijetí v ČR

Požadavky na jednotlivé katedry psychologie v České republice se liší. V této části se budeme věnovat především požadavkům k přijetí na bakalářský stupeň studia.

V prvním kroku je nutné podat elektronickou přihlášku a zaplatit poplatek za přijímací řízení, který se na jednotlivých univerzitách liší. Pohybuje se však řádově mezi 400-600 Kč.

Katedra psychologie Univerzity Palackého v Olomouci zadává v prvním kole zvládnutí dvou písemných testů. Prvním je test studijních předpokladů, který je společný pro

všechny uchazeče na filosofické fakultě UP. Druhým je oborový test z oblastí psychologie, filosofie, sociologie a biologie v rozsahu středoškolského studia. Nejlepší uchazeči poté postupují do druhého kola formou ústního pohovoru. Zde komise hodnotí uchazečovu esej zaměřenou na motivaci ke studiu, sebereflexi a důvody, proč je právě on vhodným kandidátem. Dále také hodnotí dosavadní praxi, mimoškolní aktivity, vhodnost osobnostních charakteristik uchazeče pro výkon profese psychologa a znalosti z oboru psychologie (Katedry psychologie FF, 2020).

Na filosofické fakultě Karlovy univerzity v Praze je také dvoukolový systém. V prvním kole uchazeče čekají tři testy, které prověřují porozumění vybraným souvislostem fungování společnosti, rozvinutost logického a analytického myšlení a další, jež prověřují testy studijních předpokladů. Dále si uchazeč volí mezi testem ze ZSV a testem z biologie. Následně píše esej na psychologické téma, které je více hodnoceno až u případné ústní zkoušky. Postoupí-li do druhého kola, čekají uchazeče dvě části. První část se věnuje motivaci uchazeče, zájmům, předpokladech ke studiu, odborným aktivitám a rozhovoru o psychologických souvislostech. Součástí tohoto kola je také analýza videozáznamu mezilidské interakce. Na základě celkového výsledku z písemné části a prvního kola ústního pohovoru může postoupit k poslední části. Tam uchazeč prezentuje svou motivaci a jsou zde ověřovány jeho znalosti z psychologických témat. Dokládá zde potvrzení o absolvovaných praxích, reflexi o nabytých zkušenostech, životopis a seznam prostudované literatury (Katedra psychologie FF UK, 2020b).

Na katedře psychologie pedagogické fakulty UK jsou přijímací zkoušky jednokolové. Skládají se z písemného testu, který ověřuje znalosti ze třech doporučených odborných publikací. Jedná se o publikace z oblasti psychologie a speciální pedagogiky. Test obsahuje i několik otázek v angličtině (Katedra psychologie PedF UK, 2020b).

Na Ostravské univerzitě je forma přijímací zkoušky písemná a uchazeči vyplňují test na počítači. Uchazeči musí prokázat vědomosti z oborů psychologie, biologie, sociologie a filozofie v rozsahu středoškolského studia, včetně znalostí v rozsahu doporučené literatury (Katedra psychologie FF OU, 2020b).

Filosofická fakulta Masarykovy univerzity přijímá studenty psychologie na základě dvoukolového přijímacího řízení. V prvním kole uchazeč absolvuje test studijních předpokladů a oborový test složený z témat psychologie a biologie. Nejlepších 160 kandidátů absolvuje ústní pohovor, který se zaměřuje na zjištění kritického přemýšlení nad zvoleným psychologickým tématem.

Na fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity si může uchazeč vybrat mezi testem studijních předpokladů realizovaným Masarykovou univerzitou, nebo zkouškou obecných studijních předpokladů organizovanou společností Scio. V obou případech však musí absolvovat zkoušku ZSV organizovanou společností Scio. V případě, že si zvolí možnosti organizované společností Scio, může využít více pokusů, které tato možnost nabízí a bude mu započítán nejlepší výsledek (Katerda psychologie FSS MU, 2020b).

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích přijímá uchazeče na psychologii ve dvou kolech. Prvním je test témat psychologie a pedagogiky. V ústní části se posuzuje motivace, osobnostní předpoklady, odborné aktivity uchazeče a orientace v psychologických tématech.

Soukromá Pražská vysoká škola psychosociálních studií realizuje tříkolové přijímací řízení. V prvním kole uchazeč absoluuje testy z obecných studijních předpokladů, psychologie a ZSV, všeobecný přehled a test z cizího jazyka. Ve druhém kole se zjišťuje orientace v prostudované literatuře, kterou uchazeč předkládá a posuzuje se motivace. Třetím kolem je talentová zkouška zkoumající osobnostní předpoklady k výkonu profese psychologa (PVŠPS, 2020).

Z tohoto výčtu můžeme konstatovat, že na všech katedrách psychologie probíhají písemné zkoušky, avšak na každé univerzitě jsou jiné. V Brně na FSS si studenti dokonce mohou vybrat. Je nutno zmínit, že studium psychologie je jedním ze tří nejžádanějších vysokoškolských oborů v České republice.

Přijímací zkoušky probíhající na navazující magisterské studium, dále popisovat nebudeme. Některé katedry psychologie navazující magisterské studium nerealizují (např.: Ostravská univerzita, Jihočeská univerzita). Přijímací řízení na navazující studium se ve velké míře podobá přijímacímu řízení na bakalářský stupeň, samozřejmě však s vyššími nároky.

3.3.3 Absolvent psychologie

Jelikož všechny katedry podávají relativně rozsáhlý popis svých absolventů, zaměříme se především na výčet společných charakteristik u absolventů magisterského studia některých kateder psychologie v ČR.

Aby studenti navazujícího studia mohli absolvovat, musí napsat a odevzdat magisterskou diplomovou práci a úspěšně složit státní závěrečnou zkoušku. Na většině kateder je studium ve shodě s eurostandards studia oboru psychologie.

Na katedře psychologie FF UP se mohou výběrem volitelných předmětů profilovat směrem, který je nejvíce zaujal. Mají na výběr mezi psychologii klinickou, pedagogickou a školní, psychoterapii a poradenství nebo manažerskou (Katedra psychologie FF UP, 2020).

Katedra psychologie FF UK vede studenty k výkonu profese psychologa ve všech oblastech psychologické praxe, protože absolvent studijního oboru získá znalosti celého spektra teoretických a aplikovaných psychologických disciplín, psychologické metodologie a psychologických metod a osvojí si základní dovednosti pro řešení praktických úkolů. Tento široký profil umožňuje vykonávat odbornou psychologickou práci v mnoha oblastech praxe (Katedra psychologie FF UK, 2020).

Navazující jednooborový studijní program psychologie na fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity připravuje studenty na samostatnou psychologickou praxi i na akademickou kariéru. Jedná se o obecně koncipovaný program představující celou šíři aplikací oboru. Celkově tyto znalosti a dovednosti tvoří základ pro zodpovědný a kritický přístup k aplikaci psychologie v praktických i teoretických kontextech (Masarykova univerzita FSS, 2020).

S podobným výčtem se setkáme i na filosofické fakultě Masarykovy univerzity, jejichž cílem je příprava vysoce kvalifikovaných odborníků pro jejich následné profesní uplatnění v profesi psycholog, a to jak v různých oblastech psychologické praxe, tak i v akademické sféře. Cílem studia je zejména aktivní zvládnutí schopností studentů integrovat, kriticky hodnotit a užívat získané poznatky o teoriích, přístupech a metodách v rámci základních psychologických věd i aplikovaných psychologických disciplín a příbuzných vědních oborů. Jedním z významných cílů studia daného studijního programu je i zaměření na etické aspekty psychologické praxe a hlubokou znalost metod výzkumu i postupů a prostředků v oblasti zvyšování kvality života a duševního zdraví (Masarykova univerzita FF, 2020).

Absolvent psychologie je připraven na vstup do širokého spektra psychologických pozic a regulovaných povolání podmíněných jednooborovým magisterským studiem psychologie. Je připraven i na další profesní vzdělávání a psychoterapeutické výcviky. Absolventi tedy mohou směřovat do pozic školních pracovníků, pracovníka pedagogicko-

psychologických poraden a dalších poradenských zařízení a služeb zaměřených na děti, dospívající a rodiny. Mohou také směřovat do poradenských a terapeutických služeb poskytovaných dospělým a párům, včetně přípravy na regulovanou profesi psychologa ve zdravotnictví. Uplatnění nalézají absolventi také v organizacích, ať již na psychologických pozicích a personálních, či ve firmách poskytujících služby v oblasti psychologie práce. Výše uvedená zaměstnání lze po získání dostatečné praxe a dalšího vzdělání provozovat i jako nezávislou praxi (Masarykova univerzita FF, 2020).

Tento výčet ukazuje, jaké výstupy by měli absolventi psychologie na jednotlivých katedrách mít. Některé katedry připravují své absolventy více obecně (FF MU, FSS MU), jiné se snaží absolventy profilovat směrem, kterým by se studenti chtěli vydat (FF UP, FF UK). Nicméně v základních bodech se všechny katedry shodují.

V národní soustavě povolání můžeme najít definici profese psychologů na základě určitých odborných zaměření. Národní soustava povolání definuje psychologa ve zdravotnictví takto: „... *provádí bez indikace lékaře činnosti v rámci preventivní, diagnostické, léčebné, neodkladné, léčebně rehabilitační a dispenzární péče v oboru klinická psychologie pod odborným dohledem klinického psychologa.*“ Dále zde můžeme nalézt i další vlastnosti a kompetence, kterými by měl psycholog ve zdravotnictví disponovat (Národní soustava povolání, 2020).

Jako poslední uvádíme kategorizaci pracovních profilů psychologů, kterou vytvořili autoři Das a McDonald (2008). Zkoumali přes 400 absolventů psychologie ve Velké Británii, s cílem získat maximum informací vztahujících se k jejich profesi. Následně vytvořili přibližně 60 pracovních profilů, které byly rozděleny do čtyř stěžejních oblastí uplatnění absolventů psychologie. Jsou jimi: práce ve zdravotnictví, práce v sociální sféře, práce v sektoru vzdělávání a práce v organizacích a soukromém sektoru. Tyto kategorie následně detailně popsali a definovali hlavní úkoly jednotlivých zaměření spolu s negativními či nepříjemnými stránkami každého zaměření.

Práce těchto autorů může být velmi vhodná pro aktuální studenty psychologie, kteří nemají jasnou představu o tom, co práce v jednotlivých sférách psychologie obnáší, a jaké mohou být její pozitivní i negativní stránky.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

Motivace se dotýká všech našich činností a stojí za každým našim rozhodnutím. Jedním z takových rozhodnutí je volba své vlastní profese. A protože to je rozhodnutí „na celý život“, jistě je ovlivněno i mnohými faktory. Některé mohou být vědomé, jiné nevědomé. S volbou svého profesního směřování je nejvíce spjata volba školy. V práci se zabýváme motivací ke studiu psychologie, nicméně je důležité zmínit, že rozhodnutí jít studovat psychologii, bude u většiny lidí často souviset s rozhodnutím v tomto oboru pokračovat. Tomu tak však nemusí být u všech jedinců.

Motivace ke studiu psychologie je zjišťována u přijímacích pohovorů na některých katedrách psychologie v České i Slovenské republice. Uchazeči uvádějí své motivy a jejich sílu, jako argument k přijetí ke studiu. V průběhu studia se již motivace nemapuje a vystudovaný psycholog se může s touto otázkou setkat snad již jen v rámci psychotherapeutického výcviku, pokud si ji sám neklade.

Proč je ale motivace důležitá, a které motivy mají úspěšní uchazeči na psychologii, tedy studenti a absolventi psychologie? Které motivy jsou hnací silou ke studiu psychologie?

Myslíme, že pouhé rozdělení motivace na vnitřní a vnější je z tohoto pohledu samo o sobě velmi úzké. Ve výzkumu, který provedl Mlčák, Cabák a Nečekalová (2016), rozdělili motivaci ke studiu psychologie na motivy egocentrické a alocentrické. Tato práce snaží jít více do hloubky a prozkoumat konkrétní motivy studentů a absolventů psychologie, které je vedly k rozhodnutí jít studovat psychologii a zároveň u studentů určit sílu motivace z hlediska vnitřní a vnější motivace.

4.1 Výzkumné cíle, otázky a hypotézy

C1: Psychometrická studie, která má na základě širokého portfolia motivů ke studiu psychologie nalézt skrze explorační faktorovou analýzu motivační faktory determinující volbu studia psychologie. Více upřesněno ve výzkumných otázkách.

C2: Nalézt zastoupení motivačních faktorů ke studiu psychologie u studentů a absolventů a jejich vztah k akademické motivaci u studentů psychologie. Více specifikováno výzkumnými otázkami.

Výzkumné otázky

Na základě prvního cíle jsou definovány tyto výzkumné otázky:

VO1: Které dominantní položky z portfolia motivů tvoří motivační faktory determinující výběr studie psychologie?

VO2: Kolik je celkem motivačních faktorů determinujících výběr studia psychologie?

VO3: Jaká je reliabilita jednotlivých motivačních faktorů determinujících motivaci ke studiu psychologie?

Z druhého výzkumného cíle jsou definovány tyto výzkumné otázky:

VO4: Jaké je zastoupení motivačních faktorů determinujících výběr studia psychologie, jež jsou zastoupeny u výzkumného souboru?

VO5: Jaké motivační faktory determinující výběr studia psychologie jsou zastoupeny u výzkumného souboru z hlediska pohlaví?

VO6: Jaké jsou rozdíly v zastoupení motivačních faktorů determinujících výběr studia psychologie mezi skupinou studentů a skupinou absolventů?

VO7: Jaký typ akademické motivace převažuje u celkového počtu studentů psychologie?

VO8: Jaké jsou rozdíly akademické motivace u studentů psychologie z hlediska pohlaví?

VO9: Jaké typy akademické motivace jsou nejvíce zastoupeny v jednotlivých ročnících studia?

VO10: Jaký je vztah mezi motivačními faktory determinující výběr studia psychologie a aktuální akademickou motivací u studentů psychologie?

Pozn: výzkumný soubor = studenti a absolventi společně.

Hypotézy

Jelikož se z části jedná o psychometrickou studii, na základě které byly poté vytvořeny faktory inventáře motivace ke studiu psychologie, jež před tím nebyly známé, jsou následující hypotézy tvořeny na základě C2 týkající se pouze výzkumných otázek VO7-VO9 související s akademickou motivací studentů psychologie.

H1: Skupina studentů dosahuje vyššího skóre u celkové vnitřní akademické motivace než u celkové vnější akademické motivace.

H2: Muži dosahují vyšší skóre v dimenzi vnitřní motivace „vědět“ než v dalších dimenzích akademické motivace.

H3: Ženy dosahují vyšší skóre v dimenzi vnější „identifikovaná“ motivace než v dalších dimenzích akademické motivace.

Ad. 1) Ve studii Slezáčkové a Bobkové (2014) autorky uvádějí, že u mužů i žen převažovala celková vnější motivace nad vnitřní. Autorky však neměly homogenní výzkumný soubor, který zahrnoval sice vysokoškolské studenty, avšak z různých oborů. Jelikož je psychologie považována za jeden z nejžádanějších oborů v ČR a náš soubor tvoří homogenní skupinu těchto studentů, předpokládám, že bude převažovat motivace vnitřní.

Ad. 2) Autorovi konceptu AMS (Vallerand, Brière, Pelletier, & Senecal, 1992) vyšly dimenze vnitřní motivace „vědět“ u vzorku 261 mužů až na třetím místě a dalšímu badateli (Köseoglu, 2013) také na třetí pozici. Vycházím však z české studie (Slezáčková & Bobková, 2014), provedené na vysokoškolských studentech (161 mužích), která u nich prokázala zastoupení této dimenze na prvním místě.

Ad. 3) Hypotéza vychází především z výsledků výše uvedené studie (Slezáčková & Bobková, 2014), jejíž výsledky u žen (n = 242) ukazují největší zastoupení vnější „identifikované“ motivace. Tyto výsledky jsou také v souladu s výzkumy, které provedl Vallerand (1992), kterému u žen (n = 484) vyšlo stejné zastoupení. To se potvrdilo i v další studii (Köseoglu, 2013).

4.2 Design výzkumu

Jelikož je cílem výzkumu zjistit motivaci ke studiu psychologie u maximálního počtu studentů a absolventů tohoto oboru, byl zvolen kvantitativní přístup. Tento přístup umožňuje distribuci dotazníkové baterie velkému počtu studentů a absolventů psychologie, především díky sociálním sítím a emailové komunikaci. Konstrukce dotazníku byla navržena tak, aby postihla široké spektrum motivů determinujících výběr studia psychologie. První část výzkumu je psychometrická studie vztahující se k cíli C1. Ve druhé části výzkumu se jedná o korelační a srovnávací studii vztahující se k cíli C2.

4.3 Výzkumné metody

Dotazníková baterie je rozdělena na čtyři části. První část obsahovala faktické informace o respondentech. Patří zde: pohlaví, věk, katedra psychologie, ročník studia, studijní plán (jednooborová/dvouoborová psychologie). Další otázky (sourozenecké pořadí, kdy se respondent na psychologii dostal, zda při studiu pracuje, dělá dobrovolníka apod. a v jakém oboru, jakou volbou byla pro něj psychologie při podávání přihlášek aj.) nebyly v tomto výzkumu použity, jelikož budou sloužit k další analýze v návazné práci.

Již od samotného počátku výzkumu nebylo v plánu tyto otázky zahrnovat do této práce, stejně jako následující druhou část s otevřenými otázkami. Detailní analýza těchto odpovědí bude zpracována v návazné práci.

Druhá část byla zaměřena na motivace ke studiu psychologie formou otevřených otázek. Mezi tyto otázky patřilo: jaké byly důvody, že jste šel studovat psychologii? Na tuto otázku měli respondenti odpovídat bez většího rozmýšlení. Další otázka měla podobné znění, ale respondenti se měli zaměřit na hlubší motivy, které by do tohoto rozhodnutí mohly zasáhnout. Dále měli uvést věk, kdy poprvé přemýšleli nad možností studia psychologie a co je k tomu vedlo. Následně měli uvést, kdy se psychologii rozhodli studovat. Následují otázky, zda a jakým způsobem se změnila jejich motivace ke studiu. Dále, jaké by měli mít úspěšní uchazeči na psychologii motivy ke studiu v ideálním případě, a jestli sami někdy navštívili psychologa. Tímto končí druhá část dotazníkové baterie. Analýza této části však v této práci z výše uvedených důvodů není zahrnuta.

Třetí a čtvrtá část obsahuje hodnotící škály Likertova typu. Těmto dotazníkům věnuji dvě následující kapitoly.

4.3.1 Inventář motivů ke studiu psychologie (IMSP)

Znění výsledného inventáře je cílem C1 psychometrické studie tohoto výzkumu. V následujících krocích je popsána tvorba toho výsledného inventáře z širokého portfolia motivů, které byly sestaveny speciálně za účelem tohoto výzkumu autorem práce. Úkolem bylo zjistit a vybrat specifické motivy, jež vedly k výběru studia psychologie. Jedná se o konkrétní hodnoty, postoje, pohnutky, události, ale i cíle, ambice apod. (příloha č. 2).

Zadání otázky znělo: „Šel jsem studovat psychologii, protože:“. U této otázky byla upřesňující instrukce zdůrazňující časový aspekt minulosti („do jaké míry vás tyto motivy ovlivnily při výběru oboru psychologie), protože některé výroky mohly také svádět k tomu,

že by je jedinec označil, jelikož pro něj mohou být aktuální (popularita psychologie, vědecké bádání apod.).

Respondenti měli následujících 81 výroků (příloha č.2) hodnotit na pětistupňové Likertově škále, do jaké míry daný výrok (motiv) ovlivnil výběr oboru psychologie. Hodnoty Likertovy škály měly následující legendu: 1 – vůbec, 2 – trochu, 3 – mírně, 4 – hodně, 5 – úplně.

Tvorba inventáře (portfolia motivů) byla založena na několika zdrojích, aby obsáhla co nejširší spektrum motivů, které se mohou při výběru oboru psychologie vyskytnout. Před zahájením tvorby výroků byly sestaveny širší témata či škály okruhů motivů. Jednou z inspirací byl Inventář motivů, hodnot a preferencí (MVPI) (Inventář motivů, hodnot a preferencí, 2020) společnosti Hoganassessment, v České republice zastoupen společností Assessment systems. Ten odhaluje vnitřní hodnoty, cíle a zájmy člověka. Je však především používán v pracovní psychologii, je zpoplatněný a jako takový by sám o sobě nebyl ideálním nástrojem k měření motivace ke studiu psychologie. Ve své příručce, která je volně dostupná uvádí výčet škál, které při tvorbě dotazníku posloužily jako cenný zdroj inspirace. Jako další zdroj inspirace k tvorbě dotazníku byl použit „Dotazník motivace“ vytvořený Mlčákem a kol. (2016), kterým byla zkoumána motivace studentů psychologie z hlediska egocentrické a alocentrické motivace. Další škály byly vytvořeny na základě konzultace s vedoucím práce, rozhovory s jinými studenty psychologie a vlastním uvážením autora práce.

Tímto způsobem bylo vytvořeno 27 kategorií motivů (Příloha č.1), které mohly determinovat výběr studia psychologie. Ke každé této kategorii bylo vytvořeno pět výroků vztahujících se přímo k obsahu škály. Z těchto pěti výroků byly vybrány tři, jež nejvíce směřovaly k jádru daného názvu kategorie (např: Uznání – chci, aby ke mně druzí vzhlíželi). Tím vzniklo 81 výroků, které byly následně označeny a zamíchány, aby v dotazníku nenásledovaly tři podobné výroky za sebou. Položky patřící k jednotlivým škálám byly označeny, aby mohly být při vyhodnocování přiřazeny k sobě. Více viz. kapitola „práce s daty“.

4.3.2 Škála akademické motivace (AMS)

Předešlý dotazník zjišťuje konkrétní motivy determinující rozhodnutí studovat psychologii, ale škála akademické motivace si klade za cíl, zjistit aktuální motivaci ke studiu z hlediska vnější a vnitřní motivace. Tento přístup se zakládá na teorii sebedeterminace autorů Deciho a Ryana (2008) (více viz. Teoretická část). Škálu založenou na teorii

sebedeterminace, neboli sebeurčení sestavil Vallerand a kol. (1992). Škála použitá v tomto výzkumu se nechala inspirovat originálním dotazníkem od Valleranda. Bylo za potřebí škálu přeložit a upravit položky do smysluplného znění s důrazem na zachování významu otázky. Škála má také v originální verzi sedmibodovou škálu, pro účely tohoto výzkumu byla tato škála upravena na pětibodovou.

Škála obsahuje 28 položek, které celkově sytí sedm subškál. Autoři rozčlenili vnitřní i vnější motivace na tři typy a přidali míru „amotivace“, tedy nemotivovaného chování. Vnitřní motivaci rozdělili na motivaci „zažít stimulaci“, která se vztahuje k činnosti obsahující zážitek vyvolaný nějakým podmětem (zábava, umění apod.), motivaci „dosahovat úspěchu“, jež se vztahuje k potěšení z aktivity samotné, než z jejího výsledku a motivaci „vědět“, která se vztahuje k potřebě věcem porozumět, najít smysl apod.

Mezi vnější motivace se řadí „identifikovaná“ vnější motivace, která se u jedinců vyznačuje pouze akceptací dané činnosti, jelikož jsou její výsledky pro osobu důležité. Další je „introjиковaná“ vnější motivace, při které jedinci vykonávají činnost pouze proto, že by měli. Poslední je „vnější regulace“, jejíž motivem je získání odměny či vyhnutí se trestu.

Tato škála byla v použita i v české prostředí (Slezáčková & Bobková, 2014) na 403 respondentech. Nepodařilo se však obstarat její přeloženou verzi. Respondenti v originální verzi mají vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas s daným výrokem na sedmibodové Likertově škále, který odpovídá na otázku: „Proč chodíte do školy?“. Jelikož byl dotazník překládán z anglické verze, přišel autorovi vhodnější název této otázky: „Proč (teď) studujete vysokou školu?“. Otázka byla přeformulována z toho důvodu, aby kladla větší důraz na přítomnost, protože před tímto dotazníkem byl řazen dotazník motivace, který se ptal na motivy rozhodnutí studovat psychologii v minulosti. Některé výroky originální verze nebyly po přeložení do českého jazyka zcela srozumitelné, proto je bylo nutno přeformulovat a upravit tak, aby byly srozumitelné a zároveň nositelé informace, kterou autor zamýšlel. Byla také provedena úprava sedmibodové Likertovy škály na pětibodovou. se shodným hodnocením jako i dotazníku motivace (1 – vůbec, 2 – trochu, 3 – mírně, 4 – hodně, 5 – úplně).

Jelikož respondenti byli nejen studenti, ale i absolventi psychologie, tento dotazník se na ně nevztahoval, proto nejsou ve statistické části zahrnuti do výzkumu, v rámci vyhodnocování dat z tohoto dotazníku.

Tab. 1: Srovnání vnitřní konzistence položek metody AMS s originální verzí pomocí Cronbachovy alfy.

	Cronbachova α	
	původní verze* (n = 756)	naše verze (n = 377)
vnitřní vědět	0,84	0,87
vnitřní dosahovat	0,85	0,62
vnitřní zažít stimulaci	0,86	0,77
vnější identifikovaná	0,83	0,77
vnější introjиковaná	0,84	0,86
vnější regulace	0,62	0,85
amotivace	0,85	0,85
IN celkem	-	0,90
EX celkem	-	0,87

*(Vallerand, 1992)

Autorky (Slezáčková & Bobková, 2014) výše uvedené studie v rámci zodpovězení svých výzkumných otázek použily kromě originálního rozlišení na sedm typů motivace i hrubší rozlišení na vnitřní i vnější motivaci. Tento způsob rozlišení bude pro zodpovězení některých výzkumných otázek, použit také v této práci. Budou sloučeny tři dimenze vnitřní motivace do jedné dimenze vnitřní motivace (IN celkem) a stejným způsobem budou sloučeny tři dimenze vnější motivace (EX celkem). Jelikož dimenze amotivace tvoří samostatnou kategorii, zůstane v nezměněném stavu (amotivace).

4.3.3 Využití statistické metody

K cíli jedna byla v prvním kroku použity histogramy, pro zobrazení rozložení odpovědí jednotlivých položek. Také byly z deskriptivní statistiky použity frekvenční tabulky a grafy. K analýze dat byl použit statistický software Statistika, ve kterém byla provedena explorační faktorová analýza pomocí Pearsonových korelací. Jelikož tento program neumožňuje práci s polychorickými korelacemi, byl použit pro další explorační faktorovou analýzu program Faktor Analysis (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006-2020), který toto umožňuje.

Ke druhému cíli byly k odhalení vztahů mezi dimenzemi akademické motivace a motivačními faktory motivů ke studiu použity Pearsonovy korelace. Pro zjištění rozdílů motivace mezi pohlavími a skupinami studentů a absolventů byly použity t-testy.

4.4 Sběr dat

Sběr dat probíhal od 5. 2. 2020 do 28. 2. 2020. Cílem práce bylo obsáhnout maximální počet studentů psychologie především na katedrách psychologie v České

republice s rovnoměrným zastoupením jednotlivých ročníků. Stejně tak bylo cílem získat rovnoměrné zastoupení skupiny absolventů a to do dvou let od absolvování studia a od dvou let od absolvování studia. Byl proto kladen důraz na naplnění těchto kvót. Do jisté míry bychom mohli hovořit o metodě sněhové koule (Snowball), která byla však na základě počtu získaných odpovědí doplněna metodou kvótního výběru, k nasycení skupin jednotlivých ročníků i kateder psychologie v ČR.

Jelikož byla zvolena kvantitativní metoda výzkumu, počítalo se tedy s větším množstvím sesbíraných dat, které by bylo nejhodnější získat i následně vyhodnotit v elektronické podobě. Z tohoto důvodu byl zvolen online sběr dat skrze platformu vyplnto.cz, jejíž placená verze (Premium) poskytuje jak dostatečný prostor pro neomezený počet respondentů, více možností při tvorbě dotazníku, nastavitelný vzhled dotazníku, tak i pravidelné reporty a po dokončení sběru dat přehledné data v tabulkách více formátů.

Před zveřejněním dotazníku byl dotazník zrevidován absolventem psychologie, který se zabývá také profesionálním sběrem dat na poli pracovní psychologie. Dále byla poskytnuta zpětná vazba několika studentů psychologie. Poté byly upraveny poslední detaily dotazníku, aby mohl být zveřejněn.

Byla vytvořena databáze kateder psychologie v České a Slovenské republice a databáze facebookových (FB) skupin jak samotných kateder, tak i skupin (veřejných i soukromých) jednotlivých ročníků. Některé katedry psychologie dokonce mohly poslat svým studentům dotazník s pozvánkou na studentskou emailovou adresu. Ve většině případů bylo nabídnuto sdílení dotazníku na jejich facebookových stránkách, avšak v sekci příspěvků pro návštěvníky. Komunikace vždy probíhala velmi ochotně. Velmi ochotní byli také správci FB skupin jednotlivých ročníků různých kateder psychologie v ČR. Buď jsem byl do skupiny přidán, abych mohl žádost o vyplnění dotazníku vložit sám, nebo jsem jim ho zaslal a sami jej tam zveřejnili. Dotazník byl distribuován také ve FB skupinách, ve kterých se sdružují studenti a absolventi psychologie v počtu nad několik tisíc členů (Česká psychologie, Psychologické testování apod.) Také byli požádáni další studenti psychologie k distribuci dotazníku po skupinách a studentech psychologie, ke kterým autor neměl přístup. Tímto způsobem byly osloveny i některé skupiny studentů na Slovensku.

Dalším krokem k maximalizaci počtu respondentů byla osobní distribuce dotazníku skrze malý informační leták obsahující QR kód a zkrácený internetový odkaz k dotazníku spolu s instrukcemi a žádostí k vyplnění. Tyto malé letáky byly osobně rozdávány před či

po hodinách povinných předmětů prvních až pátých ročníků studentů psychologie Univerzity Palackého v Olomouci.

Z důvodu nasycení skupin jednotlivých ročníků byly některé stejné skupiny osloveny více než jednou. Například v případě skupiny čtvrtých ročníků, která byla velmi málo nasycena, bylo pozvání k výzkumu na FB skupinách zveřejněno dvakrát během dvou týdnů a následně pak byli studenti čtvrtých ročníků osloveni i osobně skrze osobní distribuci popsanou výše. Také skupina studentů psychologie FSS v Brně byla velmi málo zastoupena, proto bylo nutné najít více skupin na sociálních sítích jejich ročníků. Podobný případ nastal v případě Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích.

4.5 Základní a výběrový soubor

Jako základní soubor považujeme studenty psychologie v České republice. Celkový počet studentů se odvíjí od počtu přijatých studentů v jednotlivých letech, který se nejčastěji pohybuje okolo čísla 60 do bakalářského studia u většiny kateder psychologie v ČR. U magisterských programů je toto číslo podobné. Některé katedry nabízející bakalářské studium psychologie, však již nenabízejí magisterský program (např.: Ostravská univerzita, Jihočeská univerzita). Měli bychom vzít v úvahu také počet studentů, kteří studium ukončili. Těch je však na katedrách psychologie minimum.

Předpoklad počtu studentů se zakládá na počtu přijatých studentů do bakalářského studia (za poslední tři roky) a navazujícího magisterského stupně studia (za poslední dva roky), které uvádí fakulty jednotlivých univerzit na svých webových stránkách (Katedra psychologie FF UP, 2020), (Filosofická fakulta UK, 2020), (Pedagogická fakulta UK, 2020), (Filosofická fakulta OU, 2020), (Masarykova univerzita, 2020), (Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2020), (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2020).

Po sečtení dostupných dat je přibližně 1900 aktuálních studentů bakalářského programu (prezenční i kombinované formy) na veřejných i soukromých VŠ. Studentů navazujícího magisterského programu je přibližně 700. Celkem můžeme tedy hovořit o 2600 aktuálních studentech psychologie v ČR. Celkový počet absolventů se obtížně odhaduje, protože se celkový počet vysokoškolských studentů v průběhu let zvyšuje. To platí také pro obor psychologie. Mohli bychom se však pokusit na základě známého počtu studentů odhadnout přibližný počet absolventů v posledních deseti letech. Musíme brát v úvahu, že některé katedry nemají navazující magisterské studium, některé jsou založeny nedávno, také

dříve nepřijímali takový počet studentů. Vezmeme-li tyto proměnné v úvahu, můžeme hrubě odhadnout počet absolventů pětileté psychologie za posledních deset let, a to okolo tří až tří a půl tisíc.

Celkový počet respondentů výběrového souboru se zastavil na čísle 502. Sedm z nich bylo vyřazeno z důvodu velmi nízkého počtu vyplněných položek, nebo nerelevantního vyplnění dotazníku (např.: jedna hodnota u všech položek). Při explorační faktorové analýze byly použity položky portfolia motivů ke studiu psychologie všech studentů i absolventů (N=495). Při dalším vyhodnocení výsledného inventáře motivů ke studiu psychologie (IMSP) byly použity položky ze stejného souboru. Avšak jelikož jsou „škály akademické motivace“ (AMS) určeny pro aktuální studenty, bylo z této analýzy vyřazeno 138 absolventů a 20 studentů, kteří tento dotazník nevyplnili, nebo jej vyplnili jen částečně. Při vyhodnocení dotazníku motivace bylo tedy 337 respondentů, kterými byli pouze studenti psychologie.

Z celkového počtu respondentů studuje či studovalo 475 (96%) jedinců jednooborovou psychologii a 20 (4%) dvouoborovou psychologii. Ve výběrovém souboru jsou u převážné části zastoupeny ženy nad muži. To je však způsobeno skutečností, že i v populaci studentů psychologie je normální takováto převaha ženského pohlaví (viz. Tab. 2)

Tab. 2: Deskriptivní charakteristiky pohlaví z pohledu počtu studentů a absolventů

skupina	studenti	absolventi	studenti + absolventi
ženy	308	124	432
muži	48	14	62
jiné	1	0	1
celkem	357	138	495

Nejpočetnější skupinou zastoupenou ve výzkumu z pohledu ročníku byli studenti prvních ročníků. Na druhém místě jsou studenti třetích ročníků a třetím místě studenti druhých ročníků. Nejmenší zastoupení mají studenti čtvrtých ročníků. Z pohledu jednotlivých kateder jsou nejvíce zastoupení studenti a absolventi katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, které následuje katedra filosofie Karlovy univerzity. Nejmenší zastoupení z pohledu českých veřejných vysokých škola má katedra psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity. Z důvodu nízkého zastoupení dalších (i Slovenských kateder psychologie) byli tito respondenti sloučeni do kategorie „ostatní“.

Tab. 3: Deskriptivní charakteristiky zastoupení respondentů z jednotlivých kateder v závislosti na ročníku studia/let od absolvování

katerda	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	abs. < 2r.	abs > 2r.	celkem
FF UP	22	20	19	14	15	14	11	115
FF UK	14	12	10	6	11	27	8	88
FSS MU	21	14	13	5	4	2	3	62
FF MU	11	5	14	2	4	8	13	57
FF OU	18	9	4	0	0	3	2	36
PVŠPS	4	10	3	8	5	1	3	34
PedF UK	7	4	7	1	4	2	5	30
PF JU	1	2	5	0	0	1	3	12
ostatní*	3	6	9	4	7	12	20	61
celkem	101	82	84	40	50	70	68	495

*ostatní = Terežín – VŠPAS; Vsetín – HUMANITAS; Banská Bystrica – PDF, Univerzita Mateja Bela; Bratislava – FF, Univerzita Komenského; Bratislava – FSES, Univerzita Komenského; Bratislava – FP, Paneurópska vysoká škola; Košice – FF, Univerzita Pavla Josefa Šafárika; Nitra – FSVAZ, Univerzita Konštantína Filozofa; Prešov – FF, Prešovská univerzita; Trnava – FF, Trnavská univerzita; Trnava – FF, Univerzita sv. Cyrila a Metoda.

Průměrný věk respondentů je 25,34 let. Nejmladším respondentům je 19 let a nejstaršímu 55 let. Standartní deviační odchylka je 5,99. Detailnější charakteristiky podle věku můžeme vidět v tabulce 4.

Tab. 4: Deskriptivní charakteristiky výzkumného souboru na základě věku.

věk	19	20	21	22	23	24	25	26-30	31-55
n= 495	24	54	62	54	52	41	36	98	74
%	4,84	10,91	12,52	10,91	10,51	8,28	7,27	19,53	14,95

4.6 Etické hledisko a ochrana soukromí

Jako v každém výzkumném šetření bylo zapotřebí dodržovat etická pravidla výzkumu a chránit soukromá data respondentů. Jak v instrukcích na úvodní stránce dotazníku, tak v pozvánce k vyplnění dotazníku, byla uvedena dobrovolnost a anonymita respondentů. Součástí textu pozvánky k výzkumu byla i motivace, která spočívala v zaslání výsledků na respondentovu adresu. Jelikož to byl jediný kontaktní údaj, zavazoval se autor

společně s vyplnto.cz pracovat s údaji podle platné GDPR. Vyplnění emailové adresy bylo dobrovolné, pouze pro zájemce o výsledky výzkumu.

Na začátku výzkumu byla většina otázek, kromě otevřených, povinná. Jelikož se mohlo stát, že respondenti přehlídli položku z dlouhého dotazníku motivace, nemohli na konci vyplňování formulář odeslat a museli položku dohledávat. Dohledávání položky na rozhraní mobilního telefonu bylo však velmi komplikované a ne zcela přehledné jako na stolním počítači, notebooku či tabletu. Proto se následně většina povinných otázek změnila na nepovinné. Respondenti měli při vyplňování dotazníku možnost ukončit vyplňování dotazníku bez odeslání odpovědi.

Při osobní žádosti studentů prvních až pátých ročníků proběhlo před distribucí letáčků s informacemi a odkazem krátké seznámení s výzkumem, motivace, zdůraznění anonymity a dobrovolnosti.

5 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

V první části této kapitoly se budeme věnovat psychometrické práci s inventářem motivace věnující se prvnímu výzkumnému cíli. Portfolio motivů, ze kterého inventář motivace vychází, bylo podrobena explorační faktorové analýze, jejíž cílem bylo získání dominantních položek tohoto širokého portfolia, které tvoří hlavní motivační faktory determinující výběr studia psychologie.

Druhá část se věnuje korelačním a srovnávacím pracím s faktory již vytvořeného inventáře motivace a škály akademické motivace v závislosti na dalších proměnných, směřující k druhému výzkumnému cíli.

5.1 Psychometrické analýzy s inventářem motivace ke studiu psychologie

Prvním krokem psychometrické práce s inventářem motivace bylo vytvoření portfolia motivů determinujících výběr studia psychologie, které sloužily jako výchozí bod k dalším pracím na tomto nástroji. Toto široké portfolio determinujících motivů bylo založeno na 27 základních kategoriích motivů (viz. Příloha 1) vztahujících se k výběru oboru psychologie. Každá tato kategorie byla nasycena třemi podobně znějícími výroky vztahující se k jádru kategorie. Celkem tedy portfolio obsahoval 81 položek (viz. Příloha 2), které byly předloženy respondentům jako dotazník motivace. Předpokládalo se, že kategorie (27) samy o sobě nejsou jednotlivými faktory, ale že se budou sdružovat do několika na sobě nezávislých faktorů. To také znamená, že se budou i jednotlivé položky kategorií sdružovat do těchto faktorů.

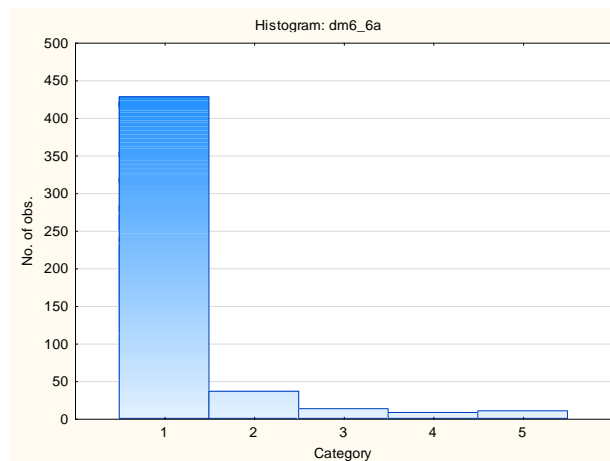
Jako druhý krok, po úpravě a vyřazení nerelevantní dat, bylo dopočítání 13 chybějících odpovědí pomocí funkce MD Imputation v programu Statistika. Jako výchozí data byla nastavena kategorické proměnné všech položek (81) dotazníku motivace a cílová byla nastavena také kategorické proměnné u položek dotazníku motivace.

V třetím kroku bylo přistoupeno k odstranění položek s nízkou validitou. Pomocí histogramu v programu Statistika byla zjištěna velká jednostrannost některých položek. Byly odstraněny položky označující motivaci jako pokračování v rodinné tradici. Na grafu č.1 je zobrazená deskriptivní statistika položky č.6: *rodiče pracují ve stejné oboru*. Jelikož

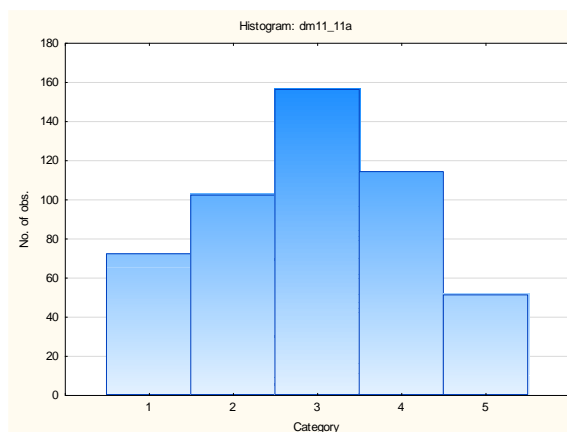
se jedná o specifickou skupinu respondentů, je validita položky velmi nízká a nelze z tohoto důvodu tuto položku vztáhnout na celý výzkumný soubor. V další analýzy byly vyřazeny položky č. 29: *chci pokračovat ve stejném oboru jako rodiče* a č. 52: *chtěl bych pokračovat v rodinné tradici*, protože patřily do stejné kategorie č. 6, jako položka č. 6. (viz. příloha 2, krok A).

V porovnání byly ponechány ostatní položky s rozložením jako položka č. 11: *psychologie mi poskytuje určitou oporu v životních situacích* (graf č. 2), nebo položka č. 10: *chci udělat svět lepším* (graf č. 3).

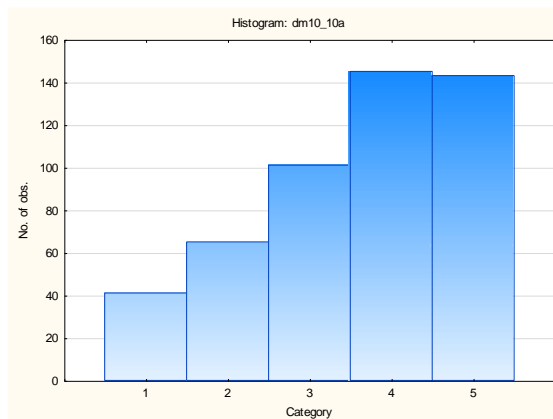
Graf č. 1 : histogram položky č. 6: *rodiče pracují ve stejném oboru.*



Graf č. 2: histogram položky č. 11: *psychologie mi poskytuje určitou oporu v životních situacích.*



Graf č. 3: histogram položky č. 10: *chci udělat svět lepším.*



5.1.1 Explorační faktorová analýza v programu „Statistika“

Jelikož po předcházejícím vyřazení zbylo stále mnoho položek, které tvořily z původních 27 kategorií, 26 kategorií, bylo toho číslo stále velmi vysoké. Cílem psychometrické analýzy, vztahující se k cíli C1, bylo nalézt jednoznačnější strukturu několika faktorů. Předpokladem bylo 3-6 faktorů.

V prvním kroku k bylo zbývajících 78 položek podrobena explorační faktorové analýze v programu Statistika, při metodě extrakce „principal axis method“, metodě rotace „normalizovaný varimax“ a nastavení počtu faktorů na maximální počet 78. Cílem bylo vybrat minimální počet jednotlivých položek z dané kategorie s největším faktorovým zatížením při maximální hodnotě Eigenvalue (min. > 1) a dostatečném nasycení jednotlivých faktorů položkami v závislosti na charakteru a smysluplnosti položek tedy i výsledných faktorů. Program počítá s Pearsonovými korelacemi.

Výsledkem této analýzy bylo 13 faktorů, a celkovou hodnotou Eigenvalue 48,92 (62,71 %). Většina položek stejné kategorie tvořila shluky, některé položky však tvořily faktory samostatně a měly nízké faktorové zatížení, které bylo pro začátek zvoleno hodnotou 0,3. Některé položky také zasahovaly do dvou či více faktorů. Na základě těchto informací byly stanoveny tři kritéria, na základě kterých budou postupně položky z další analýzy vyřazeny:

- nízký náboj faktorového zatížení (< 0,3)
- položka zasahuje do více než dvou faktorů
- položka sice tvoří faktor, ale je duplicitní (její znění je velmi podobné) s otázkou se kterou tvoří faktor (je ve stejné výchozí kategorii).

Na základě výše uvedených kritérií byly vyřazeny položky s hodnotou faktorového zatížení nižší než 0,3 a jedna za tři položek z každé kategorie, která měla nejnižší hodnotu faktorového zatížení. Byly odebrány položky 1-14, 16-18, 20, 23, 44, 45, 70-73, 42 a 65. Celkem tedy 26 položek (viz. příloha 2, krok B). Pro ilustraci byly odebrány položky např.: č. 1: *chci být uznáván ve svém oboru*, č. 5: *cítím se mezi lidmi moc dobře*, č. 23: *mám schopnosti, které by měl psycholog mít*.

Ve druhém kroku byla provedena další faktorová analýza (při stejném nastavení výchozích hodnot) na zbývajících 52 položkách. Analýza ukázala 8 faktorů a celkovou hodnotu Eigenvalue 28,45 (55,81 %). Jelikož bylo stále mnoho faktorů a některé faktory tvořily pouze jednu kategorii složenou s duplicitních otázek, byla provedena další redukce položek. Na základě síly faktorového zatížení a charakteru položek bylo odebráno většina duplicitních položek stejné kategorie s nižším faktorovým zatížením. Byla vyřazena duplicitní otázka č. 27: *mám dobrý pocit z pomoci druhým*, otázky č. 50: *naplňuje mě, když můžu o někoho pečovat*, která byla ponechána kvůli svému vyššímu faktorovému zatížení. Byly ponechány pouze obě položky z kategorie č. 15, jelikož charakter jednotlivých položek se lišil – položka č. 15: *zažil jsem v životě krizi a psychologie mi v tom může pomoci*, a položka č. 38: *nevyznal jsem se sám v sobě, ale díky psychologii mohu*. Z další analýzy bylo na základě výše uvedených kritérií vyřazeno 24 položek – položky č. 26, 27, 30-31, 33, 35, 36, 37, 47, 48, 55, 57, 62-69, 74, 75, 80, 81 (viz. Příloha 2, krok C).

Ve třetím kroku bylo faktorové analýze podrobena zbývajících 28 položek. Při stejném nastavení výchozích proměnných ukázaly výsledky analýzy 4 faktory s celkovou hodnotou Eigenvalue 12,32 (44,02 %). Položka č. 40: *psychologie mi pomáhá druhým lépe porozumět* sytila tři faktory, z tohoto důvodu byla vyřazena z analýzy. Z podobného důvodu je vyřazena položka č. 51: *jsem rád v kontaktu s lidmi*. Položka č. 77: *chci vědecky bádát na poli psychologie* byla také vyřazena, neboť zahrnuje motivaci vztahující se k budoucímu směřování, ta je mapována v jiné části dotazníku. Také jsou vyřazeny položky nevztahující se přímo k motivaci ke studiu psychologie: položka č. 79: *protože jsem se chtěl bavit studentským životem*, položka č. 19: *libí se mi tak propojenost se spiritualitou/duchovnem*, která má rovněž nízkou sílu faktorového zatížení (0,27). Taktéž byla po následných analýzách vyřazena položka č. 46: *jsem ideální osobnost na psychologii* pro své nízké faktorové zatížení (0,33) a charakteru položky nevztahujícímu se přímo k motivaci. Položka č. 43: *pomáhání mě zbavuje nepříjemných pocitů*, byla vyřazena, protože zasahuje do dvou faktorů a má rovněž oproti ostatním nízké faktorové zatížení (0,38-0,40). Položka č. 43 také

svým zněním zasahuje do dvou kategorií a není jednoznačná. Zbývající položky však obsahují motiv směřující jak k pomáhání, tak motiv k redukci nepříjemných pocitů. Celkem bylo vyřazeno 7 položek (viz. příloha 2, krok D)

Ve čtvrtém kroku byla provedena další faktorová analýza se zbývajících 21 položkami, která ukázala tři faktory s celkovou hodnotou Eigenvalue 9,38 (42,67 %). Následovala další selekce položek na základě charakteru položek v jednotlivých faktorech. Byly vyřazeny položky č. 53: *chtěl bych se přiblížit někomu, kdo je pro mě autoritou*, č. 59: *rád přicházím na nová řešení problému* a položka č. 28: *rád se lidmi jen tak bavím* (viz příloha 2, krok E). Tyto položky se také nepřímo vztahují k motivaci ke studiu psychologie, nejsou svým zněním přímými ukazateli k této motivaci a také mají faktorové zatížení pouze do hodnoty 0,4.

V pátém kroku byla, po vyřazení výše uvedených třech položek, provedena další faktorová analýza s 18 položkami a shodným nastavením jako na počátku. Výsledky analýzy ukázaly tři faktory (viz. Tab. 5) a celkovou hodnotou Eigenvalue 7,98 (44,35 %) viz. Tab.6.

Tímto můžeme odpovědět na výzkumnou otázku VO1: Které dominantní položky z portfolia motivů tvoří motivační faktory determinující výběr studie psychologie? Výsledné položky jsou zobrazeny v tabulce 5.

Tab. 5: Výsledné položky dotazníku ve třech faktorech

položky	Faktor F1	Faktor F2	Faktor F3
1. prožívám radost, když se oborem zabývám (49)	0,57	0,05	0,08
2. mohu se díky psychologii seberealizovat (32)	0,47	0,05	0,39
3. mám potřebu se v tomto oboru vzdělávat (60)	0,59	0,07	0,14
4. chci, aby bylo na světě všem lépe (56)	0,57	0,13	0,15
5. chci ostatním ulevit z jejich těžkostí (41)	0,66	0,03	0,14
6. naplňuje mě, když můžu o někoho pečovat (50)	0,62	0,08	0,08
7. dá se s tímto oborem dobře vydělat (58)	0,07	0,46	0,09
8. psychologie je populární (21)	0,07	0,65	0,07
9. psychologie je společensky vysoce hodnocené povolání (76)	0,16	0,69	0,02
10. chci dokázat druhé ovlivňovat (25)	0,05	0,48	0,13
11. chci, aby ke mně druzí vzhlíželi (24)	0,09	0,69	0,18
12. chci být jiný (22)	-0,04	0,59	0,18
13. dovedu se v sobě lépe orientovat (54)	0,29	0,19	0,69
14. nevyznal se sám v sobě a díky psychologii mohu (38)	0,02	0,22	0,80
15. psychologie mi poskytuje určitou oporu v životě (34)	0,43	0,10	0,64
16. chci redukovat svou vnitřní nevyrovnanost/napětí (78)	0,05	0,26	0,72
17. Zažil jsem v životě krizi a psychologie mi může pomoci se s tím vypořádat (15)	0,16	0,07	0,74
18. v mém okolí měl někdo psychické potíže/krizi (39)	0,25	0,11	0,50

Pozn: položky jsou již přečíslovány (1-18), přičemž v závorkách za zněním položek je uvedeno jejich originální číslo z portfolia inventáře motivace (dále *orig.*)

Na výsledcích explorační faktorové analýzy (Tab. 5) si můžeme všimnout že položka č. 2 (orig. 32): „mohu se díky psychologii seberealizovat“ patří primárně do faktoru F1 se silou faktorového zatížení 0,47 zasahuje také do faktoru F3 s nižším faktorovým zatížením 0,39. Znění této otázky napovídá o motivaci k seberealizaci, která koresponduje s dalšími otázkami prvního faktoru F1 směřující k radosti a potřebě ke vzdělávání v oboru. Otázka seberealizace však skrývá o potenciál k sebepoznání, ke které směřují položky faktoru F3 (např.: pol. č. 13 (orig. 54) *dovedu se v sobě lépe orientovat*). Jelikož má však položka blíže ke vzdělávání a poznávání oboru, což dokazuje i vyšší hodnota faktorového zatížení, budeme ji řadit do faktoru F1.

Podobnou situaci můžeme vidět i u položky č. 15 (orig. 34): *psychologie mi poskytuje určitou oporu v životě*. Psychologie může být v této poloze být ve spojitosti s faktorem F1 chápána jako obor, ke kterému se vztahuje touha zabývat se oborem ve smyslu vzdělávání. Na základě síly faktorového zatížení má položka však blíže k faktoru F3 a to ve smyslu psychologie, jako nástroje k sebepoznání a práci na sobě, proto budeme tuto položku řadit k faktoru F3, především na základě vyššího faktorového zatížení.

Tab. 6: Hodnoty Eigenvalues třech výsledných faktorů

	Eigenvalue	Celkový rozptyl %	Kumulativní Eigenvalue	Kumul. E. celk. vysvětleného rozptylu %
Faktor F1	4,84	26,90	4,84	26,90
Faktor F2	1,79	9,95	6,63	36,85
Faktor F3	1,35	7,51	7,98	44,36

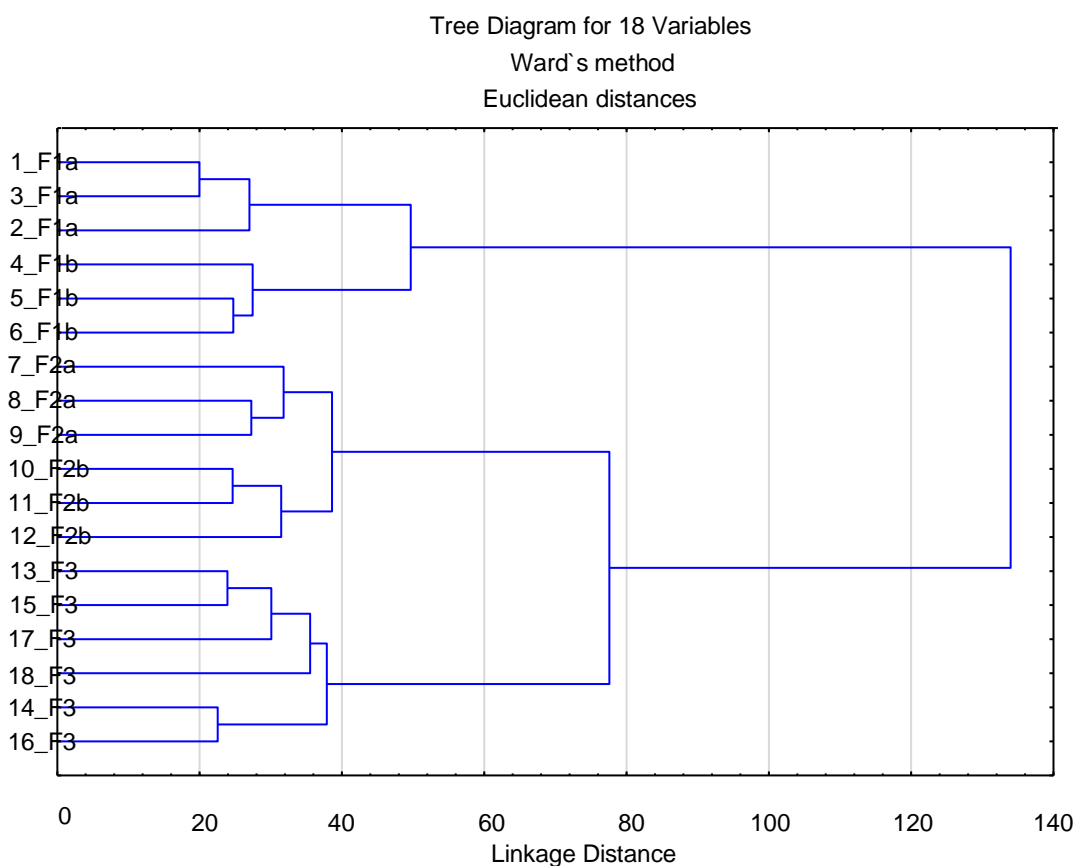
Shluková analýza

Následně bylo těchto 18 výsledných položek testováno shlukovou analýzou (Joining, tree clustering) pro alternativní verifikaci počtu faktorů a znázornění shlukování jednotlivých položek. Položky byly vloženy již seřazená jako podle příslušných faktorů, jako pravidlo řazení byla zvolena Wadrova metoda, a Euklidovská distace. Na obrázku č.1 můžeme vidět, jakým způsobem se shlukují jednotlivé položky. První tři položky (shodné s prvními třemi položkami v Tab. 5) se shlukují spolu a tvoří jednu malou skupinu (1_F1a, 2_F1a, 3_F1a). Ve stejný okamžik se tvoří skupina položek 4-6 (4_F1b, 5_F1b, 6_F1b). Tyto dvě skupiny by mohly být další dva menší faktory (subfaktory), tvořící jeden větší faktor F1, protože se následně tyto dvě skupiny spojují. Položky odpovídají výše uvedenému faktoru F1. Podobný proces můžeme vidět u následujících šesti položek. Položky 7-9

(7_F2a, 8_F2a, 9_F2a) tvoří jednu menší skupinu a položky 10-12 (10_F2b, 11_F2b, 12_F2b) druhou skupinu. Následně se spojí v jednu větší skupinu odpovídající svým složením položek faktoru F2. U posledních šesti položek se první čtyři shlukují do jedné skupiny a následně se spojují s posledními dvěma položkami a tvoří faktor F3 (13_F3 – 18_F3). Na základě toho můžeme přemýšlet o dalším členění na pět faktorů. Prvních 12 položek by mohlo po třech po sobě následných položkách tvořit jednotlivé faktory (F1a, F1b, F2a, F2b) a jelikož posledních šest položek netvoří podobnou strukturu, byly by zachovány jako jeden celý faktor F3.

Z pohledu osy vzdálenosti můžeme vidět, že se nám vytvořily nejdříve 4 faktory na úrovni vzdálenosti 40. Až na úrovni vzdálenosti 50 se formují 3 faktory a před úrovní vzdálenosti 80 se tvoří již jen 2 faktory.

Obr. 1: Výsledky shlukové analýzy 18 proměnných formou stromového diagramu



5.1.2 Explorační faktorová analýza v programu „Faktor“

Jelikož program Statistika počítá faktorovou analýzu s Pearsonovými korelacemi, byl pro verifikaci výsledků zvolen program Faktor, který umožňuje statistiku pomocí polychorických korelací.

V prvním kroku byla zjišťována adekvátnost dat pro použití polychorických korelací. Byla nastavena disperzní matice: polychorické korelace, metoda pro faktorovou extrakci: Minimum Rank Factor Analysis (MRFA), metoda rotace: Normalizovaný Varimax.

Ve druhém kroku byly při stejné výchozím nastavení provedeny tři analýzy pro doporučený výběr počtu faktorů. První byla použita Hullova metoda pro výběr počtu společných faktorů, který doporučila pouze jeden faktor při testovací hodnotě 2,294. Druhým testem byla „paralelní analýza“, která doporučuje dimenze dvě. Třetím testem byl „Minimum Average Partial Test“ (MAP), který doporučuje taktéž dvě dimenze.

Avšak jen jedna či dvě dimenze velmi redukuje interpretaci položek, které mohou poukazovat na možnost více dimenzí, jak bylo dokázáno v předchozích analýzách. Jelikož výše uvedená grafika shlukové analýzy (Obr. 1) ukázala možnost více než jednoho či dvou faktorů, budeme dále pracovat s interpretačním konceptem položek s možností až pěti faktorů. Následné analýzy budou prováděny jak na třech, tak na pěti faktorech.

Ve třetím kroku bylo v nastavení zvoleno pět faktorů, disperzní matice: polychorické korelace, metoda pro faktorovou extrakci: Minimum Rank Factor Analysis (MRFA), metoda rotace (pro dosažení jednoduchosti faktoru): Normalizovaný Varimax.

Výsledky při nastavených pěti faktorech se ukazují hodnoty Eugenvalue vysvětlení celkového rozptylu 0,71 (71 %) a společného vysvětleného rozptylu 0,86 (86 %) (viz Tab. 7). Hodnota Eigenvalue je i u pátého faktoru jedna, z tohoto důvodu uvažuje o výsledném počtu pěti faktorů společně s výše uvedenými argumenty.

Tab. 7: Vysvětlení celkového a společného rozptylu na základě hodnoty Eigenvalue.

Faktor	eigenvalue		míra rozptylu		kumulativní eigenvalue	
	celkový	společný	celkový	společný	celkový	společný
F1	6.13	5.92	0.34	0.43	0.34	0.43
F2	2.40	2.18	0.14	0.16	0.47	0.59
F3	1.90	1.71	0.11	0.12	0.58	0.72
F4	1.42	1.20	0.08	0.08	0.66	0.80
F5	1.00	0.73	0.06	0.05	0.71	0.86

Ve čtvrtém kroku byla provedena analýza při stejném zadání výchozích proměnných, byl pouze redukován počet faktorů z pěti na tři. Při třech faktorech se hodnota Eigenvalue snižuje na 0,58 (58 %) vysvětleného celkového rozptylu a 0,72 (72 %) vysvětleného společného rozptylu (viz. Tab. 7).

Následně byla provedena korelace pěti výsledných faktorů (Tab. 7). Můžeme vidět silnou korelaci mezi faktorem F1a a F1b. Faktor F1a také silně koreluje s faktorem F3. Nejsilnější korelaci vidíme mezi faktorem F2a a F2b. Faktor F3 koreluje se všemi ostatními faktory, nejsilněji však s F1a a F2b.

Tab. 8: Korelace faktorů pětifaktorového modelu.

	F1a	F1b	F2a	F2b	F3
F1a	1				
F1b	0,39**	1			
F2a	0,24**	0,17**	1		
F2b	0,19**	0,11	0,55**	1	
F3	0,40**	0,34**	0,32**	0,40**	1

**p<0,001

Jelikož mezi sebou většina faktorů koreluje bylo v pátém kroku vhodnější provést další faktorovou analýzu při nastavení pro šikmé rotace. Byla proto zvolena metoda rotace *normalizovaný promax*. Zvolený počet faktorů bylo pět, disperzní matice: polychorické korelace, metoda pro faktorovou extrakci: Minimum Rank Factor Analysis (MRFA).

Výsledky analýzy (Tab. 9) nám zobrazily pět faktorů, které se shodují s výše uvedeným předpokladem na základě shlukové analýzy. Prvních dvanáct položek tvoří po třech položkách jednotlivé faktory a posledních šest položek tvoří samostatný faktor. Pouze položka č. 2 (orig. 32) zasahuje do faktoru F1a i faktoru F3 stejně v předchozí faktorové analýze v programu Statistika.

Tab. 9: zobrazení výsledků faktorové analýzy položek při pěti faktorech

položky	F1a	F1b	F2a	F2b	F3
1. prožívám radost, když se oborem zabývám (49)	0,79				
2. mohu se díky psychologii seberealizovat (32)	0,56				0,37
3. mám potřebu se v tomto oboru vzdělávat (60)	0,95				
4. chci, aby bylo na světě všem lépe (56)		0,73			
5. chci ostatním ulevit z jejich těžkostí (41)		0,90			
6. naplňuje mě, když můžu o někoho pečovat (50)		0,74			
7. dá se s tímto oborem dobře vydělat (58)			0,63		
8. psychologie je populární (21)			0,70		
9. psychologie je společensky vysoce hodnocené povolání (76)			0,85		
10. chci dokázat druhé ovlivňovat (25)				0,65	
11. chci, aby ke mně druzí vzhlíželi (24)				0,91	
12. chci být jiný (22)				0,48	
13. dovedu se v sobě lépe orientovat (54)					0,72
14. nevyznal se sám v sobě a díky psychologii mohu (38)					0,90
15. psychologie mi poskytuje určitou oporu v životě (34)					0,65
16. chci redukovat svou vnitřní nevyrovnanost/napětí (78)					0,77
17. zažil jsem v životě krizi a psychologie mi může pomoci se s tím vypořádat (15)					0,95
18. v mém okolí měl někdo psychické potíže/krizi (39)					0,60

Pozn.: v tabulce jsou uvedeny pouze hodnoty zatížení faktoru větší než 0,3.

5.1.3 Návrh výsledných faktorů

Z výše uvedených výsledků můžeme odpovědět na výzkumnou otázku VO2: Kolik je celkem motivačních faktorů determinujících výběr studia psychologie?

Na základě těchto analýz můžeme tvrdit, že faktory F1a a F1b (při pětifaktorovém modelu) mohou následně tvořit jeden větší faktor (při třífaktorovém modelu) a faktory F2a a F2b druhý větší faktor přičemž faktor F3 tvoří v obou případech samostatný faktor.

Jako první varianta se nám nabízí ponechat třífaktorový model s vyšším počtem zastoupených položek v jednotlivých faktorech, avšak s nižšími hodnotami vysvětleného rozptylu.

Jako druhou možnost můžeme vzít do úvahy pětifaktorový model, který má nižší zastoupení položek v jednotlivých faktorech nabízí však vyšší vysvětlení celkového rozptylu.

Jako třetí možnost se nabízí sloučení těchto dvou modelů, rozdělením položek do pěti faktorů, také s ohledem na charakter otázek, který se zdá být v souladu s výsledným rozdělením položek do faktorů. Vezmeme-li v úvahu první čtyři faktory jako o subfaktory (F1a, F1b, F2a, F2b) dvou větších faktorů (F1, F2), přičemž poslední faktor se ukázal být

samostatným, můžeme i na základě předešlých analýz uvažovat o třech větších faktorech se čtyřmi subfaktory.

Podle charakteru otázek bychom první subfaktor prvního faktoru mohli označit jako „motivace k seberealizaci“ a druhý subfaktor „prosociální motivací“. První subfaktor druhého faktoru bychom mohli označit jako „motivace konvenční“ či „motivace k prestiži“ a druhý subfaktor druhého faktoru jako „motivace k uznání“ či „motivace být slavný“. Poslední třetí faktory bychom označili jako určitou „neuroticky-egocentrickou motivací“. Výsledné označení Faktorů a subfaktorů můžeme vidět v tabulce 10.

VO3: Jaká je reliabilita jednotlivých motivačních faktorů determinujících motivaci ke studiu psychologie. Reliabilita výsledných položek byla ověřena Crobachovou alfou pro každý faktor při kritické hladině významnosti $p < 0,05$: $\alpha F1 = 0,77$; $\alpha F1a = 0,75$; $\alpha F1b = 0,79$; $\alpha F2 = 0,77$; $\alpha F2a = 0,70$; $\alpha F2b = 0,70$; $\alpha F3 = 0,86$

Tab. 10: Výsledné názvy faktorů a subfaktorů s jednotlivými položkami.

Faktor F1	
Seberealizačně-prosociální motivace	
Subfaktor F1a – Motivace k seberealizaci	
1.	prožívám radost, když se oborem zabývám (49)
2.	mohu se díky psychologii seberealizovat (32)
3.	mám potřebu se v tomto oboru vzdělávat (60)
Subfaktor F1b – Motivace k prosociálnímu chování	
4.	chci, aby bylo na světě všem lépe (56)
5.	chci ostatním ulevit z jejich těžkostí (41)
6.	naplňuje mě, když můžu o někoho pečovat (50)
Faktor F2	
Prestižně-mocenská motivace	
Subfaktor F2a – Motivace k prestiži	
7.	dá se s tímto oborem dobře vydělat (58)
8.	psychologie je populární (21)
9.	psychologie je společensky vysoce hodnocené povolání (76)
Subfaktor F2b – Motivace k moci	
10.	chci dokázat druhé ovlivňovat (25)
11.	chci, aby ke mně druzí vzhlíželi (24)
12.	chci být jiný (22)
Faktor 3	
Egocentricky-neurotická motivace	
13.	dovedu se v sobě lépe orientovat (54)
14.	nevyznal se sám v sobě a díky psychologii mohu (38)
15.	psychologie mi poskytuje určitou oporu v životě (34)
16.	chci redukovat svou vnitřní nevyrovnanost/napětí (78)
17.	zažil jsem v životě krizi a psychologie mi může pomoci se s tím vypořádat (15)
18.	v mém okolí měl někdo psychické potíže/krizi (39)

5.1.4 Shrnutí explorační faktorové analýzy

Explorační analýza byla realizována především faktorovou analýzou v programu Statistika a programu Faktor. Na základě faktorové analýzy v programu Statistika bylo z celkového počtu 81 položek (od 495 respondentů) vyřazeno 63 položek. Především z důvodu duplicity položek, nízkého faktorového zatížení, zasahování položky do více faktorů nebo se položky nevztahovaly svým zněním přímo k předmětu výzkumu. Výsledkem explorační faktorové analýzy bylo 18 položek, které se úzce vztahují k předmětu výzkumu (motivaci studovat psychologii). Kritériem byla hodnota faktorového zatížení a charakter položky. Počet faktorů byl v konečném důsledku redukován na 3, přičemž kritériem byla hodnota Eigenvalue > 1. Shluková analýza ukázala na možný výskyt většího množství faktorů s menším počtem položek v jednotlivých faktorech. Tento předpoklad prokázala následná faktorová analýza v programu Faktor. Výsledky analýzy při polychorických korelacích ukázala vyšší hodnoty Eigenvalue – vysvětleného celkového i společného rozptylu. Další analýzy prokázaly přítomnost pěti faktorů s vysvětlením celkového rozptylu 71 % a společného rozptylu 86 %. Při třech faktorech bylo vysvětlení celkového rozptylu 58 % a vysvětleného společného rozptylu 71 %.

Tímto jsme splnili první výzkumný cíl a také jsme odpověděli na všechny tři výzkumné otázky. Na základě explorační faktorové analýzy bylo vybráno 18 dominantních položek z portfolia motivů ke studiu psychologie. Na základě výsledků další explorační faktorové analýzy shlukové analýzy byly určeny dva faktorové modely. První model je složen ze tří faktorů přičemž každý faktor tvoří šest dominantních položek. Druhý model je pětifaktorový, přičemž čtyři faktory jsou tvořeny po třech položkách a poslední faktor je tvořený šesti položkami a je shodný s třetím faktorem třífaktorového modelu.

5.2 Výsledky motivace ke studiu psychologie

V následující část se vztahuje k druhému výzkumnému cíli. Analýzy jsou prováděny zvlášť pro třífaktorový model i pro pětifaktorový model.

VO4: Jaké je zastoupení motivačních faktorů determinující výběr studia psychologie jsou u výzkumného souboru? V první fázi byla provedena série t-testů, mezi jednotlivými faktory třífaktorového modelu. Výsledky ukázaly statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými faktory při kritické hladině statistické významnosti $p < 0,001$ u všech testovaných variant. Mezi faktorem F1 (AM = 3,81) a F2 (AM = 2,28) je statisticky

významný rozdíl při hodnotě $t = 33,65$. Mezi faktorem F1 (AM = 3,81) a F3 (AM = 2,80) je statisticky významný rozdíl při hodnotě $t = 23,45$. Mezi faktorem F2 (AM = 2,28) a F3 (AM = 2,80) je statisticky významný rozdíl při hodnotě $t = 10,94$. Z výsledků vyplývá, že výběrový soubor uvádí největší zastoupení své motivace jako prosociálně-seberealizační (F1), na druhém místě je zastoupena motivace egocentricky-neurotická (F3), a na třetím místě je motivace prestižně-mocenská (F2). Pořadí je u jednotlivých skupin shodné.

Ve druhé fázi byl stejným způsobem testován pětifaktorový model. Mezi všemi jednotlivými faktory se ukázaly statisticky významné rozdíly ($p < 0,001$). Nejvyšší rozdíl (diff. = 1,9) se ukázal mezi faktory F1a (AM = 4,08) a F2b (AM = 2,16) při hodnotě $t = 35,47$. Dále se ukázal výrazný rozdíl (diff. = 1,68) mezi faktorem F1a (AM = 4,07) a F2a (AM = 2,40) při hodnotě $t = 31,21$. Po seřazení faktorů podle průměru je u celého výběrového souboru (studentů i absolventů) nejvíce zastoupena faktor F1a – motivace k seberealizaci (AM = 4,08). Druhý nejvíce zastoupený je faktor F1b – motivace prosociální (AM = 3,55). Třetím nejvíce zastoupeným je faktor F3 – egocentricky-neurotická motivace (AM = 2,80). Na čtvrtém místě je faktor F2a – motivace k prestiži (AM = 2,40) a jako poslední je zastoupen faktor F2b – motivace k moci (AM = 2,16).

VO5: Jaké motivační faktory determinující výběr studia psychologie jsou zastoupeny u výzkumného souboru z hlediska pohlaví? Pro nalezení rozdílů průměrných skóre mezi muži a ženami v jednotlivých faktorech u třífaktorového modelu byl proveden dvou výběrový t-test. Výsledky (Tab. 11) ukazují statisticky významný rozdíl u faktoru F1: prosociálně-seberealizační motivace. Ženy (AM = 3,50) mají statisticky významně vyšší skóre v prosociálně-seberealizační motivaci než muži (AM = 3,86), přičemž efekt velikosti rozdílu mezi skupinami je statisticky slabý, což udává Cohenovo $d = 0,4$. Můžeme také vidět menší rozdíly v prestižně-mocenské motivaci (F2), kde převažují muži, avšak tento rozdíl není statisticky významný.

Tab. 11: Výsledky t-testu třífaktorového modelu z hlediska pohlaví.

	muži (n = 62)		ženy (n = 432)		t	p	d
	průměr	SD	průměr	SD			
F1: prosociálně-seberealizační	3,50**	-0,87	3,86**	0,74	-3,45	0,001	0,4
F2: prestižně-mocenská	2,37	0,9	2,27	0,83	0,87	0,387	0,1
F3: egocentricky-neurotická	2,78	1,02	2,81	1	0,22	0,823	0,0

Pozn.: ** $p < 0,001$; * $p < 0,05$; z testování byla vyřazena jedna osoba uvádějící jiné pohlaví.

Další fází bylo provedení t-testu pro porovnání rozdílů mezi muži a ženami u pětifaktorového modelu (Tab. 12). Výsledky ukazují, že ženy (AM = 3,61) dosahují statisticky významně vyššího skóre u faktoru F2b: prosociální motivace než muži (AM = 3,11), přičemž efekt velikosti rozdílu mezi skupinami je střední ($d = 0,5$). Další výsledky ukazují, že muži (AM = 2,39) dosahují statistiky významně vyššího skóre u faktoru F2b – mocenská motivace než ženy (AM = 2,13). Efekt velikosti rozdílu mezi skupinami je slabý ($d = 0,3$).

Tab. 12: Výsledky t-testu pětifaktorového modelu z hlediska pohlaví.

	muži (n = 62)		ženy (n = 432)		t	p	d
	průměr	SD	průměr	SD			
F1a: seberealizační	3,89	0,98	4,10	0,85	-1,86	0,064	0,2
F1b: prosociální	3,11**	1,08	3,61**	0,96	-3,72	0,000	0,5
F2a: prestižní	2,34	1,09	2,40	0,96	0,49	0,621	0,1
F2b: mocenská	2,39*	0,99	2,13*	0,93	2,05	0,041	0,3
F3: egocentricky - neurotická	2,78	1,02	2,81	1,00	0,22	0,823	0,0

Pozn.: ** $p < 0,001$; * $p < 0,5$

VO6: Jaké jsou rozdíly v zastoupení motivačních faktorů determinující výběr studia psychologie mezi skupinou studentů a skupinou absolventů? Dále bylo přistoupeno k porovnávání motivace třífaktorového modelu mezi skupinami studentů a absolventů. Výsledky t-testu ukázaly (Tab. 13), že studenti (AM = 3,89) dosahují statisticky významně vyššího skóre u faktoru F1: prosociálně-seberealizační motivace než skupina absolventů (AM = 3,61) při kritické hladině významnosti $p < 0,001$. Efekt velikosti rozdílu mezi skupinami je slabý ($d = 0,4$). Dále dosahují studenti (AM = 2,87) statisticky významně vyššího skóre u faktoru F3: egocentricky neurotická motivace než skupina absolventů (AM = 2,64), při kritické hladině významnosti $p = 0,027$. Efekt velikosti rozdílu mezi skupinami je však slabý ($d = 0,2$).

Tab. 13: Výsledky t-testu třífaktorového modelu z hlediska skupin studentů a absolventů.

	studenti (n = 357)		absolventi (n = 138)		t	p	d
	průměr	SD	průměr	SD			
F1: prosociálně- seberealizační	3,89**	0,73	3,61**	0,83	3,64	0,000	0,4
F2: prestižně- mocenská	2,30	0,86	2,22	0,77	1,01	0,315	0,1
F3: egocentricky- neurotická	2,87*	1,02	2,64*	0,94	2,21	0,027	0,2

V dalším kroku bylo uskutečněn t-test na pětifaktorovém modelu. Výsledky ukázaly (Tab. 14), že skupina studentů (AM = 3,66) dosahuje statisticky významněji vyššího skóre u faktoru F1b: prosociální motivace, než skupina absolventů (AM = 3,26), při kritické hladině významnosti $p < 0,001$. Efekt velikosti rozdílu mezi skupinami je slabý ($d = 0,4$). Dále také studenti dosahují statisticky významně vyšších skóre u faktoru F3 egocentricky – neurotická motivace, než absolventi (popsáno výše - tří faktorový model).

Tab. 14: Výsledky t-testu pětifaktorového modelu z hlediska skupin studentů a absolventů.

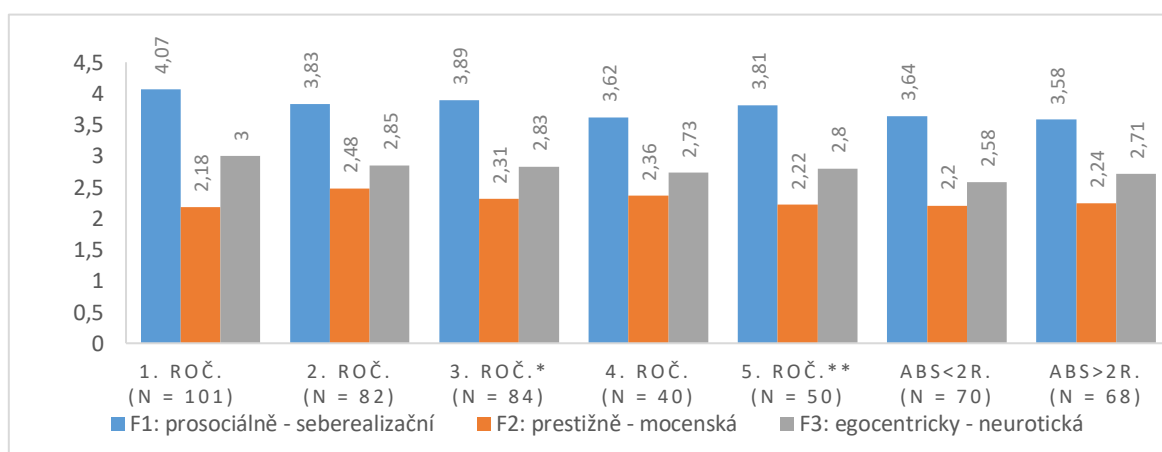
	studenti (n = 357)		absolventi (n = 138)		t	p	d
	průměr	SD	průměr	SD			
F1a: seberealizační	4,12	0,83	3,97	0,95	1,75	0,081	0,2
F1b: prosociální	3,66**	0,95	3,26**	1,02	4,11	0,000	0,4
F2a: prestižní	2,42	1,00	2,34	0,90	0,83	0,407	0,1
F2b: mocenská	2,19	0,96	2,10	0,90	0,92	0,357	0,1
F3: egocentricky - neurotická	2,87*	1,02	2,64*	0,94	2,21	0,027	0,2

Pozn.: ** $p < 0,001$; * $p < 0,5$

Rozdělení faktorů z hlediska ročníku

V následujícím grafu 4 můžeme vidět, že nejvyšší zastoupení prosociálně-seberealizační motivace (F1) mají studenti prvního ročníku, následně třetího a druhého ročníku. Nejméně sycený má faktor této motivace skupina absolventů více než dva roky po absolvování. Motivaci prestižně-mocenskou (F2) mají nejvíce sycenou studenti druhých ročníků, následně pak čtvrtých ročníků. Nejméně potom studenti prvních ročníků. Motivace egocentricky-neurotická (F3) je nejvíce sycena u prvních ročníků, nejméně u absolventů po více než dvou letech od absolvování.

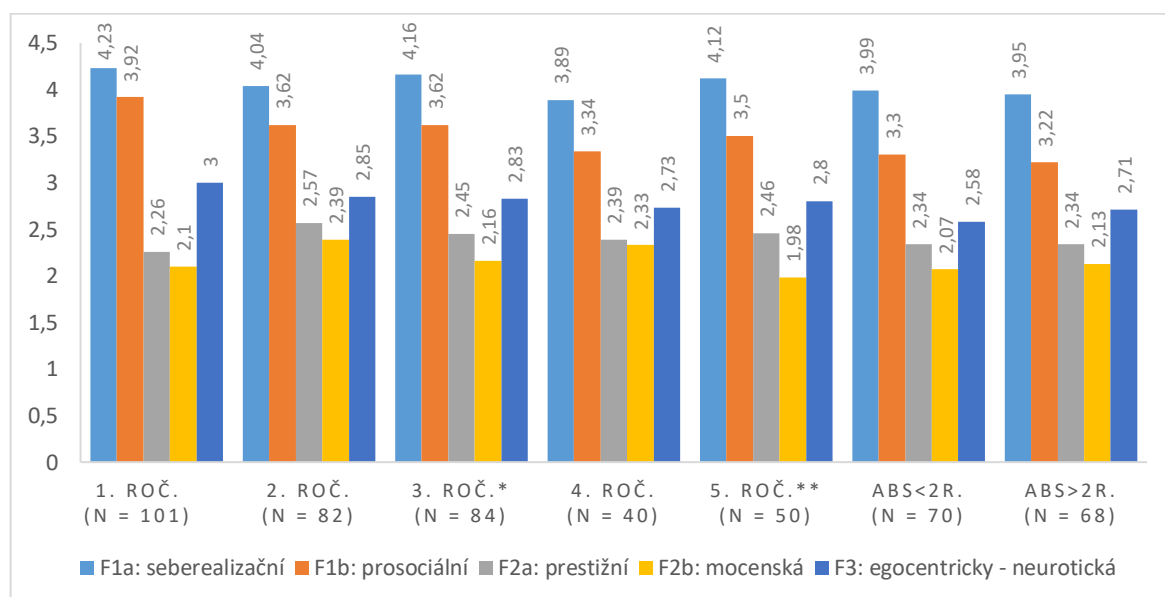
Graf. 4: Průměrné hodnoty motivace mezi jednotlivými ročníky student a absolventů u třífaktorového modelu.



*včetně studentů prodlužujících 3. ročník; **včetně studentů prodlužujících 5. ročník. Abs<2r. – absolventi do dvou let od ukončení studia; abs>2r – absolventi nad 2 roky od ukončení studia.

Podle pětifaktorového modelu (Graf 5) mají největší motivaci k seberealizaci (F1a) studenti prvních ročníků, nejméně pak studenti čtvrtých ročníků. Motivaci prosociální mají taktéž nejvyšší studenti prvních ročníků a nejnižší absolventi po více než dvou letech od absolvování. Stejně tomu je i motivace egocentricky-neurotické (F3). Motivaci k prestiži (F2a) sytí nejvíce studenti druhých ročníků, nejméně studenti prvních ročníků. Motivaci k moci (F2b) se nejvíce ukazuje u studentů druhých ročníků, nejméně u studentů pátých ročníků.

Graf 5: Průměrné hodnoty motivace mezi jednotlivými ročníky student a absolventů u pětifaktorového modelu.



*včetně studentů prodlužujících 3. ročník; **včetně studentů prodlužujících 5. ročník. Abs<2r. – absolventi do dvou let od ukončení studia; abs>2r – absolventi nad 2 roky od ukončení studia.

V dalších analýzách bylo zjišťováno rozložení průměrných hodnot v závislosti na jednotlivých katedrách psychologie. V rámci třífaktorového modelu byla nejvíce zastoupena motivace prosociálně-seberealizační (F1), ve které nejvyšších výsledků dosahovala Ostravská univerzita, následně Pedagogická fakulta Karlovy univerzity a Univerzita palackého. Nejvyšších výsledků motivace prestižně-mocenské (F2) dosahovala Pedagogická fakulta Karlovy univerzity následovaná Univerzitou Palackého a Ostravskou univerzitou. V motivaci egocentricky-neurotické (F3) nejvíce skórovala PVŠPS, následně pak FSS Masarykovy univerzity.

V rámci pětifaktorového modelu je nejvíce motivace seberealizační (F1a) zastoupena u FF Karlovy univerzity, následně pak Univerzity palackého a Ostravské univerzity. Motivace prosociální (F1b) je pak nejvíce zastoupena u Ostravské univerzity následované Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Motivace k prestiži (F2a) je nejvíce zastoupena u Univerzity Palackého, následně Pedagogické fakulty Karlovy univerzity a Ostravské univerzity. Největší skóre u motivace k moci (F2b) mají studenti Pedagogické fakulty UK a Ostravské univerzity. Tyto výsledky však nejsou statisticky významné.

5.3 Výsledky akademická motivace studentů psychologie

VO7: Jaký typ akademické motivace převažuje u celkového počtu studentů psychologie? V prvním kroku byl proveden párový t-test pro porovnání celkové vnitřní (AM = 3,65) a vnější (AM = 3,41) motivace. Výsledky ukázaly statisticky významný rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací při hodnotě $t=5,43$ a kritické hladině významnosti $p<0,001$. Studenti psychologie dosahují statisticky významně vyššího skóru u dimenze celkové vnitřní akademické motivace než u dimenze celkové vnější akademické motivace. Tento výsledek potvrzuje hypotézu H1: skupina studentů dosahuje vyššího skóre u celkové vnitřní akademické motivace než u celkové vnější akademické motivace.

VO8: Jaké jsou rozdíly akademické motivace u studentů psychologie z hlediska pohlaví? V tabulce 15 můžeme vidět výsledky dvou výběrového t-testu s průměrnými hodnotami jednotlivých typů akademické motivace z pohledu pohlaví. Ženy (AM = 4,20) mají statisticky vyšší skóre v dimenzi vnější „identifikované“ motivace než muži (AM = 3,85) při kritické hladině významnosti $p = 0,009$. Efekt velikosti rozdílu mezi skupina je slabý ($d = 0,4$). Další rozdíly mezi pohlavím nejsou statisticky významné.

Dále výsledky ukazují, že muži dosahují nejvyššího skóre (AM = 4,07) v dimenzi vnitřní motivace „vědět“. Na základě tohoto výsledku (Tab. 15) můžeme potvrdit hypotézu H2: muži dosahují vyšší skóre v dimenzi vnitřní motivace „vědět“ než v dalších dimenzích akademické motivace.

Ženy dosahují nejvyššího skóre (AM = 4,20) v dimenzi vnější „identifikované“ motivace. Taktéž můžeme potvrdit platnost hypotézy H3: ženy dosahují vyšší skóre v dimenzi vnější „identifikovaná“ motivace než v dalších dimenzích akademické motivace.

Tab. 15: Rozdělení akademické motivace z hlediska pohlaví.

AMS - typ motivace	muži (n = 46)		ženy (n = 290)		t	p	d
	průměr	SD	průměr	SD			
vnitřní "vědět"	<u>4,07</u>	0,99	4,08	0,84	-0,09	0,930	0,00
vnitřní "dosahovat"	3,21	0,96	3,27	0,84	-0,43	0,666	0,10
vnitřní "zažít stimulaci"	3,71	0,98	3,62	0,91	0,61	0,540	0,10
vnější „identifikovaná“	3,85*	1,14	<u>4,20*</u>	0,78	-2,63	0,009	0,40
vnější „introjikovaná“	2,89	1,25	2,79	1,17	0,53	0,595	0,10
vnější regulace	3,24	1,17	3,29	1,07	-0,26	0,797	0,00
amotivace	1,3	0,51	1,34	0,71	-0,32	0,747	0,10
IN celkem	3,66	0,88	3,66	0,80	0,05	0,961	0,00
EX celkem	3,33	0,97	3,42	0,80	-0,74	0,458	0,10

Pozn.: *p<0,5

VO9: Jaké typy akademické motivace jsou nejvíce zastoupeny v jednotlivých ročnících studia? Průměrné hodnoty typů akademické motivace pro jednotlivé ročníky studia (Tab. 16) ukazují, že pouze první ročníky mají nejvíce zastoupenou dimenzi vnitřní motivaci „vědět“. Na druhém místě u prvních ročníků je zastoupena vnější dimenze vnější „identifikovaná“ motivace. Ostatní ročníky (2. roč. – 5. roč.) mají největší zastoupení dimenze vnější „identifikované“ motivace. Na druhých místě se shodně u těchto ročníků objevuje vnitřní motivace „vědět“.

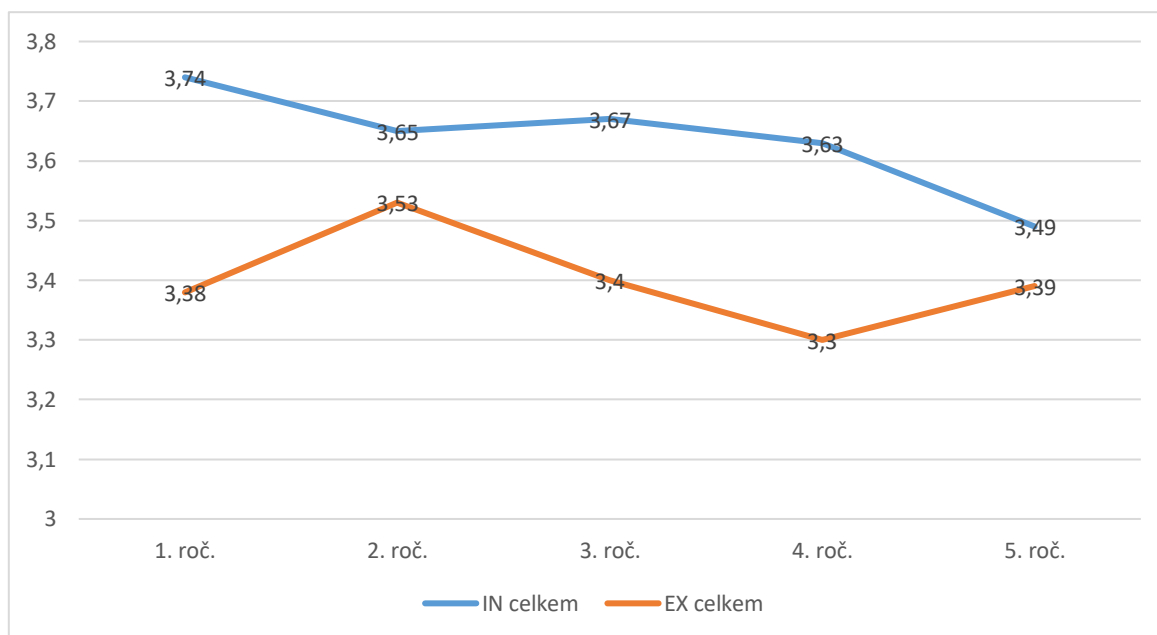
Následně byla provedena série t-testů pro zjištění statistiky významných ročníků mezi jednotlivými ročníky studentů psychologie. Rozdíly mezi jednotlivými ročníky nejsou z pohledu celkové vnitřní a vnější akademické motivace statisticky významné. Rozdíly se ukázaly mezi prvním a druhým ročníkem ve vnější „identifikované“ motivaci (t= 2,63; p<0,05). Také byly nalezeny rozdíly mezi prvním a třetím ročníkem u typu amotivace (t=2,63; p<0,05) a mezi druhým a čtvrtým ročníkem u motivace „vnější regulací“ (t=2,57; p<0,05).

Tab. 16: Průměrné hodnoty typů akademické motivace z hlediska ročníku studia.

AMS – typ motivace	1. roč. (n=96)	2. roč. (n=78)	3. roč. (n=78)	4. roč. (n=37)	5. roč. (n=48)
vnitřní "vědět"	4,14	4,10	4,09	4,06	3,92
vnitřní "dosahovat"	3,37	3,29	3,25	3,17	3,10
vnitřní "zažít stimulaci"	3,71	3,58	3,67	3,67	3,46
vnější „identifikovaná“	4,05	4,20	4,14	4,26	4,19
vnější „introjikovaná“	2,87	2,99	2,77	2,43	2,69
vnější regulace	3,22	3,39	3,30	3,20	3,28
amotivace	1,21	1,37	1,41	1,27	1,45
IN celkem	3,74	3,65	3,67	3,63	3,49
EX celkem	3,38	3,53	3,40	3,30	3,39

V grafu 6 můžeme vidět rozdělení vnitřní (IN celkem) a vnější motivace (EX celkem) v jednotlivých ročnících studia. V prvních ročnících je vnitřní motivace výrazně vyšší než v motivace vnější. U druhých ročníků je oproti prvním vnitřní motivace nižší, zatímco vnější motivace vyšší. U třetích a čtvrtých ročníků se vnitřní motivace téměř neliší, zatímco vnější motivace je nižší. U pátých ročníků, oproti čtvrtým, je vnitřní motivace nižší, zatímco vnější motivace je vyšší.

Graf. 6: zobrazení vnitřní a vnější motivace v jednotlivých ročnících studia



VO10: Jaký je vztah mezi motivačními faktory determinující výběr studia psychologie a aktuální akademickou motivací u studentů psychologie? V posledním kroku byla provedena korelace faktorů inventáře motivace tří i pětifaktorového modelu s dotazníkem akademické motivace u souboru studentů psychologie. V tabulce 17 můžeme vidět silnou korelaci prosociálně-seberealizační motivací (F1) s interní motivací (IN celkem) a slabší korelaci i s motivací externí (EX celkem). Externí motivace má však silnější korelaci se statusově-mocenskou motivací (F2) a slabší motivaci s celkovou interní motivací. Vnitřní akademická motivace „vědět“ koreluje nejsilněji s prosociálně-seberealizační motivací. Spolu s ní jsou zřetelné silné korelace dalších vnitřních motivací „dosahovat“ a „zažít stimulaci“. Méně, však statisticky významně koreluje také prosociálně-seberealizační motivace s vnější „identifikovanou“ a „introjizovanou“ motivací. Tyto dva typy motivace

silně korelují a motivací „prestižně-mocenskou“. S motivací egocentricky-neurotickou (F3) nejsilněji koreluje akademická motivace vnitřní „dosahovat“.

Tab. 17: Korelace dimenzí škály akademické motivace a třífaktorového modelu inventáře motivace.

AMS – typ motivace	F1 prosociálně- seberealizační	F2 prestižně- mocenská	F3 egocentricky- neurotická
vnitřní "vědět"	0,54**	0,17**	0,24**
vnitřní "dosahovat"	0,50**	0,35**	0,36**
vnitřní "zažít stimulaci"	0,48**	0,18**	0,25**
vnější „identifikovaná“	0,35**	0,15**	0,10
vnější „introjikaná“	0,29**	0,49**	0,33**
vnější regulace	0,13*	0,46**	0,18**
amotivace	-0,21**	0,22**	0,06
IN celkem	0,55**	0,25**	0,31**
EX celkem	0,31**	0,48**	0,27**

*p<0,05; **p<0,01

Tabulka 18 ukazuje celkovou interní akademickou motivaci (IN celkem) silně koreluje motivace k seberealizaci (F1a). Tento výsledek potvrzuje hypotézu H4: vnitřní akademická motivace pozitivně koreluje s motivací k seberealizaci. S celkovou vnější motivací (EX celkem) dále silně koreluje motivace k prestiži (F2a) a slaběji motivace k moci (F2b). Tyto výsledky potvrzují hypotézu H5: vnější akademická motivace pozitivně koreluje s motivací k prestiži. Typ vnitřní akademické motivace „vědět“ nejsilněji koreluje s motivací k seberealizaci (F1a). Tato seberealizační motivace koreluje i s dalšími typy vnitřní motivace i se dvěma typy vnější motivace a negativně s amotivací. Zřejmé jsou i silné korelace motivace k prestiži a moci s typy vnější akademické motivace „introjikané“ a vnější regulace. Korelaci vidíme také mezi motivací k moci a amotivací.

Tab. 18: Korelace dimenzí škály akademické motivace a pětifaktorového modelu inventáře motivace.

AMS – typ motivace	F1a seberealizační	F1b prosociální	F2a prestižní	F2b mocenská	F3 ego-neurot.
vnitřní "vědět"	0,63**	0,28**	0,18**	0,11*	0,24**
vnitřní "dosahovat"	0,54**	0,29**	0,36**	0,25**	0,36**
vnitřní "zažít stimulaci"	0,57**	0,24**	0,18**	0,13*	0,25**
vnější „identifikovaná“	0,34**	0,24**	0,20**	0,06	0,10
vnější „introjikaná“	0,24**	0,23**	0,45**	0,40**	0,33**
vnější regulace	0,10	0,11*	0,51**	0,30**	0,18*
amotivace	-0,27**	-0,08	0,14*	0,25**	0,06
IN celkem	0,63**	0,29**	0,26**	0,17**	0,31**
EX celkem	0,28**	0,24**	0,50**	0,34**	0,27**

*p<0,05; **p<0,01

6 DISKUZE

Tato část je rozdělena na tři části, ve kterých budeme diskutovat metodologickou stránku této práce, jako další psychometrickou část výzkumu a nakonec výsledky týkající se motivů studentů ke studiu psychologie a akademické motivace v kontextu dosavadních empirických zjištění.

Diskuse metodologických stránek výzkumu

Dotazníková baterie, která byla tvořena z několika částí, byla relativně obsáhlá a zahrnovala některé otázky nad rámec tohoto výzkumu. Tyto položky, však budou použity v návazné práci, kde budou podrobněji analyzovány v návaznosti na výsledky této práce. Jedná se především o otevřené otázky týkající se motivů k výběru studia psychologie a možných hlubších motivů, jež mohly zasáhnout do tohoto rozhodnutí. Patří tam též otázky týkající se sourozeneckého pořadí, dalšího profesního směřování a jiné.

Samotná tvorba širšího portfolia motivů determinující výběr studia psychologie, ze kterého byly následně vybrány dominantní položky a podrobeny faktorové analýze, je popsána v metodologické a výzkumné části. Je však na místě upozornit na některé možné limity. Ačkoliv bylo dbáno na to, aby byly položky dostatečně pestré a zahrnovaly široké spektrum možných motivů týkajících se výběru studia psychologie, mohou existovat i další motivy, které portfolio neobsahovalo. Dalším možným limitem mohla být formulace některých otázek v přítomném čase. Ačkoliv v instrukcích stálo, aby respondenti uváděli motivy, které hrály roli při výběru psychologie, otázky směřující do minulosti by mohly ještě více zvýšit validitu položek. Ve zpětné vazbě respondenti uváděli, kromě osobního zájmu o výsledky výzkumu a některých dalších pozitivních stránek výzkumu, také velký počet položek, jež působil až „otravně“. Při tvorbě portfolia inventáře bylo však nutné obsáhnout maximum možných kategorií. Tyto kategorie mohly vypadat podobně, či se mohly částečně překrývat, i když položky patřily do jiné původní kategorie např.: položka č. 18: *chci ostatním pomáhat*; položka č. 20: *jen když ostatním pomáhám, cítím se hodnotný*. Ačkoliv obě otázky obsahují složku pomáhání, směřují k jiným motivačním aspektům. Položka č. 18 směřuje k přání pomáhat, jako obecnějšímu motivu, položka č. 20 směřuje k motivu z pohledu zvyšování vlastní hodnoty skrze pomáhání.

Škála akademické motivace - AMS (Vallerand et al. 1992) byla z anglického originálu přeložena a byla upravena Likertova škála ze sedmistupňové na pětistupňovou. Tato úprava byla provedena z důvodu shodného hodnocení u inventáře motivace, jež disponoval také pětistupňovou Likertovou škálou, aby měli respondenti jednotné hodnocení. Jiný druh škály by pro ně mohl být matoucí, či by je mohl svádět k uvádění jiné hodnoty ovlivněné druhem předchozí škály. Taktéž by se mohlo stát, že by při vyplňování dotazníku na mobilním telefonu, nemuseli respondenti celou škálu zobrazit. Na druhou stranu, to však přináší jistá omezení ve formě menší diference mezi jednotlivými druhy akademické motivace, což by mohlo určitým způsobem zkreslit výsledky. Při srovnání vnitřní konzistence jednotlivých dimenzí motivace, naše verze AMS měla jen v některých dimenzích nižší hodnotu Cronbachovy alfy. V některých (vnitřní motivace “vědět“, vnější motivace “identifikování či „vnější regulace“), byly hodnoty Cronbachovy alfy vyšší. V tomto ohledu musíme brát v úvahu dvojnásobný počet výzkumného souboru Valerranda a jeho kolegů (1992). Náš výzkumný soubor byl zase více homogenní, jelikož obsahoval specifickou skupinu respondentů. Taktéž musíme vzít v úvahu vlastní překlad metody. Tyto skutečnosti by mohly mít vliv na výsledné rozdíly v některých dimenzích vnitřní konzistence škály akademické motivace. Nicméně tyto rozdíly nejsou nijak markantní, proto můžeme soudit, že byl i překlad metody odpovídající originálnímu znění položek.

Sběr dat byl proveden s cílem obsáhnout maximálního počtu studentů psychologie napříč celou Českou republikou a jednotlivými ročníky. Taktéž bylo zapotřebí získat respondenty z okruhu absolventů rovnoměrně zastoupené do dvou let a od dvou let od absolvování. Myslím, že tohoto cíle se podařilo vzhledem k populaci dosáhnout, a to především u respondentů z řad studentů, kteří byli i přes délku dotazníku ochotni jej vyplnit až do konce. Jedním z důvodů byla pravděpodobně atraktivita tématu, což se potvrdilo ve zpětné vazbě, jež mohli respondenti na konci dotazníku podat. I přes maximální snahu nebylo dosaženo rovnoměrného počtu mezi jednotlivými katedrami psychologie, z důvodu obtížné administrace na některých katedrách a distribucí jednotlivých ročníků na všech katedrách. Co se týče zastoupení jednotlivých ročníků jsou výsledky pozitivnější. Dalo se očekávat, že studenti prvních ročníků budou k vyplnění dotazníku nejmotivovanější, což se potvrdilo. Zastoupení výzkumného souboru studentů psychologie ($n = 357$) bychom mohli považovat za reprezentativní, bereme-li v potaz celkovou přibližnou populaci $n = 2600$ studentů psychologie v ČR. Můžeme si všimnout výrazně nižšího poměru mužů, což je způsobeno celkově nízkým zastoupením mužů v populaci studentů psychologie. Ve

výzkumném souboru bylo zastoupeno i několik studentů psychologie studujících na Slovensku. Předpokládáme však, že se nějakým výrazným způsobem motivy českých a slovenských studentů psychologie neliší. Neměly by tedy nějakým způsobem zkreslovat výsledky výzkumu. U skupiny absolventů ($n = 138$), však o reprezentativním zastoupení mluvit nemůžeme, protože populace psychologů je násobně vyšší než populace studentů psychologie. Může to však ukazovat, alespoň orientační výsledky této skupiny jako samostatného celku. Nicméně co se týče motivace ke studiu, nedomníváme se, že by se výrazně lišila od aktuálních studentů, jelikož se dotazujeme na motivaci při výběru studia. Může být však ovlivněna větším nadhledem a sebezpoznáním určitých skrytých motivů, kterých si studenti, především nižších ročníků, nemusí být ještě vědomi. Tím může skupina absolventů poukazovat větší variabilitu motivů, jež mohou být zastoupeny u volby studia psychologie.

Diskuse psychometrické práce s inventářem motivů ke studiu psychologie

Prvním cílem práce byla psychometrická studie, která má na základě širokého portfolia motivů ke studiu psychologie nalézt, skrze explorační faktorovou analýzu, motivační faktory determinující volbu studia psychologie. Na základě zmíněného cíle byly určeny tři výzkumné otázky, jež budou dále diskutovány.

VO1: Které dominantní položky z portfolia motivů tvoří motivační faktory determinující výběr studie psychologie? Výběru výsledných položek předcházela několika kroková explorační faktorová analýza, nejprve v programu Statistika. Na základě postupných kroků bylo vyřazeno 63 položek a výsledkem bylo 18 dominantních položek, tvořících několik faktorů determinujících výběr studia psychologie. Jelikož je autor začátečníkem v těchto psychometrických operacích, bylo v některých krocích obtížné rozhodnout, zda položku ponechat nebo ji vyřadit. Proto bylo za potřebí stanovit kritéria, podle kterých se dál postupovalo. Hlavní myšlenkou bylo vybrat minimální počet validních položek z každé ze 27 kategorií. Každá kategorie se vztahovala k určitému motivu a některé kategorie si byly více podobné než jiné (např.: sebezpoznání s poznáním či seberealizací), nesly v sobě však jiný primární motiv. Každou kategorii v portfoliu motivů ke studiu psychologie sytily tři položky. Ačkoliv výsledky Hacketa (2003) ukazují, že v motivaci studentů sociální práce je zastoupena i vnímaná osobnostní vhodnost pro tuto profesi, byly z našich analýz takto směřující položky vyřazeny, kvůli svému nízkému faktorovému zatížení. Tímto však není vyloučeno, že vnímání osobnostních předpokladů pro práci psychologa, nemůže být motivem ke studiu. Nicméně toto vnímání má pravděpodobně

vysvětlení v motivech, které blíže specifikují, proč se jedinec vnímá jako osobnost s předpoklady ke studiu psychologie (např.: mám potřebu se v tomto oboru vzdělávat, chci ostatním ulevit z jejich těžkostí apod.).

Ve výzkumu Masarykovy univerzity (2007) k motivům studentů ke studiu VŠ, byly zastoupeny také motivy směřující k prodloužení studentských let, či plnění přání rodičů. Položky směřující tímto směrem byly také vyřazeny z dalších analýz. Položky směřující k prodloužení si studentského života a užití si studentských let (pol. č. 71, 75, 79), měly nízké faktorové zatížení, a ačkoliv se mohou u studentů objevit v průběhu studia, nepředpokládáme, že to jsou hlavní důvody uchazečů na psychologii. Jiným případem jsou položky směřující k pokračování v rodinné tradici (pol. č. 6, 29, 52), které sice mohou být motivy, avšak jen pro uchazeče, jejichž rodiče v tomto oboru pracují. Proto se tato položka týká jen úzkého okruhu lidí a měla by být zařazena spíše do kategorie otázek informací o respondentovi, než do tohoto inventáře. Je důležité zmínit, že ačkoliv jedinci mají tento motiv, existují také motivy vysvětlující, proč chtějí pokračovat v rodinné tradici.

Cílem bylo, v nejlepším případě, vybrat položku z každé kategorie s největší validitou. Ta byla určena nejen na základě síly faktorového zatížení, ale i na základě významové interpretace položky. Zároveň byl kladen důraz na maximální vysvětlení celkového rozptylu hodnotou Eigenvalue, při minimalizaci počtu položek. Na interpretační význam položek byl kladen důraz z toho důvodu, že se předpokládalo, že položky v jednotlivých faktorech budou mít společné znaky, podle kterých faktor ponese název.

VO2: Kolik je celkem motivačních faktorů determinujících výběr studia psychologie? Ačkoliv výsledkem explorační faktorové analýzy v programu Statistika byly tři faktory, z nichž každý tvořil šest položek, ukazovalo se, že na základě podobných interpretačních vlastností by se mohly položky dělit na více faktorů. To se potvrdilo při zobrazení ve shlukové analýze a potvrdilo předpoklad, že první dva faktory se mohou dělit na čtyři faktory nižšího řádu. Přičemž je splněna podmínka minimálního sycení jednoho faktoru třemi položkami. Z toho důvodu jsme neuvažovali nad dalším dělení třetího faktoru, který by tuto podmínku nespĺňoval. Jelikož program Statistika pracuje s Pearsnovými korelacemi, a pro ordinální proměnné jsou vhodnější polychorické korelace, rozhodli jsme se pracovat v dalších analýzách v programu Faktor (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006-2020). Jeho obsluha je náročnější a data se musí připravit a nahrávat do programu speciálním způsobem. Analýzy určující doporučený počet faktorů zobrazily pouze jeden, nebo dva faktory. To se však zdálo jako velmi hrubé rozdělení, jež se objevuje např.: ve výzkumu

Mlčáka a kol. (2016), kteří rozdělují motivy na alocentrické a egocentrické. Také by toto hrubé rozdělení nekorespondovalo s interpretačními výklady položek.

Výsledky faktorové analýzy provedené na tří faktorovém modelu, zobrazily stejné rozložení položek, jako v programu Statistika, což jsme očekávali. Hodnoty vysvětleného celkového rozptylu z 58 % a vysvětleného společný rozptylu 72 % se zdály být uspokojivé. Při pětifaktorovém modelu byl celkový vysvětlený rozptyl 71 % a vysvětlený společný rozptyl 86 %. Také položky byly v předpokládaných kategoriích. Bylo tedy rozhodnuto, použít obě varianty výsledného inventáře. Jak třífaktorový, tak pětifaktorový. Pětifaktorový model je více konkrétnější a jasněji vystihuje jednotlivé motivy. První faktor tohoto modelu obsahuje tři položky, vztahující se k prožívání radosti při zabývání se oborem, potřebu se v něm vzdělávat a potřebu seberealizovat se. Název toho faktoru je tedy „motivace k seberealizaci“, neboli seberealizační motivace. V práci jsme ho označili jako faktor F1a, kde „F1“ značí příslušnost k faktoru vyššího řádu F1, do kterého spadá společně s faktorem F1b. Položky faktoru F1b, neboli subfaktory faktoru F1 se vztahují k péči o druhé, proto nese název „motivace k prosociálnímu chování“, nebo zkráceně „prosociální motivace“. Položky u faktoru F2a: dá se oborem dobře vydělat, je populární a vysoce společensky hodnocený, směřuje svým zněním nejvíce k zaštiťujícímu názvu – prestiž. Položka: *chci ovlivňovat druhé*, může mít dvojí výklad. Buď ve smyslu ovlivňování k dosažení moci na druhým, nebo ve smyslu jít dobrým příkladem či ovlivňovat ho správným způsobem. Určitý vliv by psycholog měl do jisté míry mít, aby mohl druhým pomoci, nicméně tato položka je ve faktoru spolu s položkami *chci, aby ke mně druzí vzhlíželi*, a *chci být jiný*, což spíše ukazuje směrem k odlišnosti a nadřazenosti. Tím je tedy *ovlivňování* v tomto smyslu chápáno spíše mocensky. Což však podle Schmitbauera (2008) neznamená, že by jedinec s motivem moci nemohl mít potřebu pomáhat, aby si svou mocenskou potřebu sytil právě skrze své klienty, kteří by byli v roli podřízeného. Taktéž se psycholog s motivem k moci může chtít dále realizovat v jiných oblastech, které psychologie nabízí (HR, management apod.).

Lishman (1991) tvrdí, že lidí motivovaní k pomáhajícím profesím zažili v rodině nějakou ztrátu, deprivaci, nemoc apod. K těmto motivům z velké části směřuje právě pátý faktor F3. Název „egocentricky-neurotická motivace“ můžeme rozdělit na dvě části. Neurotická motivace v našem pojetí znamená určitou labilitu, nejistotu sám v sobě, kterou má studium psychologie kompenzovat, či umožnit se ní vypořádat. Podvědomý monolog může znít: „než jít řešit své problémy s psychologem, raději se jím stanu“. Na takovou motivaci odkazují např. položky: *dovedu se v sobě díky psychologii lépe orientovat*, *chci*

redukovat svou vnitřní nevyrovnanost. Takovou motivaci, řešit vlastní problémy a hledat své vlastní já, nazývá Poledňáková s kolegyněmi (1998) nezralou a je třeba ji chápat jako výraz hledání sebe sama v rámci vývojového období adolescence. Faktor F3 však také obnáší položky: *zažil jsem v životě krizi a psychologie mi může pomoci se s tím vypořádat a v mém okolí měl někdo psychické potíže*, které již směřují k hlubšímu než vývojovému problému. Takový jedinec však šel studovat též z toho důvodu, aby krizi překonal, tedy se jedná o egocentrické motivy, protože to dělá kvůli sobě. Nebo studuje psychologii kvůli tomu, že měl někdo z okolí potíže, což ho ovlivnilo natolik, že jde kvůli tomu studovat psychologii. Jeden z důvodů je právě určitá vnitřní nestabilita a nevyrovnanost s oním problémem, který vedl jedince ke studiu psychologie. Za tímto nevyrovnáním, či poznamenáním krizovou situací někoho z okolí, může stát i motiv pomoci lidem v podobných situacích. Nicméně položky svou interpretací směřují nejvíce k jedinci samému a jeho egocentrickým potřebám, jež vyplývají z určité nevyrovnanosti či neurotických rysů. Myslím, že do určité míry je taková motivace u lidí z pomáhajících profesí zastoupena. Psycholog, který si prošel určitou krizí, či je do určité míry labilnější, může lépe pochopit druhé v podobné situaci. Samozřejmě, by to neměl být hlavní motiv a v nejlepším případě by si toho měl být takový psycholog vědom a měl by to dokázat reflektovat.

Třífaktorový model vlastně slučuje první dva faktory F1a a F1b do faktoru F1, který je složen z názvů obou faktorů – Seberealizačně-prosociální motivace. Stejným postupem jsme postupovali u faktoru F2 – Prestižně-mocenská motivace. Faktor F3 zůstává v nezměněné podobě v obou modelech.

VO3: Jaká je reliabilita jednotlivých motivačních faktorů determinujících motivaci ke studiu psychologie? Vnitřní konzistence položek je poměrně vysoká vzhledem k tomu, že u pětifaktorového modelu tvořily čtyři faktory pouze tři položky. První Cronbachova alfa je u faktoru F1a: $\alpha = 0,75$ a u faktoru F1b: $\alpha = 0,79$, přičemž hodnota jejich slučujícího faktoru F1 je $\alpha = 0,77$. Faktor F2a disponuje hodnotou $\alpha = 0,70$ a faktor F2b: $\alpha = 0,70$, přičemž u faktoru F2: $\alpha = 0,77$. Největší vnitřní konzistenci disponuje faktor F3 $\alpha = 0,86$. Tyto hodnoty se dají považovat za relativně vysoké. Jedním z vysvětlení může být homogenní soubor respondentů. Na jiném výzkumném souboru s rozdílným oborem studia, by tyto výsledky mohly být velmi rozdílné.

Výsledky motivace studentů a absolventů ke studiu psychologie

Jelikož se oba výsledné modely jeví jako přijatelné, nastalo dilema, který z těchto modelů je vhodnější pro další zpracování dat. Tři faktorový model je z pohledu diferenciaci jednotlivých motivačních faktorů, více obecnější, tím pádem zaniká určitá možnost specifictěji určit motivy jednotlivých skupin. Na druhou stranu právě díky sloučení čtyř faktorů (F1a, F1b, F2a, F2b) z pěti faktorového modelu, do dvou faktorů (F1, F2) tří faktorového modelu je známkou, že tyto sloučené faktory spolu specificky souvisejí a tvoří širší typ společně provázaných motivů. Zároveň jsme nechtěli přijít o užší diferenciaci specifictějších motivů, kterou nám nabízí pětifaktorový model. Ten může právě určit, který specifický motivační faktor je u dané skupiny dominantnější. Na základě těchto úvah jsme se rozhodli k dalším analýzám, použít oba tyto modely a na následujících řádcích tyto výsledky také porovnáme.

V první fázi této části jsme si kladli výzkumnou otázku **(VO4): jaká zastoupení motivačních faktorů determinující výběr studia psychologie jsou u výzkumného souboru?** U tří faktorového modelu byla, podle očekávání, nejvíce zastoupena motivace seberealizačně-prosociální (F1). Větší diferenciaci ukazuje pětifaktorový model. Ten ukazuje, že motivace k psychologii je motivována především seberealizačními motivy, respektive zájmem o obor a touhu se v něm vzdělávat. Tyto výsledky se shodují s dalšími výzkumy (Poledňáková et al., 1998; Mlčáka et al., 2016; Cabák, 2018; Kovář, 2017), jejichž výsledky ukazují tento typ motivace u studentů psychologie jako dominantní. Mlčák a kol. (2016) je souhrnně nazývá egocentrickými, z důvodu zaměření se na svůj prospěch a růst, podobně jako Poledňáková a kol. (1998). Také Hackett (2003) uvádí, jako dominantní důvody studentů sociálních oborů motivy osobnostního růstu. Podle jiného dělení bychom však tuto seberealizační motivaci mohli považovat za vnitřní či interní (intrinsic) motivaci, jejíž cílem je sám sebe rozvíjet (Mlčák & Sotorníková, 2004). Jako druhá nejsilněji zastoupená, je motivace prosociální, a to z pohledu pětifaktorového modelu. Předpokládali jsme vzhledem k tomu, že psychologie je pomáhající profesí, že tato motivace bude hojně zastoupena. Vidíme, že při rozhodování o volbě ke studiu psychologie je motiv pomáhat až na druhém místě. Toto zjištění koresponduje s výsledky Mlčáka a kol. (2016), kterým se alocentrické motivy ke studiu psychologie objevovaly, až ve druhé skupině významných motivů. Výsledky Cabáka (2018) a Kováře (2017) také ukazují zastoupení motivů pomáhat až na pozicích za dominantními motivy k seberealizaci. Shodné výsledky prezentuje i Poledňáková a kol. (1998).

Jako třetí nejvýznamnější je egocentricky-neurotická motivace (F3) u výsledků obou modelů. Egocentricky-neurotická motivace může být určitou paralelou k motivaci seberealizační. Důkazem toho je i prolínání položky seberealizačního faktoru s tímto faktorem. Položka: *mohu se díky psychologii seberealizovat*, má určité kromě vysokého faktorového zatížení u seberealizační motivace i slabé faktorové zatížení u motivace egocentricky-neurotické. To může naznačovat určité hlubší motivy vyplývající z nevyrovnanosti, či krizových událostí souvisejících s motivací seberealizace. Bateson (in Mlčák, 2010) takové motivy nazývá pseudoaltruistické, protože cílem může být redukce pocitů vlastní úzkosti a dalších nepříjemných pocitů při pohledu na trpícího člověka. Lishman (1991) uvádí, že zájem o sociální oblast může spočívat v prožití určité ztráty, deprivace či nespravedlnosti a s tím spojenou touhou pomáhat v představě o své budoucí profesi. To také souvisí s konceptem syndromu pomocníka (Schmitbauer, 2008). Jedinec se chce stát pomáhajícím – psychologem, aby sám unikl od svých problémů. Z pohledu tří faktorového modelu je nejméně zastoupená motivace prestižně-mocenská (F2), jež dělí pětifaktorový model na dvě dílčí motivace. Motivace k prestiži (F2a) je zastoupená více než motivace k moci (F2b). Jelikož se obor psychologie řadí k velmi žádaným a prestižním oborům, můžeme se domnívat, že i sami studenti mají určité motivy, řadit se k této skupině z výše uvedeného důvodu. V dnešní době se psychologie dostává častěji na televizní obrazovku a do širšího povědomí veřejnosti, což mu na prestiži a popularitě do jisté míry přidává. Stenger (in Kopřiva, 2006) uvádí přání získat uznání a lásku jako motiv k pomáhající profesi. Mareš (2013) dále zmiňuje obraz oboru v masmédiích a audiovizuální kultuře jako jeden z motivů k výběru studia psychologie. Stenger (in Kopřiva, 2006) uvádí taktéž mocenskou motivaci v souvislosti s pomáhajícími profesemi a pocitem nadřazenosti. Podobně o tom píše Schmitbauer (2008), kterého jsme již zmiňovali v předešlé části.

Následně jsme se se ptali v další výzkumné otázce **VO5: jaké motivační faktory determinující výběr studia psychologie jsou zastoupeny u výzkumného souboru z hlediska pohlaví?** U tří faktorového modelu převažují ženy v prosociálně-seberealizační motivaci nad muži. Specifičtější pohled nám nabízí pětifaktorový model, kde je statisticky významný rozdíl pouze u motivace prosociální, ve které převažují ženy. To bychom mohli odůvodnit, jakou celkovou větší tendencí k pomáhání a péči u žen, než u mužů. Muži oproti ženám zase dosahují vyšší mocenské motivace. Tento výsledek také není překvapující, jelikož muži obecněji tíhnou k vedoucím pozicím. Důkazem toho je, že ačkoliv je v populaci

více psychologek než psychologů, častěji jsou ve vedoucích pozicích právě muži. Stejně tak to vidíme i v médiích, kde jsou vidět více psychologové mužského pohlaví. Také Lishman (1991) uvádí, že si muži volí obor sociální práce z důvodů šancí na povýšení a kariérního růstu, protože péče a prosociální chování není považováno za typicky mužské. U žen zmíněné tvrzení platí právě naopak.

Dále jsme si kladli otázku **VO6: Jaké jsou rozdíly v zastoupení motivačních faktorů determinující výběr studia psychologie mezi skupinou studentů a skupinou absolventů?** V rámci tří faktorového modelu dosahují studenti vyšší úrovně v prosociálně-seberealizační motivaci než absolventi. Z pohledu pětifaktorového modelu jde konkrétně o prosociální motivaci. To bychom mohli vysvětlit ještě živějšími vzpomínkami na motivy, jež byly přítomny při výběru studia. Absolventi mohou mít tyto motivy již zkrleslé, či ovlivněné dalšími proměnnými, jako je praxe, sebezkušenost apod. Oproti tomu motivy k pomáhání jsou u studentů, především nižších ročníků, ještě silné a v čerstvé paměti. To lze vidět i na rozdělení jednotlivých faktorů podle ročníků. Avšak můžeme vidět celkovou tendenci absolventů k nižším skórum ve všech faktorech. To může být způsobeno právě již dlouhým časovým odstupem od doby, kdy se rozhodovali k výběru studia a tím aktuálně vnímanou intenzitou tehdejších motivů. Nicméně v pořadí zastoupených motivačních faktorů se absolventi od skupiny studentů neliší. Další významný rozdíl mezi skupinami je v egocentricko-neurotické motivaci, kterou mají studenti významněji více zastoupenou než absolventi. Nejvyššího skóre v egocentricko-neurotické motivaci dosahují studenti prvních ročníků. Tyto výsledky jsou pravděpodobně způsobeny určitou osobnostní nezralostí a vývojové nevyrovnaností, jak uvádí Poledňáková a kol. (1998).

Všechny tyto výsledky mohou být též ovlivněny již zmiňovanou slábnoucí intenzitou dříve vnímaných motivů. Výsledky může taktéž ovlivňovat sociální žádoucnost. Studenti nižších ročníků, dosahujících celkově vyšší skóre, mohou své motivy nadhodnocovat, či v opačných případech podhodnocovat. Absolventi zase mohou s delším odstupem objektivněji zhodnotit důvody, které je vedly ke studiu psychologie.

Dále jsme se zaměřili na aktuální akademickou motivaci u souboru studentů psychologie a kladli jsme si výzkumnou otázku **VO7: Jaký typ akademické motivace převažuje u celkového počtu studentů psychologie?** Studenti psychologie dosahují vyšší vnitřní motivace ke vnější. Tímto jsme potvrdili první hypotézu: skupina studentů dosahuje vyššího skóre u celkové vnitřní akademické motivace, než u celkové vnější akademické motivace. Tento předpoklad není v souladu s výsledky autorek Bobkové a Slezáčkové

(2014), kterým vyšla převaha vnitřní motivace. My jsme však předpokládali, že studenti psychologie jsou motivovaní více vnitřně, jelikož museli svými výsledky a dobrovolnou aktivitou potvrdit svůj zájem o oboru, aby úspěšně absolvovali přijímací řízení a byli do studia přijati. Tuto hrubější diferenciaci na vnitřní a vnější motivaci, však mnoho autorů, pracující se škálou akademické motivace, nepoužívá.

Dále jsme zjišťovali **VO8: Jaké jsou rozdíly akademické motivace u studentů psychologie z hlediska pohlaví?** Muži dosahovali nejvyššího skóre v dimenzi vnitřní motivace „vědět“, což je tedy radost ze samotného procesu učení a z dozvídání se nových informací. To také potvrdilo naši druhou hypotézu: muži dosahují vyšší skóre v dimenzi vnitřní motivace „vědět“, než v dalších dimenzích akademické motivace. Výše zmíněné tvrzení je v souladu s výsledky výzkumu, provedeného na českých vysokoškolských studentech (Slezáčková & Bobková, 2014). V jiných výzkumech (např.: Vallerand et al, 1992; Köseoglu, 2013) dosahovali muži nejvyššího skóre v dimenzi vnější motivace „vnější regulace“. Další výzkumné zjištění potvrdilo naši třetí hypotézu: ženy dosahují vyššího skóre v dimenzi vnější „identifikovaná“ motivace než v dalších dimenzích akademické motivace. Stejných výsledků bylo docíleno, jak v uvedené české studii (Slezáčková & Bobková, 2014), tak i v dalších zahraničních studiích (Vallerand et al, 1992; Köseoglu, 2013). Vnější „identifikovaná“ motivace je charakterizovaná vlastní volbou oboru studia, ale jedinec studuje především z toho důvodu, že ho to dovede k jeho (kariérním) cílům. Když vezmeme v úvahu, že ženy také dosahují vyšších skóre v prosociální motivaci než muži, tak ženy tedy obecně nestudují primárně z toho důvodu, že je studium baví, ale proto, aby mohly vykonávat profesi psychologa a prakticky pomáhat. Jediný významný rozdíl mezi pohlavím byl právě v této vnější „identifikované“ motivaci, ve které dosahovaly ženy vyšších skóre než muži.

Jako předposlední výzkumná otázka **VO9: Jaké typy akademické motivace jsou nejvíce zastoupeny v jednotlivých ročnících studia?** U prvních ročníků převažovala vnitřní motivace „vědět“, protože jsou to ještě velmi motivovaní jedinci se zájmem o informace, kteří by se také chtěli stát již praktikujícími psychology, což naznačuje vnější „identifikovaná“ motivace, jež je na druhém místě v pořadí. Tato vnější „identifikovaná“ motivace je na prvních místech u všech dalších ročníků studia. S určitou nadsázkou by se dalo říct, že studium teda slouží k tomu, aby mohli pracovat jako psychologové, ale jelikož vnitřní motivace je hned na druhém místě u všech dalších ročníků, znamená to, že jsou stále silně vnitřně motivovaní k „vědění“, ze kterého mají radost. Pozitivní je také zjištění, že

v jednotlivých ročnících převládá celková vnitřní motivace nad vnější. V grafu 6 jsme chtěli znázornit, zda u studentů psychologie platí vylučující vztah vnitřní a vnější motivace, kterou ve své studii potvrdil Deci (1972), jeden z autorů teorie sebedeterminace. Tedy roste-li vnější motivace, klesá vnitřní. Tuto tendenci můžeme na našem souboru potvrdit. První ročníky se vyznačují nejvyšší vnitřní motivací a téměř nejnižší vnější motivací ze všech ročníků. Ve druhých ročnících sledujeme pokles vnitřní motivace a nárůst vnější. Podobný trend je mezi čtvrtým a pátým ročníkem. S jistou mírou nadsázky bychom mohli říct, že po příchodu do prvního ročníku bakalářského studia, nebo navazujícího studia je vnitřní motivace vyšší a vnější nižší, zatímco po roce studia se motivace vnitřní sníží a vnější zvýší. Autoři konceptu sebedeterminace (Deci & Ryan, 2000) hovoří v této souvislosti o snižování autonomie. Jsou-li studenti z počátku silně vnitřně motivováni a mají radost ze studia psychologie, může být tato radost, a tím i vnitřní motivace, snižována počtem povinných úkolů, termíny odevzdání, vysokých nároků, rivalitou či hodnocením. V tomto důsledku narůstá vnější motivace, protože plnění těchto úkolů a zájem o obor již přichází zvenčí. Nicméně rozdíly mezi jednotlivými ročníky a mezi vnitřní a vnější motivací by se mohly ukázat větší, při použití originální sedmi bodové Likertovy škály, jež by byla citlivější k případným větším diferenciacím. Výsledky však nemají kauzální výpověď, jelikož jsou zkoumány na různých skupinách. Bylo by však zajímavé tuto hypotézu ověřit v longitudinální studii, při které by se mapovala motivace jedné skupiny studentů v průběhu studia.

Jako poslední jsme kladli otázku **VO10: Jaký je vztah mezi motivačními faktory determinující výběr studia psychologie a aktuální akademickou motivací u studentů psychologie?** Nejsilnější korelace se objevila u seberealizační motivace a vnitřní akademické motivace „vědět“. Silné jsou i korelace s dalšími dimenzemi vnitřní akademické motivace. Jelikož jsou uvedené dvě dimenze velmi podobné, dala se tato souvislost očekávat. Mají do určité míry podobné znění jednotlivých položek. Studenti, motivovaní k seberealizaci, mají tedy radost z učení se novým věcem, jsou motivovaní k dosahování úspěchu a mají rádi, když se mohou zapojovat do různých aktivit ve škole, které jim přináší pocit nadšení a radosti. Odpovídá to zjištěním Mlčáka a Sotorníkové (2004), kteří uvádí, že jedinci s interní (vnitřní) motivací vkládají více úsilí k dosažení úspěchu než jedinci motivovaní externě. To platí i o studentech, kteří jsou motivovaní převážně prosociálně, nicméně už ve slabší míře než u seberealizačně motivovaných studentů. I ve výzkumu Inglese a kol. (2013) se ukazuje, že studenti s vyšší mírou prosociálního chování dosahují lepších studijních výsledků a jsou více výkonově orientovaní. Nicméně u prosociálně

motivovaných studentů je již rozdíl mezi celkovou vnitřní a vnější motivací podstatně menší než u seberealizačně motivovaných. Motivace k prestiži souvisí úzce s vnější regulací a vnější „introjиковanou“ motivací. To znamená, že tito studenti chodí do školy proto, aby splnili podmínky, ale jsou motivováni cílem odměny či vyhnutí se trestu. Motivace přichází z vnějšku, a jelikož je zastoupena i vnitřní motivace „dosahovat“, snaží se dosáhnout některých svých cílů, na kterých jim záleží. Škola je však chápána pouze jako instrument. Studenti s mocenskou motivací se taktéž snaží dosáhnout určitého cíle, přičemž je k němu motivuje samotná cesta, avšak studují z podobných důvodů jako jedinci motivováni prestižně, tedy s vidinou odměny, splnění zkoušky, získání diplomu. Přičemž prestižně i mocensky orientovaní studenti, do jisté míry, postrádají smysl chodit školy, jelikož tyto motivační faktory korelují s dimenzí amotivace. Egocentricko-neuroticky motivovaní studenti mají především radost z cesty k určitému cíli, ale celkově jsou také vnitřně akademicky motivováni.

Pro vyhodnocování výsledků motivace ke studiu psychologie je tedy pravděpodobněji vhodnější pětifaktorový model. Ten ukazuje jednotlivé typy motivace konkrétněji, což je vhodnější k dalšímu zpracování či komparaci s jinou metodou. Pětifaktorový model nám umožňuje přesněji určit dílčí motivy jednotlivých skupin, což tří faktorový model přesněji určit nedovede. Tří faktorový model nicméně seskupuje motivy vyskytující se společně, což může být ve výzkumech jiného typu vhodnější. V této práci se v konečném důsledku ukazuje vhodnější pětifaktorový model.

Za limity výzkumu se dá považovat velký počet položek v portfoliu motivů ke studiu psychologie, které bylo, jakýmsi předstupněm výsledného inventáře motivů ke studiu psychologie. To mohlo některé respondenty odradit od vyplnění celého formuláře. V posuzování motivů mohly u studentů hrát roli aktuální pocity ze studia, práce na náročném projektu či závěrečné práci apod. Zmíněné proměnné, však nikdy nelze zcela ovlivnit.

Ačkoliv výsledky do určité míry jen potvrdily dosavadní výzkumy, přínos tohoto výzkumu vidím v rozšíření možných motivů ke studiu psychologie, jež jsou v různých zastoupeních společné pro všechny (nebo většinu) studentů i absolventů psychologie. Tyto výsledky a případný výsledný inventář by mohl posloužit k dalšímu bádání v oborech pomáhajících profesí. Jednou ze silných stránek výzkumu považuji počet respondentů i jejich relativně rovnoměrné zastoupení v kontextu ročníků a let od absolvování. Vzhledem k celkové populaci studentů psychologie v ČR se dá tento výzkumný soubor považovat za reprezentativní.

Výsledky výzkumu by dále mohly posloužit k dalšímu monitoringu při identifikaci motivace u uchazečů na psychologii. I tímto tématem by se chtěl autor zabývat v navazující práci, která by přinášela ještě hlubší vhled k motivům ke studiu psychologie. Jeden z pohledu studentů a absolventů, ale také uchazečů. Následné výsledky by mohly ukázat rozdíly mezi motivy všech uchazečů a úspěšných uchazečů čili studentů psychologie. Z praktického hlediska by bylo také užitečné určit rizikové motivy predikující syndrom vyhoření.

7 ZÁVĚRY

V diplomové práci byly vytyčeny dva hlavní cíle. Prvním cílem byla psychometrická studie, která měla na základě širokého portfolia motivů ke studiu psychologie nalézt motivační faktory determinující volbu studia psychologie. Na základě explorační analýzy bylo z původních 81 položek portfolia motivů určeno 18 dominantních položek. Proces explorační analýzy probíhal v několika krocích a jeho cílem bylo vybrat minimální počet položek sdružujících se do několika faktorů. Přičemž byly vyřazovány položky s nízkým faktorovým zatížením, a to položky zasahující do více faktorů. Taktéž byl kladen důraz na interpretační význam položek. Výsledkem byly dva modely výsledných inventářů, jež se lišily v počtu faktorů, přičemž položky zůstaly stejné. První byl tří faktorový model, který obsahoval faktory motivace: seberealizačně-prosociální, prestižně-mocenský a egocentricky-neurotický. Každý faktor sytilo šest položek. Na základě další explorační faktorové analýzy s ohledem na interpretační význam položek jsme však zjistili, že se první dva faktory mohou dělit na další čtyři faktory nižšího řádu. Na základě toho, jsme dospěli k druhému, pěti faktorovému modelu obsahující faktory motivace: seberealizační, prosociální, prestižní, mocenskou a egocentricky-neurotickou. Poslední faktor obou modelů je shodný. Z výstupů diskuse se ukázalo, že pro specifitější určování motivů ke studiu psychologie je vhodnější pětifaktorový model, který zároveň vysvětluje 71 % celkového a 86 % společného rozptylu.

Druhým cílem bylo nalézt zastoupení motivačních faktorů ke studiu psychologie u studentů a absolventů a jejich vztah k akademické motivaci u studentů psychologie. Výsledky ukazují, že studenti a absolventi si vybírali studium psychologie především na základě seberealizačních motivů a až na druhém místě byly zastoupeny motivy prosociální. Ukázalo se, že ženy uvádějí více prosociální motivy než muži, kteří jsou oproti ženám více motivovaní mocensky. Skupina studentů uvádí, že byla více zastoupenou prosociální motivací i egocentricky-neurotickou motivací než skupina absolventů. Z pohledu ročníků, jsou nejvíce seberealizačně motivovaní studenti prvních ročníků a nejméně pak čtvrtých ročníků. U všech ročníků je však seberealizační motivace na prvních místech, následně pak motivace prosociální a poté egocentricky-neurotická.

Akademická motivace byla zkoumána pouze již na studentech psychologie, jelikož se týkala aktuální motivace, což se absolventů již netýká. Výsledky ukázaly převahu celkové vnitřní motivace nad vnější motivací. Studenti mužského pohlaví dosahovali nejvyšší motivace v dimenzi vnitřní motivace „vědět“, což znamená, že jsou motivováni především z radosti se něco nového dozvědět. Studentky psychologie jsou nejvíce motivovány vnější „identifikovanou“ motivací, z čehož jsme vyvodili, že studují především z toho důvodu, aby dosáhly potřebné kvalifikace k výkonu práce psychologa. Což také dokládá jejich vyšší skóre v prosociální motivaci. Ženy však dosahují vysokého skóre i ve vnitřní motivaci „vědět“, takže ze studia samotného a dozvídání se nových informací mají také radost. Ukázalo se, že většina faktorů inventáře motivace ke studiu psychologie koreluje s dimenzemi akademické motivace. Nejsilnější vztahy jsou mezi motivací seberealizační a všemi třemi dimenzemi vnitřní akademické motivace a některými faktory vnější motivace, to však se slabším vztahem. Slabší vztahy, ale také významné, jsou taktéž mezi prosociální motivací a všemi třemi faktory vnitřní akademické motivace i některými faktory vnější motivace. Prestižní a mocenská motivace souvisí spíše s vnější motivací. Egocentricky-neurotická má silnější vztah spíše s dimenzemi vnitřní akademické motivace, než s vnější motivací, která je též do určité míry zastoupena.

Lze tedy říci, že při výběru studia psychologie převládá motivace seberealizační, tzn.: studenti chtějí studovat psychologii, protože je to baví, zajímá je to a díky psychologii mohou osobnostně růst. Jako druhým významným motivem je touha pomáhat druhým. Nezanedbatelnou motivací je též potřeba studia psychologie se záměrem, vyřešit některé své osobnostní problémy, nevyrovnanosti, či touha pomoci lidem, kteří jsou v tíživé situaci, ve které se oni samotní někdy vyskytli. Motivy k prestiži a moci jsou zastoupeny nejméně, ale hrají při rozhodování o studiu psychologie nezanedbatelnou roli.

Aktuální studenti psychologie jsou především vnitřně motivováni, ačkoliv nám výsledky naznačují, že postupem do dalšího ročníku se může snížit míra vnitřní motivace a zvýšit motivace vnější.

8 SOUHRN

Magisterská diplomová práce se zabývá motivy, jež vedou k rozhodnutí studovat obor psychologie. Tyto motivy byly zjišťovány u studentů a absolventů psychologie. Záměrem práce je najít dostatečně specifické a zároveň společné motivy determinující výběr studia psychologie.

Motivace ke studiu psychologie bývá často zjišťována při pohovorech u přijímacího řízení na tento obor. Z části ji uchazeči popisují v eseji, kterou přikládají k dalším materiálům u pohovoru a komise se poté ptá na doplňující otázky ohledně motivace. Dále však v průběhu studia nebývá monitorována. Motivace k oboru však může mít výrazný vliv na další studijní výsledky i profesní spokojenost. Uchazeči se často na psychologii hlásí s různými představami o oboru, které mohou pocházet z různých médií, populárních časopisů, filmů, apod. Pro širokou veřejnost je také psychologie zahalená určitou rouškou tajemství a panují o tomto oboru dezinformace různého charakteru. Tyto iluze však začínající studenty pozvolna opouštějí a formuje se reálnější obraz oboru psychologie. To může mít vliv na změnu motivace, kterou jedinec měl, když se na obor hlásil. Cílem této práce je postihnout motivy determinující výběr studia psychologie a zjistit aktuální akademickou motivaci studentů psychologie.

Teoretická část práce je rozdělena do několika kapitol. První kapitola se věnuje motivaci z obecného pohledu. Jsou uvedeny některé teorie motivace (např.: Nakonečný, 1996; Stuchlíková, 2010) a následně uvádíme vybrané moderní teorie motivace vztahující se blíže k našemu tématu (např.: Allport, 1937; Madsen, 1979). Další podkapitola se věnuje motivům a jejich dělení, což je nutné k pochopení šířky této problematiky. Motivory se mohou objevovat v různých podobách. Mohou být ve formě postoje (Výrost & Slaměník, 1997), návyku (Šmahaj, 2015), zájmu či idey (Šmahaj, 2015). Také hodnotová orientace z velké části ovlivňuje naši motivaci k výběru oboru studia (Super, 1980). Do volby o budoucím povolání také zasahují některé nevědomé motivy a tzv.: temné či rizikové motivy. Ty mají kořeny v dětství a v dospělosti mohou způsobit tzv. *syndrom pomocníka* (Schmidbauer, 2008). V druhé kapitole se věnujeme akademické motivaci z pohledu sebedeterminační teorie (Deci & Ryan, 1990). Snažíme se popsat její podstatu a vystihnout jednotlivé typy akademické motivace. Dále jsou uvedeny stěžejní empirické výzkumy týkající se

akademické motivace v univerzitním prostředí (např.: Vallerand et al., 1992; Köseoglu, 2013; Slezáčková & Bobková, 2014). Další Kapitola se věnuje motivům ke studiu psychologie. Popisuje prosociální osobnost a další koncepty týkající se pomáhajících profesí (Schroeder, et al., 1995; Bierhoff, 2006) a v poslední části uvádí další klíčové výzkumy k motivaci ke studiu pomáhajících profesí (Inglés et al., 2013; Poledňáková et al., 1998; Mlčák et al., 2016). V dalších kapitolách jsou shrnuty determinanty ovlivňující výběr profese v období vynořující se dospělosti a následně je pak popsán profil studenta a absolventa psychologie.

Empirická část obsahuje popis výzkumného problému, uvádí výzkumné cíle, otázky a hypotézy. Prvním výzkumným cílem byla psychometrická studie, která má na základě širokého portfolia motivů ke studiu psychologie nalézt skrze explorační faktorovou analýzu motivační faktory, determinující volbu studia psychologie. Tento cíl byl specifikován třemi výzkumnými otázkami. Druhým výzkumným cílem bylo nalézt zastoupení motivačních faktorů ke studiu psychologie u studentů a absolventů a jejich vztah k akademické motivaci u studentů psychologie. Ty jsou blíže specifikovány sedmi výzkumnými otázkami. Design výzkumu byl kvantitativní a dotazníková baterie byla distribuována elektronickou formou. Jako výzkumné metodu jsme zvolili inventář motivu ke studiu psychologie vlastní výroby, což bylo i prvním výzkumným cílem. Druhou metodou byla přeložená škála akademické motivace (AMS) autorů Valleranda a kol. (1992). Výběrovým souborem (n = 495) jsou studenti a absolventi psychologie s relativně rovnoměrným rozložením podle ročníků a počtu let od absolvování.

První polovina výsledkové části se věnuje prvnímu výzkumnému cíli. Z širokého portfolia 81 položek motivů ke studiu psychologie bylo na základě explorační faktorové analýzy určeno 18 dominantní položek. Výsledkem dalších analýz byly dva modely určující motivační faktory. Tři faktorový, sdružující více možných motivů dohromady a pěti faktorový model vysvětlující motivy konkrétněji.

Druhá polovina výsledkové části se věnuje již zastoupení jednotlivých motivů u studentů a absolventů psychologie. Výsledky ukázaly, že u studentů i absolventů převládala při výběru studia seberealizační motivace a až na druhém místě se nacházela motivace prosociální. Tyto výsledky odpovídají dosavadním empirickým zjištěním (Hackett, 2003; Mlčák & Sotorníková, 2004; Mlčáka et al., 2016; Cabák, 2018). Další výsledky ukazují, že ženy mají vyšší prosociální motivaci než muži, což podle Lishmana (1991) je z toho důvodu, že péče a pomáhání je u žen typičtější než u mužů. Muži

dosahují oproti ženám výše v mocenské motivaci, což je podle Lishmana (1991) zase důkaz toho, že si muži volí povolání, kde mají šanci na povýšení a kariérní růst. Skupina studentů dosahuje vyšší prosociální motivace než skupina absolventů. Studenti mají oproti absolventům vyšší také egocentricky-neurotickou motivace s čímž korespondují výsledky Poledňákové a kol. (1998). Z pohledu akademické motivace, která byla zjišťována pouze u studentů psychologie, dosahují studenti vyšší vnitřní motivace než vnější motivace, což neodpovídá výsledkům Slezáčkové a Bobkové (2014). Výsledky, že muži mají nejvíce zastoupenou vnitřní motivaci „vědět“ a ženy vnější „identifikovanou“ motivaci, již odpovídají výzkumu Slezáčkové a Bobkové (2014) a částečně také dalším zahraničním výzkumům (Vallerand et al, 1992; Köseoglu, 2013). Dále se ukázalo, že většina faktorů inventáře motivace ke studiu psychologie koreluje s dimenzemi akademické motivace. Nejsilnější vztahy jsou mezi motivací seberealizační a všemi třemi dimenzemi vnitřní akademické motivace a některými faktory vnější motivace, to však se slabším vztahem. Slabší vztahy, ale také významné, jsou též mezi prosociální motivací a všemi třemi faktory vnitřní akademické motivace i některými faktory vnější motivace. Prestižní a mocenská motivace souvisí spíše s vnější motivací. Egocentricky-neurotická má silnější vztah spíše s dimenzemi vnitřní akademické motivace než s vnější motivací, která je také do určité míry zastoupena.

Ve výzkumu bylo dosaženo obou výzkumných cílů, byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky a potvrzeny všechny tři hypotézy. Výsledky tohoto výzkumu by dále mohly posloužit k dalšímu monitoringu při identifikaci motivace u uchazečů na psychologii. Následné výsledky by mohly ukázat rozdíly mezi motivy všech uchazečů a úspěšných uchazečů čili studentů psychologie. Z praktického hlediska by bylo také užitečné určit rizikové motivy predikující syndrom vyhoření.

LITERATURA

1. Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. London: Prentice-Hall.
2. Allport, G. W. (1937). The functional autonomy of motives. *The American Journal of Psychology*, 50, 141–156.
3. Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
4. Batson, C. D., & Powell, A. A. (2003). Altruism and prosocial behavior. In T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology*, Vol. 5 (p. 463–484). John Wiley & Sons Inc.
5. Bedrnová, E., & Nový, I. (2007). *Psychologie a sociologie řízení* (3. rozš. a dopl. vyd). Management Press.
6. Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial behaviour*. New York: Psychology Press.
7. Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
8. Bozek, B., Raeymaeckers, P. & Spooren, P. (2017). Motivations to become a master in social work: a typology of students. *European Journal of Social Work*. 20. 1-13. [10.1080/13691457.2017.1283587](https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1283587).
9. Cabák, D. (2018). *Motivace studentů ke studiu u prvních a druhých ročníků jednooborového studia*. (Diplomová práce). Ostrava: Ostravská univerzita Pdf.
10. Cakirpaloglu, P. (2004). *Psychologie hodnot*. Praha: Votobia.
11. Cokley, K. O. (2001). A psychometric investigation of the academic motivation scale using a united states sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(2), 109–119.
12. Cox, W. M., & Klinger, E. (1988). A motivational model of alcohol use. *Journal of Abnormal Psychology*, 97(2), 168–180. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.97.2.168>
13. Čačka, O. (1996). *Přehled psychologie*. Brno: MU.
14. Čáp, A. (1980). *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN.

15. Das, S., McDonald, M. J. 2008. *What to Do with Your Psychology Degree*. Berkshire, GBR: Open University Press
16. Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113–120.
<https://doi.org/10.1037/h0032355>
17. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325–346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6
18. Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: University Press.
19. Frankl, V. (2006). *Psychoterapie a náboženství*. Brno: Cesta.
20. Geringová, J. (2011). *Pomáhající profese-tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton.
21. Hackett, S., Kuronen, M., Matthies, A., & Kresal, B. (2003) The motivation, professional development and identity of social work students in four European countries, *European Journal of Social Work*, 6:2, 163-178, DOI: 10.1080/1369145032000144421
22. Hall, C.S, Lindzey, G. (2002). *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN.
23. Hartl, P., & Harlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
24. Hegarty, N. (2010). Application of the academic motivation scale to graduate school students. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6(2), 48–55.
25. Hernández F., V., Baena, B. Ch., Prieto, U. M., Toro, L. B. (2018). "I Want to Study Psychology": Vocational Interests and Values of University Preparatory Students with a Preference for Studying Psychology. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 16(44), 175-198.
26. Higgins, E., T. (1990). Promotion and Prevention: Regulatory Focus As A Motivational Principle. *Advances in Experimental Social Psychology*. 30, 1-46.
27. Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4), 397–406.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.397>
28. Inglés, C. J., Martínez-Gonzales, A. E., Valle, A., García-Fernandéz, J. M., & Ruiz-Esteban, C. (2013). *Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria*. (Spanish). *Revista Lasallista De Investigación*, 10(2), 451-465.
29. Janoušek, J. (1988). *Sociální psychologie*. Praha: SNP.

30. Kohoutek, R. (1998). *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM.
31. Kopřiva, K. (2006). *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.
32. Kopřiva, K. (2011). *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Praha: Portál.
33. Köseoglu, Y. (2013). Academic motivation of the first-year university. *African Journal of Business Education*, 4(1), 87-92.
34. Kovář, M. (2017). *Motivace studia psychologie na vysoké škole*. (Bakalářská práce) Ostrava: Ostravská univerzita FF.
35. Kristová, J. & Musilová E. (2009). Dimenzionální koncept sesterského povolání. *Sestra*, 19 (10), 14-14.
36. Křivohlavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada.
37. Kvitkovičková, L., & Máchová, J. (2016). Kariéerní rozhodování u českých studentů v období vynořující se dospělosti. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 6, č3, s. 32-52.
38. Lishman, J. (1991). *Handbook of theory for practice teachers in social work*. London: Jessica Kingsley Publishers.
39. Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006-2020). Factor Analysis. Tarragona: Universitat Rovira i Viggili. Načteno z psico.fc.up.urv.cat/utilitats/factor
40. Madsen, K. B. (1979). *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia.
41. Mareš, J. (2013). *Stát se psychologem: příběh vysokoškolského studia*. Brno: Masarykova univerzita.
42. Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
43. McClelland, D. C. (1988). *Human Motivation*. Cambridge: University Press.
44. Michalík, J. (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál.
45. Mlčák, Z., & Sotorníková, J., (2004). Motivace ke studiu sociální práce a úroveň emocionální empatie. In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis*, 2004, 165 - 175.
46. Mlčák, Z. (2010). *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.
47. Mlčák, Z. (2010). *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.

48. Mlčák, Z., & Zášková, H. (2013). *Prosociální charakteristiky osobnosti dobrovolníků*. Ostrava: Ostravská univerzita FF.
49. Mlčák, Z., Cabák, D., & Nečekalová, K. (2016a). Emocionální inteligence a prosociální chování v dispozičním paradigmatu. *Psychologie a její kontexty* 7 (2), 2016, 43-58
50. Mlčák, Z., Cabák, D., & Nečekalová, K. Vybrané motivační charakteristiky studentů psychologie. In: L. Pitel (Ed.). *Sociálne procesy a osobnosť* 2016b. Bratislava: Ústav experimentalnej psychológie, 2017, s. 380 - 386.
51. Nakonečný, M. (1992). *Motivace pracovního jednání a její řízení*. Praha: Management Press.
52. Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
53. Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Praha: Triton.
54. Nečekalová, K. (2017). *Preferované osobnostní charakteristiky psychologů*. (Diplomová práce). Ostrava: Ostravská univerzita, FF.
55. Ng, F. & Kenney-Benso, G. & Pomerantz, E. (2004). *Children's Achievement Moderates the Effects of Mothers' Use of Control and Autonomy Support*. *Child development*. 75. 764-80. 10.1111/j.1467-8624.2004.00705.x.
56. Nishimura, T., & Sakurai, S. (2017). Longitudinal changes in academic motivation in Japan: Self-determination theory and East Asian cultures. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 48. 42-48. 10.1016/j.appdev.2016.11.004.
57. Pajares, F., & Urdan, T. C. (2002) Academic motivation of adolescents. *Adolescence and education series*. Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
58. Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
59. Poledňová, I., Stránská, Z., & Shehnová, Z. (1998). Některé osobnostní charakteristiky uchazečů o studium psychologie. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada psychologická* (C)(2).
60. Provazník, V., & Komárková, R. (2004). *Motivace pracovního jednání*. Praha: Oeconomica.
61. Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734–746.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
62. Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic

- motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 32–40.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003>
63. Rogers, C. R. (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68(2), 160–167. <https://doi.org/10.1037/h0046419>
64. Růžička, J. (1994). *Motivace pracovního jednání*. Praha: VŠE.
65. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
66. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
67. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (p. 3–33). University of Rochester Press.
68. Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
69. Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
70. Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 883–897.
71. Schmidbauer, W. (2008). *Syndrom pomocníka*. Praha: Portál.
72. Schroeder, D. A., Penner, L. A., Dovidio, J. F., & Piliavin, J. A. (1995). *McGraw-Hill series in social psychology. The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
73. Slezáčková, A., & Bobková, V. (2014). Silné stránky charakteru a akademické motivace ve vztahu k optimálnímu prospívání českých vysokoškolských studentů. *Annales psychologici* (15), 24-39.
74. Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
75. Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
76. Super, Ch. M., Super, D. E., Camenson, B. (2001). *Opportunities in Psychology Careers. Blacklick*. OH, USA: McGraw-Hill Trade.
77. Šebek, M. (1973). K vymezení pojmu hodnota v psychologii. *Česká psychologie*, 17, 3, 252-258.
78. Taxová, J. (1987). *Pedagogicko- psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN.

79. Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivationl style as predictor of behavioral: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
80. Vallerand, R. J., & O'Connor, B. P. (1989). Motivation in the elderly: A theoretical Framework and some promissing findings. *Canadian Psychology*, 30, 538-550.
81. Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
82. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education [elektronicka verze]. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017.
83. Výrost, J., & Slaměník, I. (1997). *Sociální psychologie*. Praha: ISV.

Elektornické zdroje.

84. Zpráva o výsledcích přijímacího řízení v roce 2019. (2019). Získáno 8. 1 2020, z Masarykova univerzita, FF:
https://www.phil.muni.cz/do/1499/metodika/stud/prijriz/zpravy/posledni/Prijimaci_rizeni_FF-NMgr_-_zprava.pdf
85. *Inventář motivů, hodnot a preferencí*. (4. 1 2020). Načteno z Navigacia v povolani:
<http://www.navigaciavpovolani.sk/files/pdf/MVPI.pdf>
86. Filosofická fakulta OU. (5. únor 2020). Výsledky přijímacího řízení FF OU. Načteno z Výsledky přijímacího řízení - rok 2019: <https://ff.osu.cz/vysledky-prijimaciho-rizeni/>
87. Filosofická fakulta UK. (5. únor 2020). Výsledky přijímacího řízení 2019-2020. Načteno z Přijímací řízení 2019-2020: <https://www.ff.cuni.cz/prijimaci-rizeni/prubeh-prijimaciho-rizeni/archiv-prijimaciho-rizeni/prijimaci-rizeni-2019-2020/>
88. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. (5. únor 2020). Přijímací řízení. Načteno z Statistiky a výsledky přijímacího řízení na JU za rok 2019: <https://www.jcu.cz/uchazec-o-studium/prijimaci-rizeni>

89. Katedra psychologie FF UP. (5. únor 2020a). Uchazeči. Načteno z Počet uchazečů o studium psychologie/počet přijatých studentů:
<http://old.psych.upol.cz/uchazeci2015/>
90. Masarykova univerzita. (5. únor 2020). Zpráva o výsledku přijímacího řízení do bakalářského a magisterského (pomaturitního) studia. Načteno z Zpráva o výsledcích přijímacího řízení: <https://www.muni.cz/o-univerzite/uredni-deska/zprava-o-vysledku-prijimaciho-rizeni-do-bakalarskeho-a-magisterskeho-pomaturitniho-studia>
91. MUNI (2007). *Motivace a očekávání studentů prvních ročníků na MU*. Získáno, 8 února 2020. Dostupné z:
https://is.muni.cz/do/rect/metodika/rozvoj/kvalita/ver/Bc_prvaci_2007_leaflet.pdf
92. Pražská vysoká škola psychosociálních studií. (5. únor 2020). Přehled a výsledky přijímacího řízení 2018/2019. Načteno z
https://www.pvsps.cz/data/2018/10/12/09/prehled_a_vysledky_prijimaciho_rizeni_2018.pdf
93. Katedra psychologie FF UK. (6. únor 2020). Navazující magisterské studium. Načteno z Profil absolventa: <https://kps.ff.cuni.cz/cs/studium/navazujici-magisterske-studium/prijimaci-rizeni-navazujici-magisterske-studium/profil-absolventa/>
94. Katedra psychologie FF UP. (6. únor 2020b). Navazující magisterské studium. Načteno z Okruhy předmětů: <https://psych.upol.cz/studentum/studium/navazujici-magisterske-studium/>
95. Masarykova univerzita FF. (6. únor 2020). Navazující magisterské studium. Načteno z Psychologie: <https://www.muni.cz/uchazeci/navazujici-magisterske-studium/vyberte-si-obor/24319-psychologie>
96. Masarykova univerzita FSS. (6. únor 2020). Magisterské navazující studium. Načteno z Psychologie: <https://www.fss.muni.cz/pro-uchazece/navazujici-magisterske-studium/23329-psychologie>

Seznam tabulek

Tab. 1: Srovnání vnitřní konzistence položek metody AMS s originální verzí pomocí Cronbachovy alfy.

Tab. 2: Deskriptivní charakteristiky pohlaví z pohledu počtu studentů a absolventů.

Tab. 3: Deskriptivní charakteristiky zastoupení respondentů z jednotlivých kateder v závislosti na ročníku studia/let od absolvování.

Tab. 4: Deskriptivní charakteristiky výzkumného souboru na základě věku.

Tab. 5: Výsledné položky dotazníku ve třech faktorech.

Tab. 6: Hodnoty Eigenvalues třech výsledných faktorů.

Tab. 7: Vysvětlení celkového a společného rozptylu na základě hodnoty Eigenvalue.

Tab. 8: Korelace faktorů pětifaktorového modelu.

Tab. 9: zobrazení výsledků faktorové analýzy položek při pěti faktorech.

Tab. 10: Výsledné názvy faktorů a subfaktorů s jednotlivými položkami.

Tab. 11: Výsledky t-testu třífaktorového modelu z hlediska pohlaví.

Tab. 12: Výsledky t-testu pětifaktorového modelu z hlediska pohlaví.

Tab. 13: Výsledky t-testu třífaktorového modelu z hlediska skupin studentů a absolventů.

Tab. 14: Výsledky t-testu pětifaktorového modelu z hlediska skupin studentů a absolventů.

Tab. 15: Rozdělení akademické motivace z hlediska pohlaví.

Tab. 16: Průměrné hodnoty typů akademické motivace z hlediska ročníku studia.

Tab. 17: Korelace dimenzí škály akademické motivace a třífaktorového modelu inventáře motivace.

Tab. 18: Korelace dimenzí škály akademické motivace a pětifaktorového modelu inventáře motivace.

Seznam grafů

Graf 1: histogram položky č. 6: *rodiče pracují ve stejném oboru.*

Graf 2: histogram položky č. 11: *psychologie mi poskytuje určitou oporu v životních situacích.*

Graf 3: histogram položky č. 10: *chci udělat svět lepším.*

Graf 4: Průměrné hodnoty motivace mezi jednotlivými ročníky student a absolventů u třífaktorového modelu.

Graf 5: Průměrné hodnoty motivace mezi jednotlivými ročníky student a absolventů u pětifaktorového modelu.

Graf 6: zobrazení vnitřní a vnější motivace v jednotlivých ročnících studia.

Seznam obrázků

Obr. 1: Výsledky shlukové analýzy 18 proměnných formou stromového diagramu

Seznam příloh

Příloha 1: Kategorie motivů, ze kterých vychází portfolio motivů ke studiu psychologie.

Příloha 2: Portfolio motivů ke studiu psychologie a postup vyřazování položek na základě faktorové analýzy.

Abstrakt magisterské práce v českém a anglickém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Motivace ke studiu psychologie

Autor práce: Mgr. et Bc. Daniel Cabák

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Charvát, Ph.D.

Počet stran a znaků: 109/223245

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 96

Abstrakt:

Magisterská diplomová práce se zabývá motivací ke studiu psychologie. V teoretické části jsou zpracována témata týkající se motivace v obecné rovině a v návaznosti jsou uvedeny možné zdroje motivů ke studiu psychologie. Následující kapitoly se věnují konceptu sebedeterminační teorie (Deci & Ryan, 2000), ze které vychází škála akademické motivace (Vallerand et al., 1992) využitá v našem výzkumu. Následně jsou uvedeny stěžejní teorie týkající se motivace k pomáhajícím profesím (Schroeder, et al., 1995; Bierhoff, 2006) a dosavadní empirická zjištění (např.: Inglés et al., 2013; Poledňáková et al., 1998; Mlčák et al., 2016).

Prvním cílem výzkumu bylo identifikovat motivační faktory ovlivňující výběr studia psychologie. Druhým výzkumným cílem nalézt zastoupení jednotlivých motivačních faktorů u studentů a absolventů psychologie. Tento cíl má také zahrnovat zjištění aktuální akademické motivace studentů psychologie. Dotazníková baterie byla distribuována elektronickou formou studentům a absolventům psychologie především v České republice. Z celkového počtu respondentů ($n = 495$) bylo 432 žen a 62 mužů. Zastoupeno bylo 357 studentů a 138 absolventů psychologie většiny kateder psychologie v ČR.

Výsledky analýz k prvnímu výzkumnému cíli ukazují 18 dominantních položek zastupujících hlavní motivy ke studiu psychologie. Tyto položky sytí výsledný třífaktorový i pětifaktorový model motivů ke studiu psychologie. Výsledky druhého cíle ukazují převládající seberealizační motivy ke studiu psychologie, které následují motivy prosociální. Z pohledu akademické motivace studenti psychologie jsou studenti psychologie motivováni převážně vnitřně. Prokázaly se také rozdíly v motivaci mezi pohlavím a ročníky studia.

Klíčová slova: motivace ke studiu, studenti psychologie, akademická motivace, absolventi psychologie

ABSTRACT OF THESIS

Title: Motivation to study psychology

Author: Mgr. et Bc. Daniel Cabák

Supervisor: Mgr. Miroslav Charvát, Ph.D.

Number of pages and characters: 109/223245

Number of appendices: 2

Number of references: 96

Abstract:

The Master's thesis deals with the motivation to study psychology. The theoretical part deals with topics related to motivation in general and the possible sources of motivation to study psychology are listed. The following chapters deal with the concept of self-determination theory (Deci & Ryan, 2000)-on which the range of academic motivation (Vallerand et al, 1992) used in our research is based. The following chapter presents the main theories concerning motivation to helping professions (Schroeder, et al., 1995; Bierhoff, 2006) and empirical findings to date (eg: Inglés et al, 2013; Poledňáková et al, 1998; Mlčák et al, 2016).

The first aim of the research was to identify motivational factors influencing the choice of psychology studies. The second research goal is to find the representation of individual motivational factors in students and graduates of psychology. This goal also includes finding current academic motivation of psychology students. The questionnaire battery was distributed electronically to students and psychology graduates mainly in the Czech Republic. Of the total number of respondents (n = 495), 432 were women and 62 were men. There were 357 students and 138 psychology graduates from most departments of psychology in the Czech Republic.

The results of the analyses for the first research goal show 18 dominant items representing the main motives for the study of psychology. These items feed the resulting three-factor and five-factor model of motivation to study psychology. The results of the second objective show the prevailing self-realization motives for the study of psychology, which are followed by prosocial motives. In terms of academic motivation, students of psychology are motivated mostly internally. There were also differences in motivation between genders and years of study.

Key words: motivation to study, psychology students, academic motivation, psychology graduates

Přílohy

Příloha 1: Kategorie motivů, ze kterých vychází portfolio motivů ke studiu psychologie

Kategorie byly vytvořeny jako pracovní nástroj k postihnutí maximálního počtu různých relevantních motivů ke studiu psychologie.

	Kategorie motivů*	čísla položek v portfolio
1.	Uznání	1, 24, 47
2.	Vliv, manipulace	2, 25, 48
3.	Hedónismus, radost z oboru	3, 26, 49
4.	Pomoc, péče	4, 27, 50
5.	Sociální kontakt	5, 28, 51
6.	Rodinná tradice	6, 29, 52
7.	Autorita, vzor	7, 30, 53
8.	Sebepoznání	8, 31, 54
9.	Seberealizace	9, 32, 55
10.	Spasitelství	10, 33, 56
11.	Bezpečí	11, 34, 57
12.	Finance	12, 35, 58
13.	Kreativita	13, 36, 59
14.	Poznání	14, 37, 60
15.	Krize – osobní	15, 38, 61
16.	Krize – v okolí	16, 39, 62
17.	Pochopení druhých	17, 40, 63
18.	Altruismus - pomoc	18, 41, 64
19.	Spiritualita, víra	19, 42, 65
20.	"Syndrom pomocníka"	20, 43, 66
21.	Popularita psychologie	21, 44, 67
22.	Být jiný než ostatní	22, 45, 68
23.	Osobnost, schopnosti	23, 46, 69
24.	Vnitřní klid, vyrovnanost	70,74,78
25.	Užít si studentského života	71, 75,79
26.	Prestiž	72, 76, 80
27.	Věda, výzkum	73, 77, 81

Příloha 2: Portfolio motivů ke studiu psychologie a postup vyřazování položek na základě faktorové analýzy. Zvýrazněné položky jsou výsledné dominantní motivy sdružující se do motivačních faktorů. Písmeny A-E jsou označeny vyřazené položky v jednotlivých krocích.

Respondenti měli následující výroky hodnotit na základě míry souhlasu s nimi na stupnici 1-5: 1 – vůbec, 2 – trochu, 3 – mírně, 4 – hodně, 5 - úplně		Postup kroků vyřazování položek při faktorové analýze				
číslo p.	Šel jsem studovat psychologii protože:	A	B	C	D	E
1.	chci být uznáván v oboru		B			
2.	chci mít vliv na druhé		B			
3.	mě obor velmi baví		B			
4.	rád druhým pomáhám		B			
5.	se cítím mezi lidmi moc dobře		B			
6.	rodiče pracují ve stejném oboru	A				
7.	chtěl bych být jako můj vzor		B			
8.	mohu sám sebe více poznat		B			
9.	mohu se díky psychologii seberealizovat		B			
10.	chci udělat svět lepším		B			
11.	psychologie mi poskytuje stabilitu v životních situacích		B			
12.	je to obor s dobrou perspektivou k výdělku		B			
13.	dá se mnoho nového vytvářet		B			
14.	rád poznávám nové věci		B			
15.	zažil jsem v životě krizi/e a psychologie mi v tom může pomoci					OK
16.	měl jsem těžké dětství a psychologie mi může pomoci se s tím vypořádat		B			
17.	chci se lépe vyznat v druhých lidech		B			
18.	chci ostatním pomáhat		B			
19.	líbí se mi ta propojenost se spiritualitou / duchovnem				D	
20.	jen když druhým pomáhám, cítím se hodnotný		B			
21.	psychologie je populární obor					OK
22.	chtěl jsem být jiný než ostatní					OK
23.	mám schopnosti, které by měl psycholog mít		B			
24.	chci, aby ke mně druzí vzhlíželi					OK
25.	chci dokázat druhé ovlivňovat					OK
26.	tento obor mě fascinuje			C		
27.	když druhým pomáhám, mám dobrý pocit			C		
28.	rád se s lidmi jen tak bavím					E
29.	chci pokračovat ve stejném oboru jako rodiče	A				
30.	se chci podobat někomu, ke komu vzhlížím			C		
31.	mohu v sobě objevit něco, co jsem doposud neznal			C		
32.	mohu osobnostně růst					OK
33.	chtěl bych změnit svět k lepším			C		
34.	psychologie mi poskytuje určitou oporu v životě					OK
35.	je to obor s velmi dobrým finančním ohodnocením			C		
36.	rád zkoumám nové možnosti			C		

37.	rád přemýšlím nad životními situacemi skrze svůj obor			C		
38.	nevyznal se sám v sobě a díky psychologii mohu					OK
39.	v mém okolí měl někdo psychické potíže/krizi					OK
40.	psychologie mi pomáhá lépe druhým porozumět				D	
41.	chci ostatním ulevit z jejich těžkostí					OK
42.	možnost přiblížit se k bohu/ přesáhnout sám sebe		B			
43.	pomáhání druhým mě zbavuje mých nepříjemných pocitů				D	
44.	o psychologii se dnes mluví		B			
45.	nechci být stejný jako ostatní		B			
46.	jsem ideální osobnost pro psychologii				D	
47.	chci být ve svém oboru známý			C		
48.	chci dokázat s lidmi manipulovat			C		
49.	prožívám radost, když se oborem zabývám					OK
50.	naplňuje mě, když můžu o někoho pečovat					OK
51.	jsem rád v kontaktu s lidmi			D	D	
52.	chtěl bych pokračovat v rodinné tradici	A				
53.	chtěl bych se přiblížit k někomu kdo je pro mě autoritou					E
54.	dovedu se v sobě lépe orientovat					OK
55.	mohu lépe objevit a naplnit svůj potenciál			C		
56.	chci, aby bylo na světě všem lépe					OK
57.	díky psychologii se cítím bezpečněji v různých situacích			C		
58.	dá se s tímto oborem dobře vydělat					OK
59.	rád přicházím na nová řešení problému					E
60.	mám potřebu se v tomto oboru vzdělávat					OK
61.	prošel jsem si těžkým obdobím a psychologie mi v tom pomohla					
62.	někdo v mém blízkém okolí měl psychické obtíže			C		
63.	abych pochopil chování druhých lidí			C		
64.	chci lidem pomáhat s jejich problémy			C		
65.	koresponduje to s mým vyznáním/vírou v něco		B	C		
66.	při pomáhání druhým zapomínám na své starosti			C		
67.	objevuje se často v médiích			C		
68.	chci vyčnívat z davu			C		
69.	cítím, že to mám v krvi			C		
70.	se chci cítit vyrovnaný		B			
71.	si chci užít studentská léta		B			
72.	chci dělat prestižní povolání		B			
73.	chci se věnovat vědě		B			
74.	mi psychologie přináší vnitřní klid			C		
75.	si chci užít studentského života			C		
76.	psychologie je společensky vysoce hodnocené povolání					OK
77.	chci vědecky bádát na poli psychologie				D	
78.	chci redukovat svou vnitřní nevyrovnanost/napětí					OK
79.	protože jsem se chtěl/a bavit studentským životem				D	
80.	psychologie je vážené povolání a proto ho chci dělat			C		
81.	chci zkoumat a objevovat nové psychologické poznatky			C		