

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta pedagogická**

**Katedra psychologie**

# **Diplomová práce**

**Analýza motivace ke studiu na FPE**

**Bc. Jakub Ševčík**

**Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph. D.**

**Plzeň 2018**

**University of West Bohemia**

**Faculty of Education**

**Psychology Department**

# **Diploma thesis**

**Analysis of motivation for studying at FPE**

**Bc. Jakub Ševčík**

**Supervisor: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph. D.**

**Plzeň 2018**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 26. června 2018 .....

vlastnoruční podpis

### **Poděkování**

Tímto bych rád poděkoval vedoucí práce Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za ochotu, cenné rady a konzultace a také všem vysokoškolským studentům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

Zde se nachází originál zadání diplomové práce

# Obsah

ÚVOD .....	7
1. POJEM MOTIVACE .....	8
Potřeby.....	10
Hodnoty .....	10
Ideály .....	11
Návyky.....	11
Zájmy.....	12
2. NEJROZŠÍŘENĚJŠÍ TEORIE MOTIVACE.....	13
2. 1. POČÁTKY ZKOUMÁNÍ MOTIVACE .....	13
2. 2. TEORIE A. H. MASLOWA.....	13
2. 3. TEORIE H. A. MURRAYHO .....	18
2.4. D. C. MCCLELLAND .....	20
3. VLIV AKTIVACE NA VÝKON.....	22
3.1 ASPIRACE.....	23
3.2 ATRIBUČNÍ TEORIE .....	29
3.4 FLOW.....	31
4 PRAKTICKÁ ČÁST .....	33
4.1 HYPOTÉZY .....	33
4.2 METODY VÝZKUMU .....	34
1. VZOREK .....	34
4. 3. METODY - NÁSTROJE.....	36
4.3.1. Multidimensional State Boredom Scale (MSBS) .....	36
4.3.2. Zimbardo Time Perspective Inventory (S-ZTPI).....	37
4.3.3. Akademická motivační stupnice (AMS-C28).....	38
4. 4. ZPŮSOB SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT .....	39
4. 5. STATISTICKÁ ANALÝZA .....	41
5. DISKUZE.....	49
6. ZÁVĚR.....	51
7. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	53
8. PŘÍLOHY .....	56

## ÚVOD

Tok času – síla, která nejde zastavit. Je přírodním zákonem. Je konstantní a měří všem stejně. Přesto jej každý vnímáme odlišně. V různých situacích při různých aktivitách s různými lidmi nám čas utíká pokaždé trochu jinak. Vnímáme-li něco aktivně a zaměřeně, jsme překvapeni, jak rychle nám čas s věcí, která nás zaujala, tak rychle utekl. Pokud kolem sebe ale nemáme nic, na co bychom svou pozornost zaměřili, čas se zdánlivě téměř zastaví a každá minuta nám připadá nekonečná. Tím spíše, když se nudíme.

Jedna část výzkumu v této diplomové práci se nudou zabývá. Za účelem sesbírání potřebných dat pro výzkum je využit dotazník Multidimensional State Boredom Scale (MSBS), který - stejně jako další dva další dotazníky - vyplňovali studenti bakalářského a navazujícího magisterského oboru pedagogického zaměření na katedře psychologie Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni. Prožívají respondenti při svém studiu nudu, a pokud ano, čím je to dáno? Může zato nízké zapojení studentů do výuky, nízká motivace nebo problémy se soustředěním? Tyto otázky si ve výzkumu pokládám.

Čas vnímáme ve všech směrech. Hrajeme si s ním. Vybavíme si věci minulé, sledujeme a měříme to právě probíhající a představujeme si časy budoucí. Někteří z nás lpí na minulosti, jsou svázaní špatnými vzpomínkami, negativními zážitky a starými křivdami, málo se zajímají o přítomnost a pro samou minulost do budoucna nevidí. Jiní žijí přítomností. Minulost jim připadne lhostejná a budoucnost příliš nejistá a nevypočitatelná. Své chování řídí na základě dané situace. Pro ně má smysl vnímat jen to, co se děje tady a teď. Pak existují jedinci, kteří hledí do budoucnosti. Co bylo, bylo, a přítomnost bude zanedlouho minulostí. Jsou si vědomi svých tužeb, plánů, přání a ideálů a svoje chování regulují tak, aby jich v budoucnu dosáhli. Vidina pozitivní budoucnosti může být dobrým zdrojem síly při studiu. Studenti nastupující na vysokou školu jsou lidé zpravidla v pozdní adolescenci a začínají tudíž vážně přemýšlet o budoucnosti, co jim studium vysoké školy v životě přinese, jestli budou schopni seberealizace ve zvoleném oboru či zda je vybraný obor v budoucnu hmotně zajistí.

V další části výzkumu se tato diplomová práce zabývá vnímáním času v procesu vzdělávání. Za tímto účelem je využit Zimbardův dotazník časové perspektivy, který měří pozitivní a negativní časovou perspektivu. Jsou studenti ovlivněni negativními zážitky z minulosti, upínají se na momentální časový rámec nebo se snaží své jednání směřovat tak, aby dosáhli kýžených cílů? Na to se ve výzkumu pokusím odpovědět.

Momentální prožívání dané situace je do značné míry závislé na úrovni motivace, které na nás v té které situaci působí a zda se jedná o motivaci vnitřní či vnější. Pro odhalení vlivu motivace na časovou perspektivu studenta společně s jeho prožíváním nudy byl použit dotazník Akademická motivační stupnice (AMS). Má na studenty dominantní vliv vnější či vnitřní motivace, anebo postrádají jakoukoli motivaci ke studiu? Odpovědi odhalí výzkum.

## 1. POJEM MOTIVACE

Pojem motivace, přestože se v terminologii usadil poměrně nedávno, zná dnes téměř každý člověk. Setkáváme se s ním napříč obory. Do širokého povědomí se tento pojem dostal až na počátku dvacátého století. Právě tehdy psychologové odhalili, že hybnou silou organismu není jen pouhá vůle, nýbrž něco dalšího. Vycházejíc z latinského výrazu „movere“, které znamená pohyb, i motivace vyjadřuje snahy lidí pohnout se určitým směrem, k nějakému cíli, případně zahrnuje „všechny podněty, vedoucí k určitému typu chování.“ (Homola, 1977, s. 11)

Nakonečný (1997) ve své knize definuje motivaci jako intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua. V obou situacích pak jedinec naráží na překážky, které mu zabraňují v saturaci nejrůznějších potřeb. Je to právě motivace, která člověku umožňuje překonávat nesčetné typy vnitřních i vnějších překážek. Motivace ale není pouhým nástrojem, nýbrž samotnou příčinou lidského chování a jednání. Určuje směr a orientaci lidského jednání za účelem dosažení požadovaného cíle. Podle toho, jak velkou sílu jedinec vynakládá pro dosažení vytyčeného cíle, určujeme její intenzitu. Klesne-li tato intenzita dostatečně hluboko, člověk na překonání překážky rezignuje.

„Motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 16). Díky studiu motivace lze tedy získat informace o tom, co ovlivňuje aktuální chování studenta a proč se student učí nebo neučí. K odhalení příčin jeho chování je třeba studovat jeho zájmy, potřeby, cíle a podobně.

Pojem motivace v sobě tedy zahrnuje všechny pochody a stavy, hypotetické hybné síly vzbuzující zaměřenou činnost jedince; je procesem vyvolávání a udržování aktivity vedoucí ke kýženému cíli, je jedním z regulátorů lidské činnosti.

Proces motivace může být v zásadě iniciován dvojím způsobem: z vnitřku nebo zvnějšku. Jednání člověka tedy ovlivňují vnitřní pohnutky (motivy), anebo vnější pobídky (incentivy). Pro správnou motivaci jedince je tedy mimo jiné třeba navodit podmínky, při kterých incentivy působí silně, aby vzniklá motivace vycházela z aktualizovaných potřeb. Je třeba si



uvědomit fundamentální rozdíl mezi vnitřně a vnějšně vyvolaným jednáním. Vnitřně motivované jednání je jednáním pro sebe sama, pro své vlastní uspokojení bez nároku na vnější podmínky, jako jsou pochvaly či ocenění. Proto je tento typ jednání tvořivější, spontánnější a člověku vlastní. Pro chování, jež bylo motivováno z venku, je charakteristická absence vlastního zájmu. Označujeme jej chováním instrumentálním, neboť konečným cílem je odměna či vyhnutí se trestu. Toto v jedincích často zapříčiňuje úzkostné stavy, které se u vnitřně motivovaného člověka nevyskytují. Vnější motivace je však v dnešní společnosti všudypřítomná a v zásadě ovlivňuje na základě komplexnosti chování různými způsoby. Odtud následující dělení vnější motivace na základě rozsahu regulace (Lokšová, 1999; Kalhous, 2002; Deckers, 2004):

- **regulace externí:** způsob ovlivnění chování pomocí odměn a trestů; student tedy vykonává nějakou činnost, protože ví, že za ní může očekávat známku či zápočet, případně se chce vyhnout neúspěchu

- **regulace pasivně převzatá:** student provádí činnost, aby se subjektivně necítil špatně; tento typ regulace vychází z pravidel chování, která jedinec vnitřně nemusí akceptovat, ale za jejichž porušení přichází sankce, například ve formě pocitu viny

- **regulace identifikovaná:** jedinec se ztotožnil s žádoucím vzorcem chování, vštěpované hodnoty přijal za své; jedinec projevuje ochotu k činnosti, nemusí být nucen vnějšími vlivy

- **regulace integrovaná:** hodnoty a potřeby jedince jsou zcela v souladu vnějším motivačním činitelem; nejvyšší forma vnější motivace

K ještě hlubšímu pochopení pojmu motivace je možné tento termín definovat v užším a širším slova smyslu: V užším pojetí se motivům připisuje energetizující a dynamogenní funkce, čili motivy jsou silou, která nás uvádí do pohybu a umožňuje nám v něm určitou dobu setrvat, v širším pojetí pak motivy získávají ještě funkci direktivní.

Pokud se zaměříme na motivy, jakožto prvky motivační struktury, lze vymezit jednotlivé zdroje motivace:

- potřeby
- hodnoty
- ideály
- návyky
- zájmy

## Potřeby

Potřebu definujeme jako stav organismu, který je subjektivně prožíván jako nedostatek nebo naopak přesycení, a je vnímán nelibě. Tento stav vyvolává snahu o odstranění tohoto stavu. Základní dělení potřeb nabízí Nakonečný (1998):

- Potřeby fyziologické nebo biologické, jejichž uspokojení (saturace) slouží ke správnému fungování lidského těla. Patří sem tedy hlavně potřeba potravy, tekutin a kyslíku. Jedná se o primární potřeby, které fungují nezávisle na vnějším prostředí jedince
- Potřeby sociální nebo společenské, jejichž saturace slouží k tomu, aby člověk mohl existovat jako tvor společenský, kulturní, sociální. Sem řadíme potřebu lásky či náklonosti nebo seberealizace. Tyto potřeby označujeme jako sekundární.

Primární potřeby jsou člověku vrozené a jsou podmíněny fungováním organismu jako celku. Přímo na ně navazují potřeby sekundární. Nakonečný (1998) poznamenává, že potřeba nemusí vždy představovat nějaký uvědomovaný nedostatek, a že tedy existují jak vědomé, tak i nevědomé potřeby, jejichž motivační souvislosti se jedinec nemusí uvědomovat.

## Hodnoty

V průběhu života přichází jedinec do kontaktu s různými skutečnostmi, které jsou pro něj nové a neznámé. Pokaždé se jedinec snaží přisoudit jim určitý význam, zhodnotit je. To v našem charakteru vytváří hodnotový systém, který nám říká, co je dobré a co špatné. Hodnoty jedince jsou úzce spjaty s motivací. Hodnotu lze definovat jako nejobecnější postoj, základní jednotku hodnotové orientace. Každý jedinec disponuje vlastním systémem hodnot, nicméně sdílí i hodnotový systém společnosti, v níž žije. V závislosti na životních zkušenostech jedince se vytváří individuální systém, který pojímá hodnoty materiální, sociální a duchovní. Hierarchie tohoto systému se může v čase měnit s tím, jak závažné situace v životě zažíváme. Individuální hodnoty jsou pak stavebním kamenem pro další motivační činitele, například životní cíle, jak zmiňuje Nakonečný (2004): „*Na základě hodnot si jedinec vytváří určité cíle, které můžeme charakterizovat jako určité mety, které si jedinec vymezuje v průběhu života a snaží se o jejich realizaci.*“

Postoj samotný definujeme jako: „*relativně stálý systém hodnocení, citění a sklonů jednat ustáleným způsobem vzhledem k určitým podnětům*“ (Holeček, 2007, s. 140). Jelikož zde hovoříme o relativní stálosti vztahu k nějakému podnětu, lze dle postoje určit, jakým způsobem bude jedinec na ten který podnět reagovat. To je dáno vlastnostmi postojů: jejich

vyhraněností, hloubkou, trvalostí nebo stupněm racionality (Miňhová, Prunner, 2000, s. 58-66). U každého postoje rozlišujeme tři složky (Holeček, 2007):

1. poznávací (kognitivní): o daném předmětu něco víme a nějak jej hodnotíme, z toho vyplývají naše informace, vědomosti, zkušenosti a názory o daném objektu;
2. emocionální (afektivní): jaký citový vztah máme k danému předmětu, zda jej máme nebo nemáme rádi, zda se nám líbí či nelíbí;
3. konativní (tendenci jednat): s daným objektem chceme zacházet, věnovat se mu.

Své postoje si s sebou neneseme od narození, začínají se utvářet kolem 3. roku, a to v závislosti na kulturách a jejich sociálních skupinách jako jsou rodina, škola nebo skupina vrstevníků; jsou tedy utvářeny procesem socializace.

### **Ideály**

Konotační význam slova ideál představuje dokonalý stav. Z psychologického hlediska vnímáme ideál jako vysoký, obtížně dosažitelný cíl. Jedná se ovšem o cíl, o který jedinec usiluje. Individuální ideály každého jedince charakterizují, jaké má morální zásady a jak je jeho osobnost hodnotově zaměřena.

Ideály vznikají působením konkrétních sociálních faktorů, které působí na utváření osobnosti člověka. Při tomto procesu se podstatně zapojují procesy identifikace, nápodoby a učení.

### **Návyky**

Návyky rozumíme činnost nebo automatismy, které jedinec provádí pravidelně v určitých situacích. K jejich aktivaci dojde, když se jedinec ocitne ve známé situaci, ve které daný automatismus obvykle vykonává. Většinou tedy jednáme v souladu s nějakým návykem, který obvykle aplikujeme při řešení konkrétních situací. Návyky mohou vznikat jak bezděčně, tak záměrně. Toho lze využít u různých druhů učení, zejména u senzomotorického. Ze společenského hlediska pak vedle návyků (pozitivní charakter) rozeznáváme i zlovyky nebo také špatné návyky. Prostupují všemi oblastmi lidské činnosti, a vystupují nejen jako výsledky výchovy, ale i jako sebeutvářející aktivity člověka.

## Zájmy

*„Kdo nedbá, aby byl vyučován, toho budeš marně vyučovati, dokud u něho neprobudíš vřelý zájem o učení.“ (J. A. Komenský)*

*„Zájem je obvykle definován jako uvědomělé a trvalejší zaměření aktivity jedince na vybranou oblast poznávání nebo činnosti.“ (Holeček, 2007, s. 132).* Zájmy jsou určitou snahou jedince o rozšíření jeho vlastního rozhledu formou dalších znalostí a prohloubení vědění. Jsou charakteristické kladným hodnocením určitého podnětu, snahou jej blíže poznat a vykonávat zdokonalovat se v činnostech s ním spojených. Smékal (2002) popisuje zájem jako *„specifickou výběrovou reakci vůči určitým objektům nebo vykonávání činností spojených s předmětem zájmu“* (s. 250). Je to v podstatě silnější potřeba, kterou uspokojujeme vykonáváním činnosti s předmětem, o nějž projevujeme zájem. Zájmu je celá řada a množství zájmů každého jedince se liší. Věnování se zájmu přináší jedinci potěšení a uspokojení. Vycházíme-li z Maslowovy hierarchie potřeb a jejích zákonitostí (viz. kapitola 2.1), můžeme říci, že zájmy pomáhají uspokojovat potřeby na jisté úrovni (nebo úrovních) a dostatečná saturace umožňuje vznik nových zájmů spojených s potřebami vyšších úrovní. Zájmy jsou také fundamentálně spjaty s hodnotami; ačkoliv se zájmy mohou časem vytratit, původní hodnoty zůstávají. Pěstování zájmů má ale celou řadu pozitivních efektů na psychiku jedince: pozitivně stimuluje vůli, paměť, myšlení, pozornost a celou řadu dalších psychických procesů, stavů a vlastností (Holeček, 2007, s. 134).

Z výše zmíněného vyplývá, že zájmy úzce souvisí s profesní orientací a s tím spojenou volbou studijního oboru. Vycházíme-li z toho, že se jedinec snaží připravit se na povolání, které by bylo ve shodě s jeho zájmy, zvolí si obor studia, který jej na dané povolání připraví. V takovém případě mají studenti větší ochotu se učit (Mezera, 2008, s.). U studentů samotných lze hovořit o pozitivním návyku, pokud si zvykli učit se během studia na základní a střední škole a tento návyk si s sebou nesou i na vysokou školu.

## **2. NEJROZŠÍŘENĚJŠÍ TEORIE MOTIVACE**

### **2. 1. POČÁTKY ZKOUMÁNÍ MOTIVACE**

Lidstvo se nad důvody pro chování jedince zamýšlelo odedávna. Děť, která si berou za cíl popsat motivy, motivaci a vůli, je velké množství a přichází se spoustou modelů. Snaží se nalézt a popsat důvody pro způsoby chování, jejich individuální rozdíly a hovoří i o chování orientovaném na cíl.

Poté, co se z psychologie stal vědní obor, začala se problematika motivace objevovat častěji a v různých kontextech. Změnily se definice a terminologie, stejně tak jako se změnil obsah teorií spolu s předsudky a domněnkami dané éry. Zatímco na počátku století tu byla jakási pomyslná bitva mezi ‚motivvy‘ a ‚důvody‘ ovlivňující chování a rozhodování pro to něco udělat, či neudělat, o čtyři nebo pět dekád později došlo ke kompletní změně: Nejen, že se začala smazávat hranice mezi morálně dobrým a rozumným na jedné straně a vášnivým a zbrklým na straně druhé, ale také pojem ‚vůle‘ ztratil důvěryhodnost pro vědecký výzkum (Heckhausen, 1991, s. 17).

Na sklonku 19. století se problematika motivace točila kolem vůle a volního jednání. Na motivy bylo nahlíženo jako na něco, co ospravedlňuje výsledek rozhodovacího procesu. To se ovšem záhy změnilo. Jak uvádí Heckhausen (1991), v roce 1936 se P. T. Young stal prvním autorem, který kdy použil výraz ‚motivace‘ v názvu svého díla – Motivation and Behavior. Od té doby to už nebyla vůle, co ovlivňovalo dynamiku jednání, nýbrž hnací síla a tendence k dosažení určitého cíle (s. 17).

Weiner (1990, s. 616) si v tomto období všimá prvních článků a dalších materiálů týkajících se raných výzkumů v oblasti motivace ve vzdělávání, které můžeme nalézt v Encyklopedii výzkumu vzdělávání (v orig. Encyclopedia of Educational Research), a poukazuje na první dvě kapitoly (1941, 1950), jejichž autorem je právě Paul Thomas Young.

### **2. 2. TEORIE A. H. MASLOWA**

Abraham Harold Maslow je v souvislosti s pojmem motivace jedním z nejcitovanějších psychologů 20. století (Haggbloom, 2002, s. 139). Tento americký psycholog a jeden ze zakladatelů humanistického proudu je autorem Teorie lidské motivace (Maslow, 1943, s. 370), kterou vytvořil na konci první poloviny 20. století, aby odpověděl na tehdejší otázky týkající se role motivace v životě člověka, a aby reagoval na závěru ostatních psychologů,

kteří se tímto tématem zabírali. Vycházejíce ze své teorie, vytvořil Maslow hierarchickou strukturu jednotlivých lidských potřeb, která je dodnes známá pod názvem Maslowova pyramida potřeb. V tomto schématu autor seskupil potřeby do 5 kategorií a ty pak seřadil od těch základních až po ty více komplexní (Obrázek č. 1) čili od těch nejvíce po ty nejméně naléhavé tak, jak tyto potřeby člověk pociťuje.



Obrázek č. 1.: Maslowova pyramida - zdroj: Wikimedia Commons

zaujímají potřeby specificky lidské.

Pro hlubší porozumění Maslowově teorii je třeba si jednotlivé úrovně pyramidy motivace blíže popsat:

### **Základní tělesné, fyziologické potřeby.**

Maslow (1943) zde zmiňuje dva faktory, které jsou dobrým ukazatelem aktuálních potřeb, či strádání organismu: homeostáze a chuť po stravě. Homeostázi vysvětluje jako automatizovaný proces, při němž se tělo snaží udržet konstantní, normální funkci krevního oběhu, a to poměrem obsahu vody, soli, cukru, proteinů, tuků, vápníku, kyslíku a konstantní teplotou krve (s. 374). Pokud tělu některá složka chybí, vyvine se specifická chuť po stravě, která jí doplní. Co se týče již konkrétních fyziologických potřeb, jsou kromě potřeby přijímání potravy a tekutin nejčastěji zmiňovány potřeba dýchání, vylučování a vyměšování, fyzické aktivity a rozmnožování. Autor zde podotýká, že potřeby této úrovně vykazují jistý substituční charakter, tedy že je možné pocit hladu potlačit zvýšeným příjmem vody nebo kouřením cigarety. Jednotlivé potřeby tedy nejsou od sebe striktně izolovány.

Pyramidální uspořádání charakterizující pohyb směrem zdola nahoru představuje pomyslný proces, v němž jedinec prochází jednotlivými úrovněmi tak, jak jsou uspokojovány. Maslow zde vychází z poznatku, že uspokojená potřeba dané úrovně ztrácí motivační sílu a jakmile je daná potřeba saturována, objevuje se nad ní nová uspokojení vyžadující potřeba. Dalším poznatkem je pak fakt, že dvě nejnižší patra, tedy fyziologické potřeby a potřeba bezpečí je společná pro všechny žijící tvory. Vyšší patra pyramidy

Pakliže nejsou žádné jiné potřeby saturovány, stávají se dominujícími potřebami organismu právě ty fyziologické. V takovém případě jsou všechny ostatní potřeby potlačeny do pozadí. Maslow (1943) uvádí, že je pak na místě charakterizovat organismus jednoduše jako hladový, neboť vědomí je zcela ovládáno hladem (s. 375). Do uspokojení této potřeby je zapojena veškerá kapacita organismu. Vše, co nesměruje k co nejrychlejší saturaci, je upozaděno.

Jakmile jsou ale potřeby fyziologické úrovně naplněny, přestávají být aktivními determinanty chování jedince. Nadále existují jen jako něco, co se může vrátit, pokud v této oblasti opět dojde ke strádání. Organismus a jeho chování je podmíněno pouze neuspokojenými potřebami. Ty uspokojené mají na dynamiku chování zanedbatelný vliv.

### **Potřeba bezpečí a jistoty**

Jsou-li fyziologické potřeby relativně dobře naplněny, objevuje se nový typ potřeb a na schématu pyramidy se posouváme o stupeň výš. Potřeby této úrovně sdílí svoje charakteristiky s těmi tělesnými. I zde se mohou stát jediným determinujícím faktorem chování organismu, i zde mohou být veškeré kapacity zapojeny do co nejrychlejšího uspokojení – v tomto případě potřeby bezpečí.

U běžného, zdravého člověka, který žije v období míru, je potřeba bezpečí naplňována dostatečně. Žije-li v mírumilovném společenství, kde je velmi nízké riziko fyzického útoku, či vraždy, extrémních podnebných podmínek, tyranie nebo útoku divoké zvěře, nemá potřebu bezpečí jako motivátor.

V obecné rovině lze tyto potřeby doložit na typickém lidském vyhledávání spíše známého, než neznámého, či cizího. Potřeba bezpečí se stává dominantním hybatelem organismu v krizových situacích, například války, přírodní katastrofy nebo je bezpečí ohrožující situaci.

### **Potřeba lásky**

Při dostatečné saturaci fyziologických potřeb a potřeby bezpečí se objevuje potřeba lásky, přijetí a spolupatřičnosti. Na této úrovni jedinec tíhne po vřelém milujícím vztahu i po stabilním místě v rámci skupiny. Maslow (1943) poukazuje na fakt, že dlouhodobé neuspokojování těchto potřeb často vede k maladaptaci a někdy k vážnější psychopatologii (s. 380).

## **Potřeba uznání, úcty**

Až na patologické výjimky mají všichni lidé v naší společnosti potřebu stabilního vysoce pozitivního hodnocení od druhých lidí. Tíhnou po pocitu sebeúcty a úcty druhých, přičemž hovoříme o sebeúctě pramenící ze skutečných úspěchů a získaného respektu ostatních lidí.

Uspokojení z pocitu sebeúcty vyvolává pocit sebevědomí, síly a schopnost a také užitečnosti pro okolní svět. Neuspokojování této potřeby vede k pocitům méněcennosti, bezmocnosti a slabosti.

## **Potřeba seberealizace**

I při splnění všech již zmíněných potřeb jedinec na vrcholku pyramidy často zažívá nespokojenost a vnitřní neklid, který trvá do té doby, dokud jedinec nezačne dělat to, o čem je přesvědčen, že je k tomu předurčený. Malíř se realizuje ve svých malbách, hudebník zase ve svých skladbách. Takto můžeme jednoduše definovat potřebu seberealizace. Specifická forma, ve které se tato potřeba u různých jedinců projeví, se podle autora může značně lišit. Někdo chce být úspěšným atletem, jiný chce být ideálním rodičem.

Maslow (1943) ve své práci uvádí, že hierarchie a postup její strukturou není vždy fixní, ale objevují se výjimky (s. 382):

- Existují lidé, pro které je sebeúcta důležitější než láska. To je způsobeno domněnkou, že pouze silná osobnost, která je okolím milována nebo obávána, si získá lásku. Lidé trpící nedostatkem lásky tak mohou používat agresivní a přehnaně sebevědomé vystupování jako způsob k naplnění chybějící potřeby.
- U některých lidí může být úroveň aspirace trvale snížena, či utlumena následkem velmi těžkých životních zkušeností, například dlouhodobou nezaměstnaností a zničením plynoucích strastí, kdy může být jedinec dlouhodobě uspokojen, pokud má pouze dostatečný přísun jídla.
- U psychopatických osobností může dojít k permanentní ztrátě potřeby lásky. Zde jsou zmiňováni jedinci, kteří byli na této úrovni deprivováni v prvních měsících života, a jednoduše ztratili schopnost přijímat nebo dávat najevo náklonost.
- V životě dochází k situacím, kdy je postup hierarchií obrácen. Je tomu tak proto, že teorie potřeb se zaměřuje na vědomě pociťované touhy, ale již ne na chování jedince. Dle teorie se bude jedinec, trpící nízkou saturací dvou různých potřeb, snažit naplnit



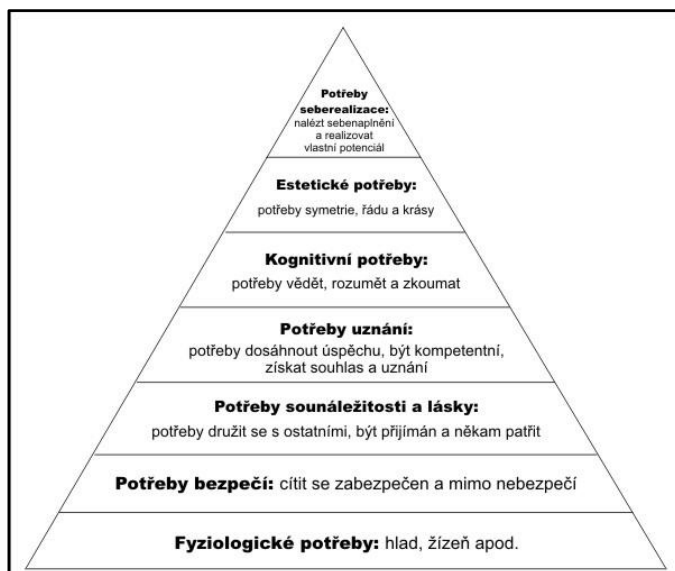
tu více základní. To ale nutně neznamená, že tomu podřídí své chování; to je determinováno multifaktoriálně, ne pouze potřebami a touhami.

- Konečně, zřejmě tou nejpodstatnější výjimkou jsou případy zahrnující vznešené ideály, vyšší hodnoty nebo sociální standardy. Ve chvíli, kdy se jedinec stává mučedníkem, vzdává se všeho pro svůj ideál.

Popisovanou teorii lze tedy shrnout následujícím způsobem: Existuje pět typů pomyslných cílů, které jsou označovány jako potřeby. Tyto potřeby jsou mezi sebou propojeny a jsou seřazeny v hierarchii, přičemž uspokojení jedné úrovně je prerekvizitou pro posun na vyšší úroveň. Nejméně saturovaná potřeba nejnižší úrovně zapojuje veškeré kapacity organismu tak, aby došlo k jejímu uspokojení. Méně potentní potřeby jsou potlačeny, či zapomenuty. Jakmile je potřeba uspokojena, přestává být motivátorem. Tím se stává nová, zatím nenasycená potřeba úrovně vyšší, která opět přebírá kontrolu nad chováním jedince. Maslow (1943) zde definuje člověka jako: „*perpetually wanting animal*“ (s. 388), tedy jako ‚věčně lačnický zvíře‘.

Jakékoliv ohrožení naplnění potřeby nebo její dlouhodobá deprivace je organismem vnímána jako psychologické riziko, přičemž řada psychopatologických onemocnění má ve své anamnéze časté prožívání těchto ‚rizik‘.

Vedle zmíněné podoby pyramidy se v dnešní literatuře zabývající se problematikou motivace můžeme setkat i s více než pětipatrovou pyramidou. Tyto novější modely mají sice zachované první čtyři úrovně nedostatkových potřeb, expandují ale v růstových potřebách. Jak dokládá obrázek č. 2, dnešní autoři při analýze motivace pracují i s potřebami estetickými, či kognitivními.



Obrázek č. 2.: Maslowova pyramida  
zdroj: kniha Chování zákazníka (J. Vysekalová)

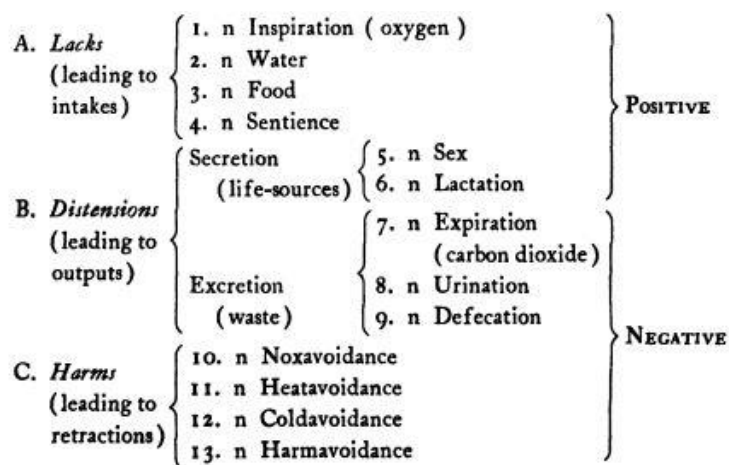
### 2. 3. TEORIE H. A. MURRAYHO

Henry Alexander Murray byl americký psycholog působící na Harvardské univerzitě. Vytvořil teorii osobnosti, označovanou jako personologie, která je založena na potřebách a tlaku, který na osobnost vyvíjejí. Je také spoluautorem Tematického apercepčního testu (Thematic Apperception Test, n.d).

Jedním z klíčových termínů Murrayho teorie motivace je potřeba dosažení úspěšného výkonu (need achievement). Plháková (2007, s 360) vysvětluje jeho pojetí potřeby následovně: „Potřebu Murray definuje 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.“ Vyvolaná potřeba tedy vede k aktivitě, která buďto uspokojuje potřebu nebo redukuje sílu tlačící k její saturaci. Lidská nátura v sobě podle Murrayho zahrnuje jisté univerzální potřeby, přičemž individuální rozdíly v tendencích naplňování těchto potřeb tvoří unikátnost každé osobnosti. Jinými slovy, některé specifické potřeby jsou pro některé lidi důležitější, než pro jiné. Ačkoli autor rozeznává unikátní charakter každé potřeby, vidí mezi nimi zároveň i jisté podobnosti.

Murray (1938) ve vztahu k potřebám přichází se základním rozdělením na viscerogenní (primární) a psychogenní (sekundární) (s. 78). První zmíněné jsou charakteristické pravidelně se opakujícími tělesnými pochody, zatímco ty druhé nemají žádný tělesný původ – odtud název ‚psychogenní‘. Zjednodušené lze říci, že viscerogenní potřeby jsou spojené s uspokojením fyzickým, psychogenní pak s uspokojením mentálním nebo emocionálním.

Jak ukazuje obrázek 3, Murray rozdělil potřeby nejprve do tří základních kategorií: (A) ty, které se projevují při nedostatku, (2) ty, které se projevují při přebytku a (3) ty které se



projevují v případě ohrožení.

Potřeby těchto tří kategorií následně rozdělil na pozitivní a negativní. Pozitivní nebo také adientní potřeby (Murray, 1938, s. 79), pozitivním způsobem aktivizují organismus ve vztahu k ostatním předmětům, jako jsou například vzduch, voda, jídlo nebo

sexuální objekt. Od toho jsou odvozeny názvy jednotlivých potřeb. Jako adientí je označeno

prvních šest. Zbýlých sedm je pak označeno jako negativní nebo také abientní potřeby, a to proto, že nutí organismus, aby se od objektů separoval, zbavil se nežádoucího, aby nedošlo k nepříjemným pocitům nebo poškození organismu. Kromě potřeby vyměšování se v této skupině objevují potřeby vyhnout se nepříjemným podnětům, jako jsou bolest, horko nebo chlad.

Murray v souvislosti s potřebami operuje s termínem ‚tlak‘ (press), který popisuje jako vše, co prostředí vyžaduje splnit od jedince, tedy jako spouštěč potřeby. Tyto spouštěče rozděluje na:

- Alfa tlak: tlak vyvolaný objektivní okolností
- Beta tlak: subjektivní prožitek dané objektivní danosti = subjektivní zpracování alfa tlaku (Thetford, Walsh, 1985, s. 464)

I Murray hovoří o střetávání či sjednocování tlaků a tedy i potřeb. Dominantní tlaky nebo potřeby je vhodné odkrýt, neboť tyto v dětství a pozdějším věku mohou způsobit traumatické zážitky. Pro potřeby poodkrytí klíčových témat pro daného člověka vytvořil Murray Tematický apercepční test (Thetford, Walsh, 1985, s. 464).

### **Potřeby, emoce a city**

Ačkoliv existuje spojení mezi emocemi a tendencemi, ne všechny emoce podněcují k akci (Murray, 1938, s. 90). Asociace určité emoce s určitou tendencí nám ale umožňuje lépe rozdělit potřeby. Autor zde používá termínu ‚afekt‘, a to jak v jeho pozitivním tak negativním slova smyslu. Afekt je přitom považován za hypotetický koncept vznikající kdesi v mezimozku, který se subjektivně projevuje pocity libosti nebo nelibosti. Vytvoříme-li škálu, kde krajními body budou extrémní libost a extrémní nelibost, přičemž každá prožívaná situace posunuje afekt jedním, či druhým směrem, lze tvrdit následující:

Existují tři typy uspokojení, které jedince na škále posouvají pozitivním směrem (Murray, 1938, s. 91):

1. Uspokojení z aktivity – předchází mu nahromadění energie a její následná katarze
2. Uspokojení z úspěchu – doprovází ho zdolávání překážek; od uspokojení z aktivity se liší tím, že překážky jsou vítané, aby bylo možno dosáhnout pocitu jejich úspěšného překonání, stejně tak, jako překonání sebe sama
3. Uspokojení z efektu – zde je oním efektem míněna saturace potřeby, jejíž nenaplnění vyvolává subjektivní nespokojenost

## **2.4. D. C. MCCLELLAND**

David Clarence McClelland byl americký psycholog, známý svou vlastní teorií potřeb. Kromě několika psychologických prací vyvinul i nový systém skórování pro Tematický Apercepční Test, jehož autorem je H. A. Murray. Ve svém díle *Human motivation* McClelland (1987) uvádí, že motivace je neustále se vracějící zájem po nějakém cílovém stavu, který uvádí do chodu a usměrňuje chování individua.

McClelland vytvořil model motivace, jenž se pokouší vysvětlit, jak je lidské chování ovlivněno potřebou úspěšného výkonu, moci a afiliace. Tento model přitom pracuje s těmito třemi typy motivace bez ohledu na pohlaví, rasu, kulturu či věk. Nakonečný (1996, s. 225) uvádí: „*Klasický McClellandův výzkum vycházel z jeho pojetí motivu jako na zkušenosti závislém spojení očekávání afektivní změny s určitými podmínkami této změny.*“ Výkonovou motivaci pak určuje naděje na úspěch a strach z neúspěchu.

V psychologii je dnes tento model známý jako ‚Big three‘ nebo ‚Velká trojka‘. Do této trojky patří tři hlavní skupiny motivů, ke kterým se váže celá řada dalších psychogenních potřeb (Blatný, 2010):

- potřeba úspěšného výkonu,
- potřeba afiliace,
- potřeba moci.

Výskyt a síla těchto potřeb je intrapersonálně variabilní, čili u každého je dominantní jiná potřeba, zatímco zbylé dvě mají menší vliv. Vliv dominantní potřeby je přitom klíčový pro jednání člověka. To ale neznamená, lze zanedbávat vliv zbylých méně dominantních potřeb. I ony mohou mít v určitých situacích aktivizující charakter a ovlivnit tak chování jedince.

### **Potřeba úspěšného výkonu**

Tato potřeba se vytváří už v počátcích života jedince. Je ovlivňována požadavky na přesnost jeho výkonu a nároky na samostatnost dítěte. Potřeba úspěšného výkonu vzniká a rozvíjí se za předpokladu, že jsou nároky přiměřené a dítě je povzbuzováno k samostatnosti a úspěšnému výkonu.

Hrabal (1989) zmiňuje, že dítě, u kterého převažuje potřeba úspěšného výkonu, si v životě bude osvojovat adekvátní úroveň nároků na sebe. Rozumíme tím takovou úroveň, které lze dosáhnout bez vynaložení většího úsilí. Takový jedinec pak úspěch připisuje svým pozitivním

vlastnostem. U dítěte pozorujeme celkové pozitivní sebehodnocení, větší vytrvalost a odolnost vůči neúspěchu. U žáka se zase projevuje tendence nevzdávat se a vytrvat, vybírat si úkoly obtížnějšího charakteru a mít zdravou soutěživost.

McClelland (1987) toto ve své teorii shrnuje a dodává, že lidé mající vysokou potřebu po úspěšném výkonu (achievement) chtějí excelovat, a snaží se tedy vyhnout situacím spojeným jak s příliš nízkým, tak příliš vysokým rizikem. Málo rizikové situace, kde je úspěchu dosaženo relativně snadno, nejsou pro tyto jedince skutečným úspěchem. Naopak ve vysoce rizikových situacích vidí tyto jedinci dobrý výsledek jako něco, co má 50% šanci na úspěch.

### **Formování potřeby úspěšného výkonu v dětství**

Za účelem dosažení úspěšného výkonu je na děti vyvíjen tlak již od útlého věku. Nejdříve jsou děti k výkonnosti vedeny svou rodinou, dále pak výchovně-vzdělávacími institucemi a jimi nabízenými zájmovými kroužky a konečně v dospělosti svým pracovním prostředím. Velkou roli při formování výkonové motivace hraje prostředí, v němž dítě vyrůstá, a jak je vychováno, ale také socio-ekonomická situace rodiny a další kulturní činitelé. Vliv rodičovských praktik na formování výkonové motivace zkoumali McClelland a Friedman (1952, in Nakonečný 2006) a ukázalo se, že výkonová motivace má svůj počátek již v dětství a pro správný rozvoj potřeby úspěšného výkonu je důležitý:

1. přístup rodičů (povzbuzování při obtížných úkolech, pochvaly za úspěchy)
2. názory rodičů na školní úspěchy
3. vystavování dětí výkonovým tématům v pohádkách a další literatuře

K úspěšnému zformování potřeby úspěšného výkonu je tedy třeba celková podpora rodičů ať už ve formě povzbuzování při nesnázích či otužování vůči neúspěchu. McClelland tvrdil, že výkonovou motivaci lze ovlivnit výchovným stylem a sám stanovil období, kdy je nejprůhodnější tuto motivaci u dítěte rozvíjet. Jde o období mezi šestým až osmým rokem života.

### **Potřeba afiliace**

Afiliací rozumíme tendenci lidí vyhledávat společnost druhých bez ohledu na pocity vůči nim (Hewstone, Stroebe, 2006). Z evolučního hlediska tato potřeba pramení ze skutečnosti, že sdružování jedinců v minulosti zvyšovalo šanci na přežití při útoku agresora. Moderní sociální

psychologie vysvětluje afilii také jako snahu o vzájemné porovnání vlastních předností či nedostatků, síly nebo slabosti. Typickým projevem potřeby afilie je náklonnost k nějaké skupině.

McLelland (1987) poskytuje pro jedince s dominantní potřebou afilie následující popis: lidé s vysokou potřebou afilie potřebují harmonické vztahy s ostatními lidmi. Baží po pocitu přijetí druhými. Z hlediska dynamiky sociální skupiny se chovají zpravidla konformně. Rádi pracují na pozici vyžadující velkou míru interpersonální interakce.

### **Potřeba moci**

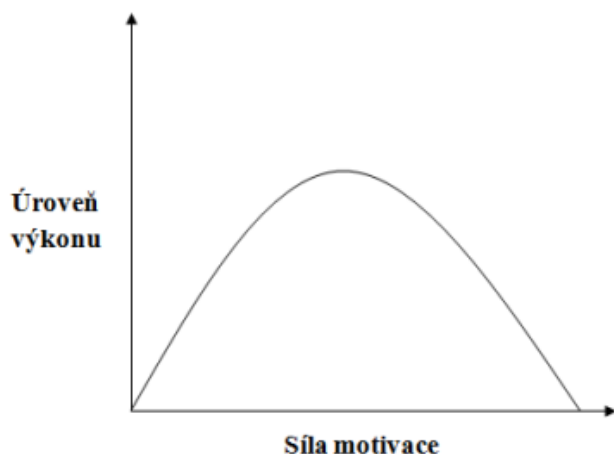
Projevuje se tendencí ovlivňovat jiné lidi a jejich osudy, ovládat je, mít převahu nad okolím a mít ho pod kontrolou. Může být vnímána jako jakási kompenzace pocitu méněcennosti.

Lidi s vysokou potřebou moci rozděluje McLelland (1987) na dva typy: tíhnoucí po osobní moci nebo po institucionální moci. Kontrola a řízení ostatních – to je to, po čem touží jedinci s vysokou potřebou osobní moci. Osoby s potřebou institucionální moci (sociální síly) zase chtějí organizovat způsoby práce ostatních.

## **3. VLIV AKTIVACE NA VÝKON**

Úroveň motivace je u různých jedinců různá. Pro každého ovšem existuje optimální úroveň aktivace, kdy je člověk schopen podat nejvyšší výkon. Tato optimální úroveň se u různých činností liší. Zákonitostmi optimální motivovanosti se zabývá Yerkes-Dodsonův zákon. Ten říká, že se zvyšující se silou motivace se zvyšuje výkon, ovšem pouze do určitého bodu. Zvyšuje-li se míra motivace i nadále, výkon začíná naopak klesat. Tento vztah je graficky znázorněn otočenou křivkou ve tvaru U (viz obrázek č. 1).

**Obrázek č. 1:** Vztah výkonu a motivace



Zdroj: NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace pracovního jednání a její řízení*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1992. 258 s. ISBN 80-85603-01-2, str. 119, vlastní zpracování.

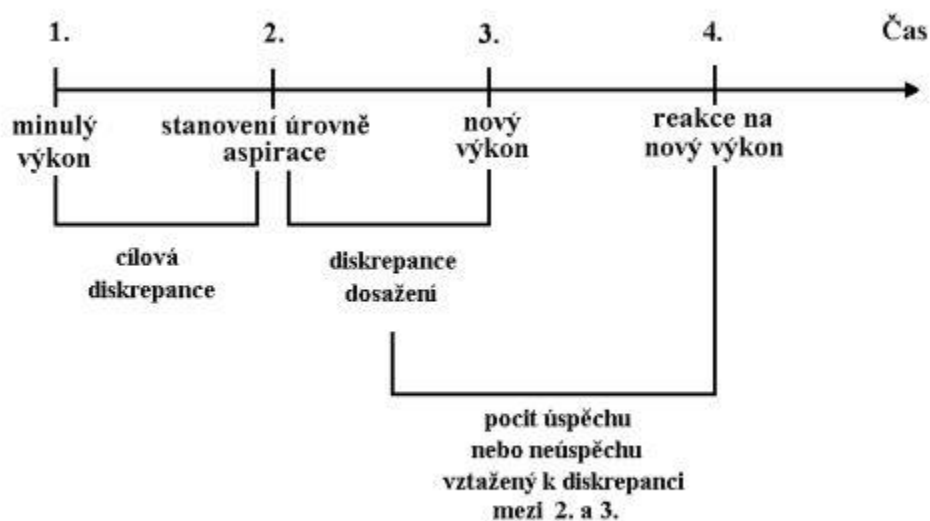
Z českých autorů o Yerkes-Dodsonově zákoně hovoří například Hartl a Hartlová (2000, s. 697) a uvádí, že je: „...odvozený z pokusů na zvířatech; v lehkých úkolech se učení zlepšuje úměrně k intenzitě trestů, u složitých úkolů a problémového učení přinášejí zlepšení jen mírné tresty, zatímco silné učení ruší; další pokusy též na lidech vedly ke zobecnění: pro optimální činnost mozku je ideální střední úroveň aktivace, vyšší úroveň je nepříznivá pro jakoukoliv činnost, která je spojena se složitými a obtížnými úkoly...“

Při pohybu po křivce zleva doprava se pohybujeme od stavu znučenosti k bodu, kdy lze pozorovat jistou míru výkonu. Dále procházíme oblastí optimálního výkonu až na vrchol křivky, kdy se začíná objevovat vyčerpání, úzkost, panika a distres.

### 3.1 ASPIRACE

Základy ke studiu aspirace a aspirační úrovně položil německý psycholog Kurt Lewin (Lewin et al., 1944, in Janoušek, 2009). Vycházel z lidské tendence vytyčovat si různé obtížné cíle v různých oblastech života, která je ovlivněna tím, jak těžké nám připadá dosažení cíle. Na obrázku č. můžeme vidět, jak podle Lewina vypadá průběh aspiračního chování:

**Obrázek č. 2:** Průběh aspiračního chování



Zdroj: Průběh aspiračního chování podle Lewina a kol. (In Hrabal, Man, Pavelková, 1987)

Berdnová a Nový (1998, s. 238) popisují aspiraci jako: „...osobnostně příznačnou výši nároků, které jedinec klade na svůj výkon, resp. interindividuálně odlišný charakter cílů, které si jedinec v životě stanovuje a které mohou být vysoké či nízké (event. žádné).“ Podobně aspiraci definuje Janoušek (2009, s 557), a sice jako: „... rovinu výkonu, kterou si proband vnitřně stanoví k splnění zadaného úkolu.“ Aspiraci tedy můžeme vnímat jako snahu dosažení cíle, požadavek na saturaci potřeb, o jejichž naplnění se snaží nebo jej očekává.

### Aspirační úroveň

Úroveň aspirace představuje jakýsi souhrn všech nároků jedince na vlastní budoucí výkon. Motivační potenciál aspirace pramení z vlastní představy o výkonnosti osobnosti. Stupeň aspirační úrovně se v různých oblastech u různých jedinců liší. U každého jedince je pak aspirační úroveň ovlivňována různými faktory, jako jsou zájem o danou oblast nebo činnost, předchozí zkušenosti s činností, sebedůvěra jedince, ale také poměr potřeby vyhnout se neúspěchu a potřeby úspěchu. Při prožití úspěchu se obvykle aspirační úroveň zvýší, zažije-li naopak neúspěch, aspirační úroveň se sníží. Podle Lewina (2014) je aspirační úroveň určena dvěma faktory:



1. vztah jedince k určitým hodnotám
2. vztah jedince k realitě ve smyslu uvědomění si pravděpodobnosti dosažení cíle

Lewin (2014) charakterizuje úspěšného jedince jako toho, kdo si volí cíle, pro jejichž splnění disponuje dostatečnou kapacitou a je schopen zvýšit svoje nároky na další cíle, jakmile splnil ty současné. Současně existují jedinci, kteří jsou zaměřeni primárně na vyhnutí se neúspěchu. Kladou si tedy nízké cíle, jejichž dosažení je snadné nebo naopak cíle příliš vysoké, neboť nedosažení obtížného cíle pro ně není deprimující. Lidé s tendencí dosáhnout úspěchu mají tedy menší sklon k riskantnímu jednání. Buchtová (2003) si všímá toho, že úroveň aspirace ukazuje na ctižádostivost jedince. Vyrovnání jedinci se zralou osobností se vyznačují stabilně adekvátní aspirační úrovní.

Jak již bylo zmíněno, úroveň aspirace se v čase mění. Principy, podle kterých k těmto změnám dochází podrobněji, popsal Heinz Heckhausen (In Nakonečný, 1997):

1. To, jak jedinec prožívá úspěch či neúspěch, nemá nic společného s objektivními rysy úkolu, ale s tím jak obtížně se úkol jeví v rámci jeho zkušeností.
2. Subjektivně jsou úspěchy a neúspěchy prožívány ve střední úrovni představy obtížnosti. Očekává-li jedinec úspěch či neúspěch (a přitom daný úkol vnímá jako těžký), tím více bude prožívat dosažený úspěch. Naopak, čím více vnímá jedinec úkol jako lehký, tím více bude prožívat dosažený neúspěch.
3. Subjektivní hodnocení obtížnosti se v čase mění. To, co se zdálo lehké, je najednou obtížné, a naopak. Na tyto přesuny má vliv úspěšnost či neúspěšnost jedince.
4. Aspirační úroveň má vliv na to, jak je jedinec ochotný riskovat. Jedinci s nízkou úrovní aspirace mají tendenci jednat riskantněji.
5. Aspirační úroveň je podmíněna celou řadou situačních faktorů, jako je reálnost dosažení cíle, časová náročnost nebo důležitost úkolu.

U řady jedinců dochází k vytvoření neadekvátní úrovně aspirace, a to zejména převahou potřeby vyhnout se neúspěchu nad potřebou úspěšného výkonu. Mezi typické reakce u osob s neadekvátní aspirační úrovní patří (Hrabal, Man, Pavelková, 1984):

1. tendence zlehčit původní význam zadaného úkolu (tj. označit ho jako nesmyslný nebo špatně zadaný) nebo přesunout vlastní odpovědnost na toho, kdo úkol zadal (tj. označit ho za zaujatého) nebo na materiál (tj. označit ho za nezajímavý nebo nudný);
2. tendence předstírat vyšší výkony (podvádění, lhaní);

3. tendence měnit chování když dojde ke změně sociálního tlaku (tj. reagovat negativně na přítomnost zadávajícího).

## Aspirace ke vzdělání

Během posledních dvou dekad se zájem o studium na vysoké škole neustále zvyšoval, jak o tom informuje analýza Českého statistického úřadu.<sup>1</sup> Vzrostl i počet vysokých škol, kdy se v každém krajském městě nachází alespoň jedna univerzita.

Faktory ovlivňující úroveň aspirace ke vzdělání

### 1. Rodina

- Dosažené vzdělání a profese rodičů zvyšují u dětí aspiraci ke vzdělání. Matějů, Straková a kolektiv (2006) poznamenávají, že dosažené vzdělání matky ovlivňuje úroveň aspirace větší měrou než vzdělání otce, a to až dvojnásobně.
- Největší vliv na úroveň aspirace ke vzdělání mají vzdělávací a kulturní vzorce, kterým je dítě v rodině vystaveno. Největší vliv má v tomto případě to, zda rodiče považují vysokoškolské vzdělání za důležité.

Rodina je v utváření aspirace ke vzdělání evidentně dominantním faktorem. Toho si všímají i autoři Průša a Průšová, kteří definují šest typů vazeb rodinného zázemí ke vzdělání dětí (Průša, Průšová In Havlík, Kořa, 2007):

- **Statické dělnické rodiny** (asi třetina všech dětí)
  - rodiče dosáhli většinou základního vzdělání nebo středního vzdělání bez maturity, kulturní zázemí málo rozvinuté, ekonomický standard je nízký
  - rodiče vykazují nízký zájem o školní výsledky dítěte, může se projevit despekt ke vzdělání jako takovému
  - děti patří do skupiny neúspěšných žáků, učení je nebaví, nemají mimoškolní zájmové aktivity ani kroužky, pravděpodobnost dosažení vyššího než základního vzdělání je velmi malá
  - děti pokračují většinou na učiliště, které ne vždy úspěšně dokončí
- **Ctižádnostivá dělnická rodina** (asi každé sedmé dítě)
  - matka většinou s maturitou, otec vyučený

---

<sup>1</sup> Český statistický úřad. *Vysokoškoláků rapidně přibývá*. [cit. 21. 6. 2018]. Online k dispozici na: <https://www.czso.cz/csu/czso/vysokoskolaku-rapidne-pribyva>

- kulturní zázemí průměrně rozvinuté, stejně tak materiální situace rodiny
- rodiče vykazují zájem o školní výsledky dítěte
- děti od svého vzdělání očekávají lepší uplatnění
- podstatná část dětí pokračuje v pomaturitním studiu
- **Nerovinná střední rodina** (asi 7% dětí)
  - rodiče jsou většinou zaměstnanci v nižším nebo středním postavení
  - otec většinou má dokončené středoškolské vzdělání, matka stejné nebo nižší
  - kulturní zázemí vyvinuto nadprůměrně, materiální standard rodiny naopak mírně podprůměrný
  - dítě často vyrůstá v neúplné rodině
  - děti nevykazují velký zájem o středoškolské vzdělání, studium nepovažují za svojí volbu a ve škole nejsou spokojeni
  - nadpoloviční většina dětí navštěvuje pouze učiliště
- **Stabilní střední rodiny** (zhruba každé šesté dítě)
  - otec obvykle zastává pozici technického rázu a má odbornou maturitu, matka obvykle středoškolsky vzdělána
  - málo vyvinuté kulturní zázemí, materiální zázemí naopak na poměrně dobré úrovni
  - rodiče projevují zájem o školní výsledky a podporují dvoje děti při studiu a mimoškolních aktivitách
  - polovina dětí úspěšně absoluuje střední školu
  - každé páté dítě absoluuje gymnázium a přibližně stejné množství dětí pokračuje na vyšší odbornou nebo vysokou školu
- **Podnikatelské rodiny** (asi 15% dětí)
  - oba rodiče dokončili střední nebo vysokou školu
  - méně rozvinuté kulturní zázemí je vyvažováno vysoce vyvinutým ekonomickým zázemím
  - péče o rozvoj dítěte je na průměrné úrovni
  - děti se z větší části zaměřují na střední odborné školy nebo vyšší odborné školy
  - zlomek dětí pokračuje na gymnázium a následně na vysokou školu

- **Rodiny odborníků** (asi sedmina dětí)

- rodiče jsou obvykle zaměstnaní ve vedoucích či manažerských pozicích, často dosáhli vysokoškolského vzdělání nebo dokončili střední školu
- kulturní a sociální zázemí je na velmi vysoké úrovni, materiální situace je taktéž dobrá
- rodiče projevují zájem o školní výsledky dítěte a podporují ho
- u dětí se projevuje chuť ke studiu a věnují se i mimoškolním aktivitám
- ve většině případů studují na školách odpovídajících jejich představám
- často dosahují vysokoškolského vzdělání

## **2. Schopnosti a talent dítěte**

Schopnosti žáka a případný talent se ukazují být po rodině druhým nejsilnějším faktorem, který ovlivňuje úroveň aspirace ke vzdělání. Matějů, Straková a kolektiv (2006) si zde všímají, že talentovaný žák oproti méně talentovanému žákovi usiluje o vyšší vzdělání, a to bez ohledu na svůj sociálně-ekonomický původ.

## **3. Demografické charakteristiky**

Demografické charakteristiky jsou třetím faktorem, který ovlivňuje úroveň aspirace ke vzdělání. U chlapců můžeme očekávat nižší úroveň aspirace ke vzdělání než u dívek a děti, které vyrůstají v neúplných rodinách, budou vykazovat nižší úroveň aspirace než děti vyrůstající v úplných rodinách (Matějů, Straková a kol., 2006). Havlík a Kořa (2007) si všímají, že na základních školách bývají úspěšnější dívky než chlapci a tento poměr se během středoškolského studia začíná obracet.

### 3.2 ATRIBUČNÍ TEORIE

Člověk se vyznačuje snahou o pochopení příčin jednání a chování druhých lidí i jednání a chování sebe samotného. Snaží se připsat určitým jevům určité příčiny za účelem zorientování se ve světě. Tento proces probíhá často bezděčně a nastupuje automaticky v dané situaci, do určité míry je ale založeno na minulých zkušenostech (Pavelková, 2002). Příčiny, kterými vysvětlujeme své jednání, se rozdělují na dva druhy – příčiny vnitřní (týkající se vnitřních aspektů jedince) a příčiny vnější (týkající se prostředí, v němž se jedinec pohybuje). Ve škole patří mezi vnější příčiny například učitel, mikroklima ve třídě, obtížnost úkolů, ale třeba i situace v rodině. K vnitřním příčinám patří schopnosti a vědomosti, dále úsilí či momentální psychický a fyzický stav jedince.

Výše popsany proces se projevuje ve dvou rovinách, a sice ve vztahu k sobě tím, co považujeme za příčinu svého úspěchu či neúspěchu, a také ve vztahu k okolí, neboť příčiny, které dle našeho názoru ovlivňují chování druhých lidí, jsou motivem našeho chování vůči druhým. Hrabal, Man a Pavelková (1989) podle toho dělí atribuci na:

- osobní,
- podnětovou,
- nebo situační,

přičemž rozdíl spočívá v tom, čemu přisoudíme zdroj chování, zda přímo jedinci (osobní), podnětům z prostředí, ve kterém se nacházíme (podnětová) anebo situaci (situační). Pro samotný atribuční proces je klíčová míra informací, kterou má jedinec při procesu k dispozici. Vytváření atribucí ovšem probíhá i tehdy, když nemáme dostatek potřebných informací. V takovém případě se řídíme jistými obecnými zákonitostmi, které třídí v daný moment dostupné informace, a tím umožňují, aby mohl atribuční proces proběhnout. Tyto obecné zákonitosti se označují jako tzv. kauzální schémata, tedy přesvědčení, předsudky nebo také stereotypní představy (Kelley, 1972).

Teorii atribuce se věnoval i americký sociální psycholog Bernard Weiner, který se zabýval atribučními styly. Selhání či úspěch v úkolových situacích podle něj vyvolají v jedinci specifickou emocionální reakci. Weiner (1986) rozděluje příčiny pro danou situaci do dvou dimenzí:

1. podle prostoru na vnitřní a vnější
2. podle času na stabilní a nestabilní

Dle Weinerja je tady například obtížnost úkolu stabilní, vnější příčina, kdežto vlastní úsilí jedince při řešení onoho úkolu je nestabilní, vnitřní příčina. Na rozdělení tohoto typu lze v odborné literatuře najít různá stanoviska. Kupříkladu Hrabal, Man a Pavelková (1984) považují náladu za nestabilní příčinu, jiní ji zase považují za příčinu stabilní.

Třetí faktor, který se v souvislosti s atribucí zmiňuje, je kategorizace příčin podle toho, zda je jedinec schopen je ovlivnit. Rotter (1966) rozlišuje dva typy lidí:

1. externalisty, kteří příčiny úspěchu či neúspěchu přičítají vnějším okolnostem (u těchto jedinců je znatelný nedostatek pocitu kontroly nad vlastním životem),
2. internalisty, kteří hledají příčiny úspěchu či neúspěchu spíše u sebe (u těchto jedinců se projevuje značná důvěra ve vlastní schopnost ovlivnit události a záleží jim na tom, zda budou v životě úspěšní či nikoliv).

Díky atribuční teorii můžeme lépe pochopit motivaci výkonového chování. Atribuce totiž ovlivňuje posuny mezi vnější a vnitřní motivací. Je-li jedinci nabídnuta odměna za určitý úkol, přestane vnímat vnitřní motivaci a zaměří se na motivaci k úkolu. Z toho lze vyvodit, že pokud jedinec potřebuje vnější motivaci pro plnění zadaného úkolu, není pro něj úkol dostatečně naplňující.

### **3.3 VÝKONOVÁ MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ**

Lokšová a Lokša (1999) označují tři hlavní zdroje motivace k učební činnosti: potřeby poznávací, sociální a právě výkonové. Výkonové potřeby dále dělíme na potřebu dosažení úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu. Jedinec orientovaný na úspěšný výkon tedy bude charakteristický dominancí této potřeby. Hrabal, Man a Pavelková (1989, s. 60) si všímají, že se převaha této potřeby projevuje například tak, že jedinec:

- *prokazuje větší vytrvalost ve středně obtížných úkolech,*
- *je více orientován na budoucnost,*
- *preferuje úkoly, které nejsou příliš ovlivnitelné vnějšími vlivy*
- *vybírání si schopné spolupracovníky*
- *vrací se k přerušené aktivitě*
- *vyhledává uznání za provedenou práci*
- *vykazuje aspirační úroveň, která nepřevyšuje jeho reálné schopnosti*

## Výkonově motivační typy žáků

Je to právě školní prostředí, pro které je charakteristické, že se zde kromě obecných potřeb jedince vy tváří specifické výkonové potřeby žáka následkem toho, že se zde dostává do specifických situací. Z velké části je to způsobeno tím, že je žák často vystavován hodnocení a posuzování svého výkonu, který je následně srovnáván s výkony ostatních žáků. Výkonově orientovaný jedinec kladoucí si adekvátní aspirace je na tom v podstatě dobře – přiměřená aspirační úroveň se projevuje reálným očekáváním asi 50% šance na úspěch, kterým dotyčný jedinec naplní svoje aspirace. Tito žáci tíhnou k tomu vybírat si úkoly střední obtížnosti a vyznačují vlastnostmi jako je houževnatost a vytrvalost nebo soutěživost (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Velká míra úspěšnosti u těchto jedinců je dána realistickým náhledem na vlastní schopnosti, kdy se žáci vyhýbají příliš těžkým úkolům, ale i příliš jednoduchým, jejichž plnění pro ně nemá žádnou motivační sílu.

U žáků, pro které školní úkoly spadají svou obtížností do oblasti přesahující 50% pravděpodobnost úspěšného zvládnutí, nastává problém, neboť tyto žáci jsou obvykle neúspěšní. Mají-li tyto neúspěchy trvalý charakter, nakumulovaná frustrace může způsobit postupné zeslábnutí potřeby úspěšného výkonu až do fáze úplného vyhasnutí.

Oproti tomu jsou tu slabší žáci, kteří jsou orientováni na vyhnutí se neúspěchu a školu vnímají co do obtížnosti opačně. Neúspěch u nich sice snižuje motivaci, ovšem ne tolik jako v předchozím případě. Pak zde máme žáky schopnější s dominantní potřebou vyhnout se neúspěchu. Ti vnímají školu jako hrozbu selhání, protože pro ně představuje úkol s vysokým rizikem neúspěchu. Časté selhávání má pak za následek to, že si dítě dává nízké cíle a preferuje méně obtížné úkoly, čímž předejde neúspěchu (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

## 3.4 FLOW

Maďarský psycholog Mihaly Csikszentmihalyi (1996) se zabývá problematikou optimálního prožívání založeného na pojmu *proudění* nebo též *plynutí* (flow). Csikszentmihalyi tvrdí, že tohoto optimálního stavu může dosáhnout každý jedinec, byť v různé míře. Stav flow je charakteristický vysokou zaměřeností na konkrétní aktivitu, jejíž vykonávání vnímá jedinec jako velmi hodnotné.

Zážitku plynutí dosáhneme, probíhá-li aktivita na optimální úrovni. Pro tuto optimální úroveň jsou ovšem kritické dva faktory: dovednosti jedince, který zadaný úkol nebo činnost vykonává, a náročnost zadaného úkolu. Zážitek flow se dostaví, jsou-li oba dva zmíněné faktory na nízké úrovni. Flow je pak narušen jakýmikoliv výkyvy ve vztahu těchto dvou faktorů. Jsou-li například dovednosti jedince na vysoké úrovni, ale náročnost úkolu je nízká, dostavuje se pocit nudy. Naopak, jsou-li dovednosti jedince na nízké úrovni a obtížnost úkolu je vysoká, objevují se obavy a úzkosti (Csikszentmihalyi, 1997). Z toho vyplývá, že pro udržení si úrovně, na které jedinec pociťuje flow zážitek, je nutné stavět jedince před úkoly, které svojí obtížností odpovídají jeho dovednostem. Zážitek flow je samozřejmě navozen i v případě, kdy vysoce schopný jedinec je postaven před obtížný úkol. V tomto případě ale celkový stav ovlivňují další faktory, jakými jsou například osobnostní struktura jedince, vztah jedince k aktivitě či kulturně-sociální prostředí, z něhož jedinec pochází (Csikszentmihalyi, 1997).

Csikszentmihalyi (1996) definuje následujících šest faktorů, které jsou zahrnuty ve flow, přičemž tento stav je navozen pouze kombinací všech faktorů:

1. Intenzivní koncentrace na přítomný okamžik.
2. Syntéza povědomí a akce.
3. Absence sebereflexe.
4. Prožívání pocitu absolutního sebeovládání a pocitu nadhledu nad situací.
5. Subjektivní prožívání času spojené se ztrátou pojmu o čase.
6. Vnímání zkušenosti z práce jako vnitřně obohacující.



## 4 PRAKTICKÁ ČÁST

### CÍL VÝZKUMU

V dnešní době, kdy většinová společnost vnímá profesi učitele jako málo prestižní povolání, kdy část studentů pedagogické fakulty končí své studium dosažením bakalářského titulu, kdy můžeme číst články o učitelích opouštějících svůj obor kvůli nízkým platům<sup>2</sup> a o maturantech, kterým slouží pedagogické fakulty jako záložní plán<sup>3</sup>, je třeba se ptát, co vlastně současné studenty pedagogické fakulty motivuje se ke studiu přihlásit, vytrvat v něm a nakonec jej i dokončit.

#### 4.1 HYPOTÉZY

**H1:** Dimenze hedonistická přítomnost bude pozitivně souviset s nudou ve smyslu nízké tolerance vůči monotónním projevům a nízkou pozorností a rozptylováním

**H2:** Předpokládáme, že u studentů bakalářů budou prožitky nudy ve všech měřených aspektech vyšší než u studentů magistrů

**H3:** Studenti skórující výše v pozitivní budoucnosti budou mít vyšší nebo stabilnější vnitřní motivaci měřenou AMS.

**H4:** Studenti, kteří mají profil časové perspektivy pozitivní, budou pozitivně vykazovat vyšší výkonovou motivaci identifikovanou a introjektovanou.

**H5:** Předpokládáme, že studenti s negativní ČP budou vykazovat spíše vyšší skóre ve vnější motivaci a nemotivovanosti.

**H6:** Předpokládáme, že studenti magisterského studia budou ve srovnání se studenty bakalářského studia vykazovat vyšší skóre v měřených aspektech tzv. autonomní motivace.

**H7:** V pozitivní výkonové motivaci budou získávat vyšší skóre ti, kteří budou mít spíše pozitivní časovou perspektivu.

---

<sup>2</sup> Novinky.cz. *Studenti učitelství utíkají z oboru, odrazují je platy.* [citováno 22. 6. 2018]. Dostupné online na: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/414185-studenti-ucitelstvi-utikaji-z-oboru-odrazuji-je-platy.html>

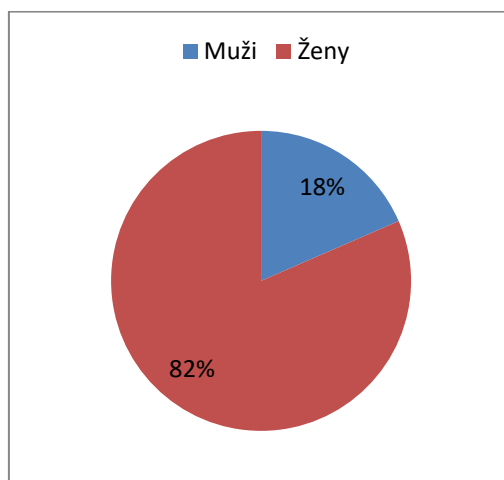
<sup>3</sup> Irozhlas.cz. *Pedagogické fakulty slouží maturantům jako záložní plán. Odrazují je platy učitelů.* [citováno 22. 6. 2018]. Dostupné online na: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/pedagogicke-fakulty-slouzi-maturantum-jako-zalozni-plan-odrazuji-je-platy-ucitelu\\_201703191330\\_gol](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/pedagogicke-fakulty-slouzi-maturantum-jako-zalozni-plan-odrazuji-je-platy-ucitelu_201703191330_gol)

## 4.2 METODY VÝZKUMU

### 1. VZOREK

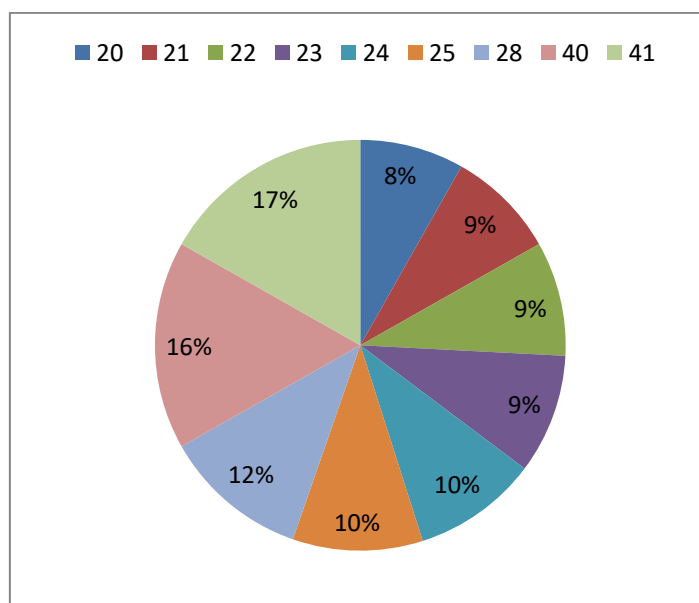
Výzkumný vzorek tvoří 135 respondentů, kteří se v únoru a červnu 2017 účastnili výzkumu. Vzorek byl rozdělen na studenty bakalářského a navazujícího magisterského studia různých studijních oborů spadajících pod studijní program zaměřený na vzdělávání na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni, a to buďto se zaměřením na základní či střední školy. V úvodním dotazníku (MSBS) bylo vyžadováno uvedení věku a pohlaví.

**Graf č. 1:** Skupina bakaláři – pohlaví



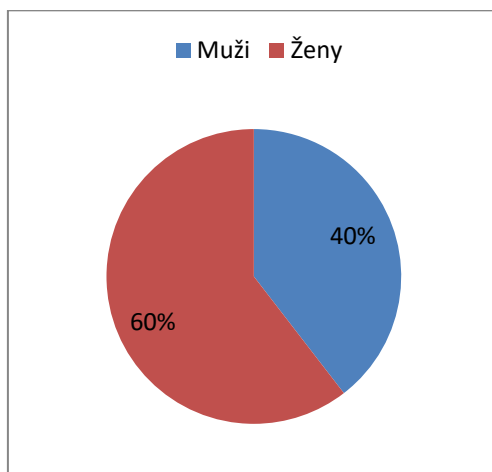
Skupinu bakalářů tvoří 17 mužů a 75 žen (n=92). Z grafu je vidět dominance v zastoupení žen ve vzorku respondentů bakalářského studia.

**Graf č. 2:** Skupina bakaláři - věk



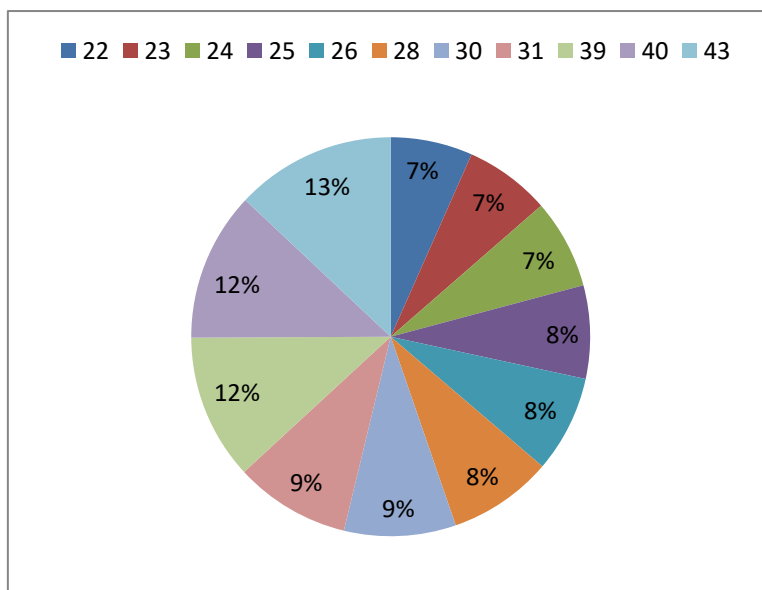
Věkové rozmezí respondentů z řad studentů bakalářského studia se pohybovalo od 20 do 41 let (průměrný věk 22,5). Nejpočetněji zastoupenými byli jedna- a dvaadvacetiletí studenti. Z obvyklé věkové kategorie studenta bakalářského oboru vybočují 3 zástupci čtyřicetiletých studentů a 1 jednačtyřicetiletý student.

**Graf č. 3:** Skupina magistři – pohlaví



Skupinu studentů navazujícího magisterského studia tvoří 17 mužů a 26 žen (n=43). Zde je vidět menší poměr zastoupení obou pohlaví než jak tomu bylo v případě studentů bakalářského oboru, nicméně i zde jsou ženy v převaze. Vzorek respondentů navazujícího magisterského studia je ve srovnání s předchozím vzorkem zhruba poloviční.

**Graf č. 4:** Skupina magistři – věk



Skupinu respondentů z navazujícího magisterského studia tvoří studenti ve věku 22 – 43 let (průměrný věk 25,1). Z věkového složení stojí za povšimnutí fakt, že pouze 38% respondentů spadá do kategorie student do 26 let, tzn. téměř tři čtvrtiny dotazovaných studují nad věkový rámec, kdy ještě mohou pobírat studentské výhody, a někteří z nich za studium pravděpodobně platí.

### **4. 3. METODY - NÁSTROJE**

Druhá část diplomové práce obsahuje praktickou část, která se zaměřuje na zjištění motivace ke studiu na pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni. Výzkum byl prováděn pomocí dotazníkového řešení, při kterém byly použity tři testové baterie: Nástroj pro měření situační nudy (MSBS), Zimbardův dotazník časové perspektivy (S-ZTPI), a Akademická motivační stupnice (AMS-C28).

#### **4.3.1. Multidimensional State Boredom Scale (MSBS)**

V současné době se jedná o jediný dotazník, jehož účelem je měření úrovně nudy v určité situaci, tedy měření tzv. situační nudy (state boredom). Tento nástroj byl vyvinut Fahlmanovou a kol. (2011) a sestává z otázek, které situační nudu měří pomocí škál a výsledky lze promítnout do pěti odlišných aspektů nudy, kterými jsou: nedostatek zapojení (disengagement), nízké nabuzení (low arousal), vysoké nabuzení (high arousal), problémy s pozorností (inattention) a zážitek pomalého plynutí času (time perception). Celkové skóre pak udává míru prožívané nudy v dané situaci.

MSBS obsahuje 29 položek formulovaných ve formě tvrzení v první osobě. Respondent vyjadřuje míru souhlasu či nesouhlasu na sedmibodové škále (1 = „rozhodně nesouhlasím“, 2 = „nesouhlasím“, 3 = „spíše nesouhlasím“, 4 = „ani souhlasím, ani nesouhlasím“, 5 = „spíše souhlasím“, 6 = „souhlasím“, 7 = „rozhodně souhlasím“).

MSBS vychází z teoreticky a empiricky zakotvené definice nudy (Fahlman a kol, 2011, str. 69):

*„Nuda je averzivním (aversive) zážitkem nenaplněné touhy zapojit se do uspokojující aktivity. Ve smyslu nabuzení (arousal) zažívá nudící se člověk buď silné, znepokojující vzrušení (agitated, high arousal) a/nebo lhostejnost a apatii (lethargic, low arousal). Na kognitivní úrovni zažívá člověk nudu jako pomalé plynutí času a neschopnost soustředit/zaměřit svou pozornost.“*

### 4.3.2. Zimbardo Time Perspective Inventory (S-ZTPI)

Zimbardův dotazník časové perspektivy si klade za cíl zjistit, do jaké míry je člověk orientován na svoje minulé zkušenosti, aktuální podněty a očekávané následky. Tato orientace se ukazuje být převážně neuvědomovanou. Ovlivňuje ale významným způsobem chování člověka v mnoha oblastech, ať už se jedná o zaměstnání, studium nebo oblast vztahů.

S-ZTPI obsahuje celkem 64 položek ve formě oznamovacích vět v první osobě. Respondent výroky posuzuje na škále 1 - 5 podle míry souhlasu s nimi (1 = „rozhodně nesouhlasím“, 2 = „spíše nesouhlasím“, 3 = „ani souhlasím, ani nesouhlasím“, 4 = „spíše souhlasím“, 5 = „rozhodně souhlasím“). Položky jsou rozděleny do pěti škál (Lukavská, 2011):

- Negativní minulost (Past Negative)
- Pozitivní minulost (Past Positive)
- Hédonistická přítomnost (Present Hedonistic)
- Fatalistická přítomnost (Present Fatalistic)
- Budoucnost (Future)

**Negativní minulost** se zaměřuje na obecně averzní postoj k minulosti. Sám autor zde upozorňuje, že se nejedná o objektivní měření negativní historie jedince, jelikož paměť funguje na principu rekonstrukce (Zimbardo, Boyd, 1999). Averzní postoj k minulosti tedy může být ovlivněn aktuálním psychickým stavem jedince, právě prožívanými nepříjemnostmi nebo traumaty.

**Pozitivní minulost** se zaměřuje na vřelý, sentimentální postoj k minulosti.

**Hédonistická přítomnost** odhaluje lehkovážný přístup k životu. Zaměřuje se na emocionalitu v rozhodovacím procesu jedince a na jeho motivaci k vyhledávání stimulujících podnětů. Poukazuje na jednání za účelem okamžitého uspokojení s nízkým ohledem na následky v budoucnosti.

**Fatalistická přítomnost** odráží bezmocné vnímání přítomnosti a budoucnosti.

**Budoucnost** odhaluje tendence podržovat své současné chování cílům v budoucnosti.

Ještě, než začne respondent dotazník vyplňovat, je požádán, aby si vybavil situaci během svého studia, která pro něj byla obzvlášť náročná. Posouzení následujících výroků by mělo probíhat s vědomím této situace. Celková doba vyplnění se pohybovala asi od 15 do 30 minut.

### 4.3.3. Akademická motivační stupnice (AMS-C28)


Akademická motivační stupnice si klade za cíl zjistit motivaci, která stojí za vstupem studenta na vysokou školu. Pro výzkum byla použita vysokoškolská verze dotazníku.

AMS-C28 obsahuje 28 vyjádření ve formě oznamovacích vět v první osobě. Respondent vyjádření posuzuje na škále 1 – 5 podle toho, jak odpovídají jeho subjektivní realitě (1 = „Neodpovídá vůbec“, 2 = „Odpovídá trochu“, 3 = „Odpovídá mírně“, 4 = „Odpovídá hodně“, 5 = „Odpovídá přesně“).

Položky jsou rozděleny do sedmi kategorií po čtyřech otázkách (náhodně, ne v pořadí za sebou), přičemž každá kategorie se zaměřuje na jiný aspekt motivace:

- Vnitřní motivace
  - **potřeba kognitivní**, která hodnotí, jak moc jedinec touží provádět aktivitu za účelem uspokojení během učení;
  - **potřeba dosažení úspěchu**, která hodnotí, do jaké míry jedinec touží po uspokojení z dosažení úspěchu či vytvoření něčeho nového;
  - **potřeba stimulace**, která měří úroveň potřeby vykonávat aktivitu za účelem dosažení stimulace;
- Vnější motivace
  - **mechanismus identifikace** (identifikovaná regulace), která hodnotí, do jaké míry jedinec touží provádět aktivitu za účelem získání pocitu sebedůležitosti a osobní hodnoty;
  - **mechanismus introjekce** (introjektovaná regulace), která měří prožívání tlaku a pocitu viny;
  - **mechanismus vnější regulace**, která ukazuje na to, zda se jedinec účastní aktivity za účelem vyhnutí se neúspěchu nebo získání odměny;
- **Nemotivovanost** (amotivace) – vyjadřující prožívání nedostatku motivace.

**Tabulka č. 1:** Typy motivací a regulací v AMS.

Nemotivovanost	Vnější motivace				Vnitřní motivace
<i>Žádná regulace</i>	<i>Vnější regulace</i>	<i>Introjektovaná regulace</i>	<i>Identifikovaná regulace</i>	<i>Integrovaná regulace</i>	<i>Vnitřní regulace</i>
Nejméně sebeurčující					Nejvíce sebeurčující
Nemotivovanost = nedostatek motivace	Řízená motivace = motivace nízké kvality		Autonomní motivace = motivace vysoké kvality		

Různé typy motivace chápeme jako různé způsoby, jakými jedinec reguluje své chování, kdy je nejprve motivován z vnějšku, následně je motivace zvnitřněna (introjektována) a konečně je poháněn autonomními typy motivace. U AMS vidíme typy motivace a regulace rozprostřeny podle toho, do jaké míry reprezentují řízené nebo autonomní fungování jedince (Tabulka č. 1). Vnitřní motivace je zde prototypem pro autonomní motivaci, zatímco externě motivované aktivity jsou více řízené z vnějšku. Z modelu AMS vyplývá, že vědomí toho, zda je motivace studentů spíše autonomní či řízená, je mnohem důležitější, než jejich obecná míra motivace.

#### 4. 4. ZPŮSOB SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT

Sběr dat probíhal výhradně na půdě katedry psychologie Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, a to v lednu a červnu 2017. Pro sběr dat byly použity tři dotazníkové baterie. Všechny tři dotazníkové baterie byly respondentům distribuovány přímo v učebnách. Vyplňování dotazníků probíhalo zaznamenáváním odpovědí pomocí papíru a tužky, tj. dotazníky obdrželi v tištěné podobě. Respondenti na všechny tři dotazníky odpovídali anonymně, byli požádáni pouze o uvedení svého pohlaví a věku. Instrukce k vyplnění dotazníků byly sděleny ústně. Respondenti byli před vyplňováním instruováni, aby odpovídali upřímně a každý sám za sebe. Zároveň byli ujištěni, že výsledky budou skutečně anonymní. Navíc byli seznámeni se záměrem výzkumu. U dotazníku MSBS obdrželi navíc instrukci, aby si před vyplněním samotného dotazníku vybavili situaci ze svého současného studia, kdy se nudili, a následně přešli na vyplnění dotazníku. Pro vyplnění všech tří dotazníkových baterií

nebyl zadán žádný časový limit. Výhodou tohoto způsobu administrace byla stoprocentní návratnost dotazníků, která by při jiném způsobu administrace vzhledem k rozsahu a časové náročnosti této úrovně zcela jistě nedosáhla. Posbíraná data byla následně rozdělena na skupinu respondentů bakalářského a na skupinu navazujícího magisterského studia.

V průběhu akademického roku 2017/2018 byla data kompletně přepsána do tabulky v programu Microsoft Excel, kde byly provedeny výpočty hrubých skór, ze kterých byly následně vytvořeny korelace, pro které byl využit Pearsonův korelační koeficient měřící sílu vazby mezi závislou a nezávislou proměnou. Pearsonův korelační koeficient může nabývat hodnot -1 až 1. Je-li korelační koeficient roven 0, znamená to, že proměnné jsou na sobě nezávislé. Hodnota blízká se -1 značí nepřímou úměru, hodnota přibližující se 1 naopak značí přímou úměru mezi oběma proměnnými. Pro všechny výsledky korelací byl proveden t-test s výpočtem hladiny významnosti pro  $p > 0,05$  a  $p > 0,01$ . Obecné pravidlo říká, že čím větší hladina významnosti je naměřena ve vzorku populace, tím méně lze předpokládat objevenou závislost pro celou populaci. Data s výsledky na dostatečné hladině významnosti byla použita pro interpretaci tohoto výzkumu a náležitě označena v příslušných tabulkách.



## 4. 5. STATISTICKÁ ANALÝZA

Při analýze dat byly mezi sebou korelovány všechny tři dotazníkové baterie, a to jak pro studenty bakalářského, tak pro studenty navazujícího magisterského oboru.

**Tabulka č. 3:** Korelace škál ZTPI a MSBS (*bakaláři*)

	DIS	LA	HA	IN	TP
<b>Negativní minulost</b>	0,061	0,092	0,219	0,104	0,117
<b>Hédonická přítomnost</b>	0,121	0,124	0,221	<b>0,602**</b>	0,002
<b>Budoucnost</b>	-0,114	0,026	0,022	-0,299	-0,087
<b>Pozitivní minulost</b>	0,020	0,159	-0,050	-0,129	-0,189
<b>Fatalistická přítomnost</b>	0,249	<b>0,405**</b>	<b>0,457**</b>	<b>0,366**</b>	-0,029
<b>Negativní budoucnost</b>	0,212	0,271	<b>0,398**</b>	0,192	0,064

\*Korelační koeficienty jsou významné na 5% hladině významnosti.

\*\*Korelační koeficienty jsou významné na 1% hladině významnosti.

(DIS=nedostatek angažovanosti; LA=negativní vliv nízké úrovně nabuzení; HA=negativní vliv vysoké úrovně nabuzení; IN=problémy se zaměřením/soustředěním pozornosti; TP=zážitek pomalého plynutí času)

U studentů bakalářského oboru se v korelaci mezi dotazníky ZTPI a MSBS objevilo hned několik údajů přesahujících hodnotu 0,3, všechny přitom na 1% hladině významnosti. Všechny výrazné hodnoty byly naměřeny v negativních dimenzích ZTPI a lze z nich vyvodit následující:

- Pozitivní korelace **fatalistické přítomnosti** hned ve třech dimenzích MSBS vykresluje studenty bakalářského oboru, kteří vnímají přítomnost jako fatální, bez možnosti vlastními zásahy ovlivnit běh událostí, kteří se cítí být „vláčení“ každodenním životem. V korelaci s vlivem **nízké úrovně nabuzení** si lze představit studenta při přednášce, kterou subjektivně vnímá jako nezajímavou či nudnou. Není po něm vyžadována aktivní participace, ale pouze pasivní příjem informací. Korelace s **negativním vlivem vysokého nabuzení** ukazuje na studenta, který se účastní povinného semináře, na nějž je nezbytné se předem připravovat a také se během něj aktivně zapojovat. Náročnost některých seminářů na vysoké škole může zvýšenou hodnotu vysvětlovat. Konečně, pozitivní korelace **fatalistické přítomnosti** s **problémy se zaměřením nebo soustředěním pozornosti** ukazuje na podobný trend

jako v případě nízké úrovně nabuzení a tato zvýšená hodnota je pravděpodobně způsobena stejnými subjektivními vlivy, tj. nudným, dlouhým, monotónním výkladem. Další skutečností, která tuto korelaci může ovlivňovat, je časově náročný rozvrh studenta, kdy se přednáška může objevit i v pozdních odpoledních hodinách, kdy (zvláště v zimních měsících) makroklima často na organismus působí tlumivě. Tyto korelace potvrzují hypotézu H1.

- Pozitivní korelace **negativní budoucnosti s negativním vlivem vysoké úrovně nabuzení** lze vysvětlit již zmíněnou vysokou náročností některých seminářů či cvičení s nutností aktivní participace. Je-li tento formát a nastavená obtížnost výuky pro studenta něčím neobvyklým, je logické, že očekává tuto zvýšenou náročnost i v budoucnosti, tím pádem vidíme zvýšenou hodnotu právě v této korelaci. Dalším možným vysvětlením je, že studenti bakalářského oboru prožívají nejistotu z budoucího vývoje studia, protože nevědí, co od něj mohou očekávat, případně si po krátkém čase studia uvědomují, že se nevybrali správný obor.
- **Hédonická přítomnost relativně silně koreluje s problémy se zaměřením pozornosti.** Zde je vhodné silnou korelaci vnímat ve spojitosti s výše zmíněnými interpretacemi. Dnes je obvyklé, že student na přednášku chodí s notebookem, netbookem či tabletem s klávesnicí, a to za účelem záznamu poznámek v elektronické formě. Tyto technologie v sobě ovšem skýtají některé věci, které mohou odpoutat pozornost od přednášky k něčemu, co si student v dané chvíli může více užívat, na co může zaměřit svoji pozornost, která byla do té doby na nízké úrovni (viz korelace fatalistické přítomnosti s nízkou úrovní nabuzení). Může se jednat o brouzdání po internetu, hraní her nebo sledování videí. Tyto činnosti svým zaměřením na přítomné prožívání s orientací jedince na zábavu, potěšení či vzrušení, přesně zapadají do dimenze hédonické přítomnosti a zcela logicky ovlivňují zaměření pozornosti negativním způsobem.

Při interpretacích lze vyjít i z hrubých skóre výsledků ZTPI u studentů bakalářského studia (Příloha č. 1: ZTPI – hrubé skóre (bakaláři)), kde bezmála 40% respondentů dosahuje nadprůměrných hodnot v dimenzi negativní budoucnosti a více než třetina z nich má navíc nadprůměrně vysoké skóre v dimenzi hédonické přítomnosti či negativní minulosti.

**Tabulka č. 4:** Korelace škál ZTPI a MSBS (*magistři*)

	<b>DIS</b>	<b>LA</b>	<b>HA</b>	<b>IN</b>	<b>TP</b>
<b>Negativní minulost</b>	-0,092	0,234	0,271	-0,184	0,000
<b>Hédonická přítomnost</b>	0,218	-0,031	-0,038	<b>0,350*</b>	0,175
<b>Budoucnost</b>	-0,039	0,122	0,081	-0,146	-0,040
<b>Pozitivní minulost</b>	0,048	-0,036	-0,265	-0,047	0,116
<b>Fatalistická přítomnost</b>	-0,063	-0,092	-0,114	-0,087	-0,121
<b>Negativní budoucnost</b>	0,067	0,293	0,202	-0,136	0,042

\*Korelační koeficienty jsou významné na 5% hladině významnosti.

\*\*Korelační koeficienty jsou významné na 1% hladině významnosti.

(DIS=nedostatek angažovanosti; LA=negativní vliv nízké úrovně nabuzení; HA=negativní vliv vysoké úrovně nabuzení; IN=problémy se zaměřením/soustředěním pozornosti; TP=zážitek pomalého plynutí času)

U korelací stejných dotazníků, ale tentokrát pro studenty navazujícího magisterského oboru, je vidět několik zásadních odlišností:

- Vysoké hodnoty naměřené v negativních dimenzích ZTPI u studentů bakalářského oboru jsou u studentů navazujícího magisterského studia výrazně nižší a tři z nich dokonce dosahují negativních hodnot. Toto potvrzuje správnost hypotézy H2. Zde je vidět jistá studijní zralost magistrů, kteří pokračují ve studiu pedagogiky v navazujícím oboru, který si často sami dobrovolně vybrali na základě zkušeností z předchozího studia. Studenti navazujícího magisterského studia jsou zocelení předcházejícími roky, kdy se jejich subjektivní prožívání pohybovalo v negativních dimenzích (viz Tabulka č. 2). Je zajímavé, že hrubé skóry MSBS magistrů vykazují stejný trend jako u bakalářů, tedy že u drtivé většiny respondentů byly u MSBS naměřeny nadprůměrně vysoké hodnoty, a to vždy ve více než jedné dimenzi (viz Příloha č. 4.: MSBS – hrubé skóry (magistři)). Přesto v korelacích nebyla naměřena statisticky významná hodnota, podobně jako tomu bylo v případě bakalářů.
- Ačkoliv **hédonická přítomnost pozitivně koreluje s negativním vlivem nízké úrovně nabuzení**, blíží se tato hodnota krajní hodnotě 0,3, navíc na 5% hladině významnosti. V návaznosti na výše vysvětlenou vazbu hédonické přítomnosti a nízké úrovně nabuzení u bakalářů lze na tomto místě konstatovat, že se zde projevuje studijní vyspělost magistrů, kteří i při nízkém nabuzení nejsou tolik ovlivněni potřebou momentálního uspokojení.

**Tabulka č. 5:** Korelace škál ZTPI a AMS (*bakaláři*)

	Poznávací	Výkonová	Flow	Identif.	Introjekt.	Externí	Nemotivov.
<b>NM</b>	-0,180	-0,180	-0,306	-0,057	0,066	0,200	-0,023
<b>HP</b>	0,098	0,073	0,040	0,019	0,184	0,062	0,206
<b>B</b>	0,153	0,205	0,001	<b>0,346**</b>	-0,015	0,178	-0,455
<b>PM</b>	-0,080	0,126	-0,052	0,273	<b>0,401**</b>	0,222	-0,068
<b>FP</b>	-0,262	-0,274	-0,217	-0,270	0,272	0,097	<b>0,512**</b>
<b>NB</b>	-0,112	-0,105	-0,337	-0,070	0,293	<b>0,363**</b>	0,018

\*Korelační koeficienty jsou významné na 5% hladině významnosti.

\*\*Korelační koeficienty jsou významné na 1% hladině významnosti.

(NM=negativní minulost; HP=hédonická přítomnost; B=budoucnost; PM=pozitivní minulost; FP=fatalistická přítomnost; NB=negativní budoucnost)

U studentů bakalářského oboru můžeme v korelacích dotazníků ZTPI a AMS zaznamenat čtyři zvýšené hodnoty, všechny na vysoké hladině významnosti:

- Pozitivní korelace dimenze **budoucnosti s identifikovanou regulací** ukazuje na potřebu seberealizace studentů bakalářského studia ve smyslu vypracování úkolů za účelem získání pocitu důležitosti a osobní hodnoty. Naměřenou hodnotu lze interpretovat tak, že jedinci na začátku vysokoškolského studia očekávají, že před ně budou v budoucnu kladeny právě zmíněné úkoly saturující potřebu seberealizace či seberozvíjení.
- **Introjektovaná regulace pozitivně koreluje s pozitivní minulostí.** Jelikož jsou v introjektované regulaci obsaženy mimo jiné minulé zkušenosti vnějšího tlaku a pocity viny, je s podivem, že můžeme zvýšenou hodnotu s vysokou hladinou významnosti naměřit právě v dimenzi pozitivní minulosti ZTPI. V českém prostředí školním a akademickým je řízená externí motivace zcela jistě přítomna. Korelace s pozitivní minulostí tedy může ukazovat na to, že minulé zážitky vnějšího tlaku nebo pocitu viny v průběhu dosavadního studia mohou být zpětně vnímány jako něco pozitivního či potřebného.
- **Nemotivovanost v korelaci s dimenzí fatalistické přítomnosti**, a její zvýšená hodnota na vysoké hladině významnosti, není obzvláště překvapujícím výsledkem. Nedostatek či naprostá absence motivovanosti v situacích, které studenti vnímají jako fatální a neovlivnitelné, je logická. U studentů bakalářského oboru lze toto vysvětlit

jednak subjektivně vnímanou vysokou obtížností a dalších nároků studia nebo nedostatečně motivujícím průběhem výuky. Zde se potvrzuje hypotéza H6.

- **Korelace externí motivace s negativní budoucností** je ve standardním vzdělávacím systému běžné vysoké školy snadno vysvětlitelná. Externí motivací jsou studenti nuceni plnit úkoly, aby se vyhnuli negativním následkům nebo aby získali odměnu. Na příkladu studentů bakalářského studia je třeba si jako odměnu představit udělení zápočtu, splnění předmětu či úspěšné zakončení ročníku nebo studia. Jako negativní následek vnímáme neúspěch v některém ze zmíněných úkolů. Studenti bakalářského oboru si uvědomují, že chtějí-li získat odměnu (např. úspěšně ukončit bakalářské studium), musí udělat vše pro vyhnutí se negativním následkům (např. opakování předmětu či ročníku, ukončení studia). Tento drive ovšem dle výsledků není zvnitřněný a je na studentech vymáhán spíše externí regulací.

**Tabulka č. 6:** Korelace škál ZTPI a AMS (*magistři*)

	Poznávací	Výkonová	Flow	Identif.	Introjekt.	Externí	Nemotivov.
<b>NM</b>	-0,239	0,092	-0,119	-0,047	0,001	0,019	0,104
<b>HP</b>	<b>0,484**</b>	0,255	<b>0,451**</b>	<b>0,309*</b>	<b>0,305*</b>	0,023	-0,374
<b>B</b>	0,174	<b>0,341*</b>	0,132	<b>0,390**</b>	0,171	0,035	-0,085
<b>PM</b>	0,113	0,216	0,185	0,163	0,187	0,121	-0,342
<b>FP</b>	-0,053	-0,011	0,056	0,061	-0,017	0,128	-0,067
<b>NB</b>	-0,090	0,344	-0,053	0,052	0,268	0,260	0,070

\*Korelační koeficienty jsou významné na 5% hladině významnosti.

\*\*Korelační koeficienty jsou významné na 1% hladině významnosti.

(NM=negativní minulost; HP=hédonická přítomnost; B=budoucnost; PM=pozitivní minulost; FP=fatalistická přítomnost; NB=negativní budoucnost)

Ve výsledcích korelace ZTPI a AMS pro studenty navazujícího magisterského studia byly oproti studentům bakalářského oboru naměřeny podstatně odlišné hodnoty:

- Pozitivní korelace dimenze **budoucnosti s identifikovanou regulací** je jedinou hodnotou, kterou má vzorek magistrů se vzorkem bakalářů společnou. Naměřená hodnota na vysoké hladině významnosti poukazuje na to, že i magistři stále touží po saturaci potřeby seberealizace a seberozvoje a očekávají tedy úkoly a aktivity, které tyto potřeby budou nasycovat.

- Dimenze **hédonické přítomnosti** koreluje s AMS hned ve čtyřech dimenzích.
  - U korelace s **identifikovanou regulací** vidíme jednak naměřenou hodnotu velmi se blížíící krajní hodnotě 0,3, navíc na 5% hladině významnosti. Studenti navazujícího magisterského studia tak nejen očekávají rozvoj sebe sama v budoucnu, ale cítí potřebu rozvíjet se právě tady a teď. To může být dáno tím, že začne-li student docházet na navazující magisterské studium, dělá tak často proto, aby se z něj skutečně stal pedagog. Tím pádem si uvědomuje nutnost seberozvoje, který musí probíhat tady a teď, nestačí mu pouze příslib potenciálního rozvoje v budoucnu.
  - U korelace s **introjektovanou regulací** se jedná o krajní hodnotu 0,305 na 5% hladině významnosti. Můžeme tedy říct, že vnější regulace na studenty navazujícího magisterského studia v určité míře působí, nicméně u korelace s **poznávací motivací** vidíme, že větší vliv má vnitřní motivace poznávat a učit se nové věci. Tuto hodnotu lze interpretovat tím, že studenti připravující se na výkon učitelského povolání chtějí poznávat nové věci. Aktivity spojené se saturací kognitivních potřeb v nich pak vyvolávají pozitivní emoce, neboť rozumí jejich účelu a jsou s jejich cíli vnitřně identifikováni.
  - Vysoká hodnota s vysokou hladinou významnosti je pro korelaci s **flow** adekvátním naměřeným výsledkem. Vzhledem k interpretaci výše je logické, že teprve student navazujícího magisterského studia je dostatečně pokročilý a zkušený na to, aby mohl prožitku flow dosáhnout. Rozdíl můžeme vidět ve velmi nízkých hodnotách flow u studentů bakalářského oboru (viz Tabulka č. 4). Vzhledem k nutnosti přítomnosti určitých faktorů pro navození flow prožitku (viz kapitola FLOW) a všech negativních dimenzích, ve kterých bakaláři vysoce skórovali, je nasnadě, že se vyšší hodnota flow objevila pouze u magistrů.
- Dimenze **budoucnosti pozitivně koreluje s výkonovou motivací**. Studenti navazujícího magisterského oboru pociťují touhu věnovat se aktivitám, jejichž provozování přináší pocit uspokojení. U této skupiny se může jednat o určité ztotožňování se se svým pravděpodobným budoucím zaměstnáním a aktivitami, které při jeho výkonu bude provozovat. Naměřené hodnoty potvrzují hypotézu H3 a H4.

**Tabulka č. 7:** Korelace škál MSBS a AMS (*bakaláři*)

	Poznávací	Výkonová	Flow	Identif.	Introjekt.	Externí	Nemotiv.
<b>DIS</b>	-0,191	-0,176	-0,183	-0,160	<b>0,458**</b>	0,123	0,186
<b>LA</b>	-0,130	-0,300	-0,197	-0,207	0,270	-0,025	0,071
<b>HA</b>	-0,255	-0,145	-0,240	-0,288	<b>0,312**</b>	0,120	<b>0,404**</b>
<b>IN</b>	0,245	-0,026	0,028	0,041	0,208	0,191	0,062
<b>TP</b>	-0,143	0,033	-0,118	0,078	-0,025	0,044	-0,051

\*Korelační koeficienty jsou významné na 5% hladině významnosti.

\*\*Korelační koeficienty jsou významné na 1% hladině významnosti.

(DIS=nedostatek angažovanosti; LA=negativní vliv nízké úrovně nabuzení; HA=negativní vliv vysoké úrovně nabuzení; IN=problémy se zaměřením/soustředěním pozornosti; TP=zážitek pomalého plynutí času)

Při korelaci dotazníků MSBS a AMS se jako významné ukázaly tři zvýšené hodnoty:

- U korelace **nedostatku zapojení (DIS)** a **introjektované regulace** je zvýšená hodnota, navíc na vysoké hladině významnosti. Toto měření odhaluje jakýsi konflikt, kdy student na jednu stranu strádá nedostatkem angažovanosti a na druhé straně pociťuje tlak vnější introjektované regulace.
- Dimenze **negativního vlivu vysoké úrovně nabuzení AMS** pozitivně koreluje s **introjektovanou regulací** a **nemotivovaností** a v obou případech se jedná o hodnoty vysoké hladině významnosti. Vysoká úroveň nabuzení odráží silné, agitované vzrušení. U studenta může toto znamenat sníženou úroveň motivace nebo její absenci vlivem stálých faktorů, které jedince vyvádějí z emocionální rovnováhy. Konkrétně se může jednat o těžký dlouhodobý projekt, obtížně splnitelný předmět či nutnost na poslední chvíli předělávat části bakalářské práce apod.
- Celkově vzato jsou studenti bakalářského oboru **motivováni z vnějšku**. Vnější motivace má ale tu nevýhodu, že je náročné ji trvale udržovat. U studentů se tím pádem musí obnovovat a s tím souvisí prožívání nudy. Toto důvod, proč se vnější motivace u bakalářů projevuje více, než u magistrů (viz Tabulka č. 7).

**Tabulka č. 8:** Korelace škál MSBS a AMS (*magistři*)

	Poznávací	Výkonová	Flow	Identif.	Introjekt.	Externí	Nemotiv.
DIS	-0,031	-0,222	-0,267	-0,095	-0,166	-0,214	-0,006
LA	0,018	-0,126	-0,231	-0,093	-0,264	-0,052	-0,164
HA	0,087	-0,142	-0,121	0,087	-0,337	-0,011	-0,045
IN	0,258	0,153	0,178	0,279	<b>0,319*</b>	0,098	-0,177
TP	-0,124	-0,141	-0,151	-0,063	0,162	-0,100	-0,035

\*Korelační koeficienty jsou významné na 5% hladině významnosti.

\*\*Korelační koeficienty jsou významné na 1% hladině významnosti.

(DIS=nedostatek angažovanosti; LA=negativní vliv nízké úrovně nabuzení; HA=negativní vliv vysoké úrovně nabuzení; IN=problémy se zaměřením/soustředěním pozornosti; TP=zážitek pomalého plynutí času)

U korelace škál dotazníků MSBS a AMS pro studenty navazujícího magisterského studia byla naměřena pouze jedna mírně zvýšená hodnota na 5% hladině významnosti:

- Jedná se o korelaci dimenze **problémů se soustředěním pozornosti s introjektovanou regulací**. Toto lze interpretovat tím, že pro studenta, je-li motivován primárně z vnějšku, je obtížné soustředit se na určitý podnět.

Obecně vzato lze u magistrů konstatovat, že na ně nuda nemá takový vliv, jako na bakaláře. Nudu zažívají studenti vždy. Otázkou je, jak si s ní umíte poradit. Studenti navazujícího magisterského studia s nudou již umí nějakým způsobem pracovat. Jsou také lépe motivovaní.

Hypotézu H7 se ani v jedné z korelací nepodařilo potvrdit.



## 5. DISKUZE

Studenti ve výzkumném souboru jsou celkově nejvíce orientováni na fatalistickou přítomnost a hédonickou přítomnost, nejméně pak na negativní minulost, a to i s ohledem na to, že v hrubých skórech vykazovala nadprůměrné hodnoty větší část respondentů, kteří měli nadprůměrné hodnoty v negativní budoucnosti. Budoucí faktory se ukázaly jako málo dominantní. Toto je do jisté míry v rozporu s tím, co ve své teorii uvádí Zimbardo a Boyd (1999), kteří říkají se budoucí časová perspektiva má nadále rozvíjet i po skončení období adolescence. Z korelací lze dále vyzorovat dominanci fatalistické a hédonistické přítomnosti nad ostatními časovými perspektivami.

V první řadě je třeba zmínit, že testovaní studenti nejsou zatíženi negativní minulostí, tj. nepříjemnými vzpomínkami. Dá se tedy předpokládat, že do výkonu svého budoucího povolání budou vstupovat bez stigmat, která by vstup znesnadňovala. Jsou ovšem poměrně zatíženi na hédonickou přítomnost a fatalistickou přítomnost. To jim může zkomplikovat výkon povolání učitele z dlouhodobého hlediska, neboť budou postrádat pozitivní náhled na budoucnost. Co se týče promítnutí hédonistické přítomnosti do studentského života jako takového, tak výsledky magistrů mohou do jisté míry vyplňovat představy o vysokoškolském životě bez závazků a množství volna mimo zkouškové období. U bakalářů podobné hodnoty odhaleny nebyly, což zní poměrně neintuitivně. Bylo by nasnadě domnívat se, že „nezřízeným“ studentským životem budou žít právě bakaláři, zatímco magistři, majíc toto všechno již za sebou, se budou uchýlovat více ke studování ve svém volném čase.

Odhalená fatalistická přítomnost může ukazovat na jedince, kteří mají spíše negativní pohled na studium. Navíc si můžou vytvořit nezdravý negativní náhled na sebe sama. Je možné, že studium neodpovídá jejich očekávání, ať už charakteristikou obsahu studia nebo způsobu, jakým jsou vědomosti předávány.

Jedinou dimenzí, která dle naměřených hodnot s nudou nesouvisí, je negativní minulost. Obecným předpokladem je, že pro úspěšné studium na vysoké škole je pozitivní minulost. Ukazuje se ale, že i negativní minulost může působit pozitivně. Jedná se o ty konkrétní případy, kdy si jedinec uvědomuje negativní minulou zkušenost (např. nepřátelský učitel na ZŠ) a rozhodne se, že jí nenechá ovlivnit, že se z toho poučí a bude se snažit, aby negativní minulá zkušenost neovlivnila jeho chování v budoucnu.

Studenti dále vykazují problémy se soustředěním pozornosti a má na ně negativní vliv vysoká úroveň nabuzení. Pro studenty bakalářského programu se jedná stav zapříčiněný jednak

subjektivním nudným prožíváním přednášek či seminářů, kterých se během studia účastní, další příčinou jsou pak přílišné externí tlaky.

Porovnáme-li si oba dva vzorky, je evidentní, že u studentů navazujícího magisterského studia dochází oproti studentům bakalářského oboru ke zlepšení v mnoha oblastech. U magistrů například nacházíme lepší vývoj kvalitnější výkonové motivace.

Nejproblematictějším studentem se jeví být bakalář. Díky vysokému skóre ve vnější motivaci je nutné ho neustále motivovat, což je náročné pro učitele. Jejich prožívání nudy může být způsobeno několika faktory: zjistili, že si vybrali špatnou fakultu, případně se přihlásili tam či onam, protože se domnívali, že to je nejlehčí cesta k vysokoškolskému vzdělání, dělají to pro titul, chtějí si prodloužit mládí a oddálit nástup do práce, chtějí maximálně využít studentských výhod nebo vůbec nepočítají s tím, že by v budoucnu učili. Zde je podstatný rozdíl mezi bakaláři a magistry. Studenti navazujícího magisterského studia si jej vybrali z nějakého důvodu, často proto, že skutečně chtějí učit. Obvykle se už také nacházejí ve fázi, kdy jsou motivováni vnitřně. Bakalářům by proto bylo dobrá vysvětlit perspektivu oboru, na který se přihlásili a navrhnout možnosti, které mají do budoucna.

## 6. ZÁVĚR

Cíle práce mohu označit za splněné. Pomocí dotazníků byly otestovány vztahy mezi prožíváním nudy studentů vysokých škol s jejich perspektivní orientací a jejich motivací ke studiu.

Odhalené statisticky významné vztahy mezi negativními dimenzemi časové perspektivy a nudou poukazují na to, že pro další zkoumání nudy není zásadní jeden převažující směr časové orientace jedince.

Z hlediska efektivního zvládnání nudy se ukazuje, že jsou na tom lépe studenti navazujícího magisterského studia. Jako klíčové faktory se v časové perspektivě ukazují být hédonistická přítomnost spolu s fatalistickou přítomností. Silná orientace na hédonistickou přítomnost ale může jedince dovést k neúspěchu ve své budoucí kariéře. Studenti bakaláři se ukazují být nudou více svázáni. Také u nich převažuje vnější motivace, zatímco magistři jsou více motivováni vnitřně. Toto je pozitivní zjištění u vzorku studentů, kteří jsou potenciálními budoucími pedagogy.

Studenti obou vzorků ve fatalistické přítomnosti citlivě reagují na jednotlivé dimenze nudy, obzvláště pak v dimenzích nedostatečné angažovanosti a nízké úrovně motivace. Nízká míra či schopnost udržení pozornosti je pak také problémem. V obou případech byla také naměřena určitá míra obav z budoucnosti. U povolání pedagoga toto může způsobovat nejen vnitřní psychické nastavení jedince, ale i externí faktory, jako je finanční ohodnocení či společenská prestiž povolání.

V teoretické části diplomové práce byl vysvětlen pojem ‚motivace‘ a s ním spojené druhy a typy motivací, jako jsou hodnoty, postoje, zájmy nebo ideály. Dále byly zmíněny a popsány nejznámější teorie motivace včetně teorie potřeb A. Maslowa. Také byla zpracována problematika vlivu aktivace na výkon, aspirace a aspirační úroveň, atribuční teorie a pojem flow.

## **RESUMÉ**

Diplomová práce „Analýza motivace ke studiu na FPE“ se zabývá problematikou motivace studentů pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni. V úvodní teoretické části jsou popsány základní pojmy spojené s problematikou motivace studentů včetně nejznámějších teorií motivace a jejich představitelů. Dále se práce stručně zaměří na motivační proces, podrobněji pak bude rozebrána motivace studentů při výuce. Praktickou část budou tvořit výsledky dotazníkového šetření a jejich interpretace a případné implikace do budoucnosti.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Motivace, motiv, vnější a vnitřní motivace, motivační strategie, časová perspektiva.

## **RESUMÉ**

Diploma thesis ‘Analysis of Motivation for Studying at FPE’ deals with the topic of motivation of the students of Pedagogical faculty of the University of West Bohemia. In the introductory theoretical part, there are described the basic terms connected to the problems of motivation of students including the most well-known theories of motivation as well as their authors. The thesis then briefly touches on the motivational process itself. Subsequently, the thesis focuses on the students’ motivation during their studies. The practical part contains the results and their interpretation with possible implications for the future.

## **KEYWORDS**

Motivation, motive, external & internal motivation, strategies for motivation, time perspective.

## 7. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I., et al. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 1998. vyd. 1. str. 559. ISBN 80-85943-57-3.

BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010.

BUCHTOVÁ, B., a kol. *Člověk- psychosomatická bytost: K problému lidské sebereflexe*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-2730-4.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Finding flow*. New York: Basic Books, 1997. 181 s. ISBN 0-465-02411-4.

DECKERS, L. *Motivation: biological, psychological, and environmental*. 2. Vyd. Pearson Collegen Division, 2004. 448 s. ISBN 0205404553.

*Efektivní učení ve škole*. Vyd. 1. Editor Dominik Dvořák. Praha: Portál, 2005, 142 s. ISBN 80-717-8556-3.

FAHLMAN, S. A., a kol. *MSBS: Multidimensional State Boredom Scale*. 2011.

FRIEDMAN, H. S., SCHUSTACK, M. W. *Personality: Classic Theories and Modern Research*. Pearson Allyn & Bacon. 2012. ISBN 978-0-205-05017-8.

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.

HECKHAUSEN H. Historical Trends in Motivation Research. *Motivation and Action*. Springer, Berlin: Heidelberg. 1991. ISBN 978-3-642-75963-5

HEWSTONE, M., STROEBE, W. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. vyd. 1., 769 s. Praha: Portál. 2006. ISBN 80-7367-092-5

HRABAL, MAN, PAVELKOVÁ, *Psychologické otázky motivace ve škole*. Státní pedagogické nakladatelství, n.p., Praha 1989. ISBN 80-04-23487-9

HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. 2. vyd. Praha: SPN, 1977. 360 s. ISBN 1447877.

JANOUSĚK, J. *Psychologické faktory ekonomické výkonnosti*. Československá psychologie, 2009, roč. 53, č. 6, s. 556-572.

KALHOUS, Z., O. OBST et al. *Školní didaktika*, 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

KELLEY, H., H. (1972). *Causal Schemata and the Attribution Process*. In E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, H.E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.). *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior*, (151-174). Morristown: General Learning Press.

LEWIN, K., A. *Dynamic Theory Of Personality – Selected Papers*. Lewin Press. 2014. 472 s. ISBN 978-1406763904

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Překlad Jakub Dobal. Praha: Portál, 1999, 199 s. ISBN 80-717-8205-X.

LUKAVSKÁ, K., KLICPEROVÁ-BAKER, M., LUKAVSKÝ, J., et al. (2011) ZTPI—Zimbardův dotazník časové perspektivy. *Československá psychologie* 55(4): 356-374.

MASLOW, A. H. *A Theory of Human Motivation*. *Psychological Review*, 50, s. 370-396. 1943.

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. a kol. *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4

MCCLELLAND, D. C. *Human motivation*. New York: University of Cambridge. 1987.

MEZERA, A. *Pro jaké povolání se hodím: jak si vybrat střední a vyšší odbornou školu a snad i budoucí povolání*. 2.vyd. Brno: Computer press, 2008. 208 s. ISBN 978-80-251-2147.

MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P.: *Kapitoly ze sociální psychologie pro právníky*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2000.

MURRAY, H. A. *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press. 1938.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004. 270 s. ISBN 978-80-200-0592-2.

NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie psychologie*. Praha: Avicenum. 1998. 437 s. ISBN 80-200-0625-7

NUTTIN, J. R. *The future time perspective in human motivation and learning*. *Acta Psychologica*, Volume 23, 1964, s. 60-82.

PAVELKOVÁ, I. *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha: Academia, 1990.

ROTTER, J. B. *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. *Psychological Monographs: General & Applied*, 80(1) 1966, 1-28.

SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal. 2002. ISBN

WEINER, B. An Attributional Theory of Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 1986. s. 548-573.

WEINER, B., BERNARD. History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*. 1990. 82. 616-622. DOI: 10.1037/0022-0663.82.4.616.

ZIMBARDO, P. G. *The Cognitive Control of Motivation*. Glenview, IL:Scott, Foresman, 1969.

ZIMBARDO, P. G., BOYD, J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology* 77, 6, 1999. s. 1271-1288.

ZIMBARDO, P. G., & LEIPPE, M. *The Psychology of Attitude Change and Social Influence*. New York: McGraw-Hill, 1991.

HAGGBLOOM, S. J. The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century. *Review of General Psychology* 6 (2): 139–152. 2002.

### **Elektronické zdroje**

CHERRY, K. (2017, January 1). Murray's Theory of Psychogenic Needs. [citováno 20. 6. 2018], dostupné online na:

<http://psychology.about.com/od/theoriesofpersonality/a/psychogenic.htm>

Thematic Apperception Test. (n. d.). [citováno 28. 5. 2018], dostupné online na:  
<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1944-01759-000>

THETFORD, W., WALSH, R. (1985). *Theories of Personality and Psychopathology: Schools Derived from Psychology and Philosophy*. Chapter 11. Kaplan, H. L, and Sadock, B, 1. [citováno 26. 5. 2018], dostupné online na:: <http://drrogerwalsh.com/wp-content/uploads/2009/07/Theories-of-Personality-Psychopathology-Fromm-Allport-Murray-goldstein-Maslow-Murphy-Lewin-Gestalt-Lacan-Cattell-Skinner-Ken-Wilber.pdf>

## 8. PŘÍLOHY

### Příloha č. 1: ZTPI – hrubé skóry (bakaláři)

Oranžovou barvou jsou zvýrazněny nadprůměrné hodnoty pro negativní časovou perspektivu.

Světle zelenou barvou jsou zvýrazněny nadprůměrné hodnoty pro pozitivní časovou perspektivu.

Negativní minulost	Hédonická přítomnost	Budoucnost	Pozitivní minulost	Fatalistická přítomnost	Negativní budoucnost
42,00	49,00	45,00	31,00	30,00	39,00
31,00	48,00	38,00	31,00	25,00	28,00
31,00	43,00	57,00	34,00	26,00	37,00
26,00	49,00	48,00	32,00	24,00	32,00
19,00	31,00	50,00	40,00	12,00	20,00
25,00	61,00	32,00	38,00	35,00	28,00
41,00	36,00	43,00	34,00	29,00	41,00
38,00	47,00	47,00	29,00	22,00	36,00
27,00	48,00	45,00	35,00	22,00	31,00
28,00	26,00	58,00	32,00	14,00	37,00
35,00	44,00	46,00	38,00	22,00	33,00
31,00	52,00	44,00	44,00	25,00	39,00
46,00	54,00	31,00	23,00	27,00	46,00
28,00	61,00	42,00	35,00	23,00	28,00
45,00	45,00	40,00	26,00	27,00	34,00
29,00	44,00	46,00	34,00	16,00	31,00
35,00	47,00	48,00	36,00	21,00	38,00
29,00	45,00	50,00	34,00	20,00	34,00
34,00	49,00	51,00	27,00	19,00	31,00



23,00	43,00	34,00	27,00	26,00	35,00
39,00	60,00	37,00	20,00	30,00	38,00
20,00	50,00	36,00	23,00	22,00	23,00
23,00	51,00	53,00	31,00	16,00	33,00
39,00	58,00	33,00	25,00	30,00	42,00
42,00	57,00	46,00	27,00	24,00	41,00
16,00	70,00	47,00	31,00	13,00	39,00
36,00	50,00	45,00	27,00	31,00	37,00
38,00	52,00	49,00	32,00	24,00	38,00
24,00	53,00	37,00	29,00	30,00	33,00
31,00	43,00	41,00	28,00	31,00	31,00
43,00	55,00	46,00	29,00	27,00	41,00
38,00	59,00	56,00	43,00	29,00	45,00
34,00	37,00	41,00	27,00	28,00	27,00
30,00	60,00	43,00	36,00	31,00	33,00
25,00	51,00	43,00	29,00	24,00	32,00
33,00	58,00	32,00	30,00	40,00	37,00
32,00	44,00	45,00	31,00	24,00	37,00
44,00	55,00	61,00	20,00	24,00	35,00
35,00	35,00	46,00	28,00	24,00	36,00
21,00	50,00	38,00	26,00	22,00	32,00
17,00	57,00	26,00	25,00	18,00	15,00
28,00	46,00	46,00	27,00	17,00	33,00
21,00	46,00	49,00	30,00	19,00	30,00
25,00	53,00	45,00	34,00	26,00	31,00
24,00	61,00	29,00	30,00	22,00	21,00
15,00	52,00	50,00	32,00	20,00	32,00
22,00	37,00	51,00	33,00	17,00	31,00
37,00	60,00	43,00	31,00	38,00	41,00
35,00	43,00	48,00	30,00	28,00	33,00
45,00	56,00	42,00	30,00	29,00	41,00
24,00	51,00	47,00	35,00	16,00	25,00
24,00	53,00	55,00	37,00	19,00	31,00
17,00	53,00	57,00	29,00	19,00	26,00
25,00	54,00	30,00	29,00	24,00	27,00
32,00	44,00	46,00	32,00	23,00	28,00
33,00	50,00	43,00	23,00	28,00	33,00
25,00	50,00	52,00	37,00	26,00	33,00
23,00	48,00	56,00	35,00	13,00	28,00
21,00	54,00	42,00	29,00	19,00	24,00
13,00	47,00	35,00	28,00	20,00	17,00
39,00	54,00	43,00	40,00	24,00	37,00
18,00	47,00	40,00	31,00	23,00	22,00
44,00	48,00	53,00	30,00	27,00	38,00
31,00	42,00	48,00	20,00	16,00	30,00

34,00	39,00	42,00	45,00	19,00	32,00
34,00	49,00	34,00	30,00	25,00	34,00
20,00	41,00	55,00	34,00	28,00	39,00
37,00	46,00	51,00	35,00	28,00	40,00
34,00	53,00	41,00	36,00	32,00	35,00
29,00	42,00	34,00	24,00	25,00	28,00
32,00	41,00	51,00	23,00	23,00	39,00
33,00	57,00	39,00	32,00	32,00	37,00
36,00	53,00	58,00	37,00	27,00	44,00
19,00	48,00	46,00	36,00	18,00	31,00
29,00	49,00	42,00	40,00	28,00	44,00
30,00	54,00	38,00	37,00	25,00	33,00
15,00	48,00	35,00	33,00	24,00	30,00
47,00	52,00	39,00	26,00	26,00	40,00
31,00	42,00	55,00	42,00	31,00	49,00
32,00	40,00	52,00	20,00	16,00	29,00
35,00	48,00	34,00	11,00	29,00	23,00
25,00	51,00	47,00	38,00	23,00	32,00
27,00	43,00	35,00	29,00	28,00	32,00
38,00	48,00	38,00	37,00	23,00	38,00
27,00	44,00	48,00	25,00	29,00	32,00
44,00	26,00	57,00	40,00	24,00	37,00
35,00	60,00	38,00	32,00	27,00	36,00
30,00	40,00	38,00	35,00	24,00	38,00
33,00	49,00	47,00	29,00	28,00	37,00
19,00	50,00	27,00	35,00	25,00	26,00
18,00	49,00	33,00	23,00	18,00	23,00
35,00	49,00	51,00	30,00	27,00	38,00

**Příloha č. 2: ZTPI – hrubé skóry (magistři)**

Oranžovou barvou jsou zvýrazněny nadprůměrné hodnoty pro negativní časovou perspektivu.

Světle zelenou barvou jsou zvýrazněny nadprůměrné hodnoty pro pozitivní časovou perspektivu.

Negativní minulost	Hédonická přítomnost	Budoucnost	Pozitivní minulost	Fatalistická přítomnost	Negativní budoucnost
19,00	59,00	46,00	33,00	19,00	29,00
31,00	58,00	47,00	34,00	31,00	36,00
45,00	35,00	52,00	27,00	28,00	37,00
24,00	49,00	40,00	38,00	25,00	19,00
24,00	59,00	40,00	30,00	20,00	30,00

25,00	63,00	29,00	32,00	26,00	19,00
21,00	51,00	49,00	35,00	30,00	32,00
21,00	55,00	38,00	30,00	31,00	29,00
27,00	49,00	45,00	34,00	23,00	37,00
22,00	45,00	45,00	31,00	26,00	30,00
20,00	42,00	51,00	35,00	17,00	31,00
26,00	51,00	35,00	34,00	21,00	29,00
21,00	47,00	40,00	32,00	17,00	25,00
42,00	44,00	40,00	29,00	25,00	35,00
34,00	51,00	44,00	32,00	22,00	31,00
23,00	42,00	49,00	40,00	18,00	30,00
32,00	52,00	51,00	35,00	27,00	37,00
39,00	46,00	59,00	25,00	32,00	35,00
34,00	38,00	50,00	33,00	19,00	33,00
22,00	65,00	37,00	36,00	26,00	30,00
31,00	53,00	46,00	33,00	29,00	37,00
30,00	55,00	35,00	28,00	33,00	38,00
24,00	44,00	49,00	30,00	20,00	36,00
27,00	42,00	55,00	35,00	20,00	32,00
31,00	65,00	50,00	32,00	28,00	28,00
21,00	58,00	46,00	24,00	20,00	28,00
44,00	33,00	47,00	32,00	25,00	43,00
27,00	56,00	40,00	36,00	26,00	27,00
36,00	48,00	42,00	34,00	29,00	29,00
36,00	42,00	49,00	29,00	31,00	35,00
18,00	67,00	32,00	41,00	19,00	25,00
33,00	48,00	48,00	30,00	16,00	30,00
34,00	60,00	42,00	22,00	26,00	39,00
32,00	63,00	43,00	36,00	38,00	37,00
22,00	44,00	54,00	29,00	21,00	32,00
13,00	31,00	28,00	17,00	30,00	16,00
25,00	60,00	46,00	33,00	29,00	31,00
26,00	47,00	47,00	23,00	9,00	34,00
27,00	64,00	36,00	35,00	29,00	34,00
31,00	42,00	42,00	22,00	16,00	33,00
34,00	44,00	52,00	29,00	22,00	31,00
24,00	43,00	53,00	26,00	31,00	36,00
33,00	38,00	36,00	36,00	22,00	33,00

**Příloha č. 3:** MSBS – hrubé skóry (bakaláři)

Oranžovou barvou jsou zvýrazněny nadprůměrné hodnoty.

DIS	LA	HA	IN	TP
52,0	23,0	32,0	21,0	33,0
44,0	23,0	21,0	17,0	35,0
58,0	31,0	33,0	25,0	35,0
54,0	18,0	22,0	22,0	35,0
42,0	5,0	7,0	10,0	27,0
58,0	18,0	28,0	24,0	35,0
53,0	20,0	21,0	22,0	31,0
53,0	13,0	25,0	24,0	35,0
63,0	16,0	23,0	27,0	33,0
52,0	14,0	23,0	14,0	30,0
56,0	24,0	27,0	22,0	32,0
37,0	13,0	18,0	24,0	35,0
68,0	19,0	33,0	28,0	35,0
49,0	20,0	21,0	25,0	35,0
25,0	9,0	14,0	18,0	35,0
50,0	19,0	21,0	25,0	29,0
24,0	7,0	11,0	14,0	26,0
61,0	18,0	25,0	13,0	33,0
49,0	9,0	16,0	20,0	35,0
49,0	19,0	21,0	24,0	31,0
63,0	22,0	29,0	24,0	35,0
55,0	11,0	22,0	22,0	35,0
50,0	23,0	27,0	18,0	33,0
66,0	18,0	19,0	28,0	35,0
50,0	10,0	21,0	19,0	30,0
57,0	18,0	26,0	28,0	35,0
63,0	30,0	30,0	28,0	34,0
55,0	16,0	21,0	21,0	34,0
53,0	17,0	22,0	22,0	29,0
37,0	21,0	20,0	15,0	20,0
28,0	15,0	19,0	20,0	28,0
53,0	35,0	26,0	28,0	5,0
63,0	24,0	31,0	25,0	34,0
60,0	21,0	33,0	27,0	21,0
45,0	13,0	17,0	18,0	19,0
51,0	19,0	30,0	27,0	30,0
55,0	16,0	17,0	24,0	31,0
34,0	11,0	23,0	27,0	29,0
49,0	20,0	21,0	13,0	19,0

34,0	21,0	30,0	22,0	27,0
35,0	14,0	6,0	28,0	16,0
31,0	13,0	15,0	21,0	35,0
34,0	16,0	19,0	18,0	24,0
26,0	10,0	10,0	10,0	12,0
49,0	10,0	13,0	21,0	35,0
43,0	16,0	18,0	26,0	29,0
42,0	8,0	10,0	15,0	26,0
45,0	15,0	17,0	21,0	31,0
55,0	18,0	22,0	25,0	31,0
55,0	19,0	11,0	10,0	35,0
32,0	15,0	18,0	17,0	15,0
51,0	17,0	21,0	20,0	29,0
57,0	16,0	19,0	25,0	35,0
49,0	22,0	20,0	20,0	31,0
49,0	28,0	24,0	19,0	31,0
54,0	17,0	20,0	24,0	35,0
31,0	16,0	26,0	22,0	6,0
27,0	10,0	23,0	15,0	5,0
49,0	22,0	16,0	28,0	35,0
41,0	6,0	13,0	21,0	35,0
67,0	24,0	24,0	26,0	35,0
56,0	5,0	23,0	23,0	30,0
30,0	21,0	16,0	14,0	24,0
51,0	15,0	17,0	26,0	33,0
57,0	27,0	31,0	24,0	35,0
50,0	14,0	19,0	19,0	35,0
60,0	19,0	22,0	28,0	35,0
56,0	20,0	27,0	24,0	35,0
50,0	14,0	22,0	24,0	29,0
32,0	18,0	21,0	24,0	30,0
55,0	24,0	28,0	27,0	30,0
64,0	24,0	28,0	22,0	32,0
56,0	22,0	24,0	23,0	31,0
45,0	9,0	14,0	16,0	34,0
51,0	26,0	24,0	20,0	23,0
51,0	19,0	25,0	23,0	28,0
54,0	16,0	24,0	24,0	33,0
59,0	24,0	29,0	26,0	31,0
58,0	20,0	32,0	23,0	35,0
53,0	24,0	31,0	27,0	35,0
53,0	26,0	29,0	16,0	29,0
61,0	26,0	29,0	21,0	35,0
39,0	12,0	14,0	16,0	35,0
57,0	10,0	17,0	23,0	35,0

23,0	12,0	11,0	9,0	15,0
62,0	26,0	29,0	28,0	35,0
60,0	22,0	28,0	19,0	35,0
47,0	18,0	26,0	23,0	33,0
56,0	17,0	23,0	20,0	35,0
55,0	8,0	21,0	28,0	35,0
53,0	14,0	25,0	20,0	35,0
39,0	24,0	25,0	20,0	23,0

**Příloha č. 4: MSBS – hrubé skóry (magistři)**

Oranžovou barvou jsou zvýrazněny nadprůměrné hodnoty.

DIS	LA	HA	IN	TP
63,0	22,0	26,0	27,0	35,0
32,0	21,0	24,0	20,0	11,0
49,0	14,0	19,0	12,0	27,0
50,0	15,0	23,0	28,0	35,0
50,0	13,0	16,0	27,0	35,0
49,0	15,0	13,0	26,0	34,0
42,0	8,0	15,0	13,0	23,0
56,0	12,0	16,0	22,0	35,0
56,0	21,0	16,0	26,0	35,0
34,0	15,0	18,0	8,0	10,0
39,0	20,0	20,0	18,0	25,0
48,0	12,0	14,0	19,0	29,0
40,0	20,0	31,0	28,0	5,0
48,0	20,0	29,0	22,0	27,0
43,0	27,0	31,0	19,0	32,0
55,0	16,0	14,0	19,0	35,0
62,0	17,0	24,0	26,0	34,0
46,0	12,0	19,0	18,0	23,0
58,0	23,0	19,0	20,0	30,0
65,0	12,0	26,0	22,0	35,0
44,0	14,0	18,0	19,0	30,0
48,0	18,0	30,0	21,0	28,0
55,0	10,0	19,0	18,0	30,0
26,0	21,0	23,0	17,0	11,0
52,0	15,0	26,0	26,0	34,0

51,0	13,0	26,0	25,0	35,0
39,0	14,0	19,0	26,0	35,0
53,0	17,0	18,0	16,0	35,0
15,0	8,0	12,0	14,0	11,0
60,0	24,0	27,0	17,0	35,0
46,0	11,0	5,0	22,0	35,0
57,0	23,0	30,0	24,0	34,0
41,0	34,0	29,0	25,0	15,0
60,0	18,0	21,0	23,0	32,0
60,0	24,0	26,0	19,0	35,0
42,0	10,0	18,0	23,0	19,0
46,0	13,0	12,0	23,0	35,0
51,0	10,0	21,0	27,0	35,0
67,0	21,0	32,0	24,0	34,0
53,0	19,0	30,0	11,0	35,0
52,0	12,0	28,0	23,0	35,0
48,0	20,0	14,0	28,0	35,0
53,0	24,0	28,0	14,0	35,0

**Příloha č. 5:** AMS – hrubé skóry (bakaláři)

Oranžovou barvou jsou zvýrazněny nadprůměrné hodnoty.

<b>poznávací</b>	<b>výkonová</b>	<b>flow</b>	<b>identifikovaná</b>	<b>introjektovaná</b>	<b>externí</b>	<b>nemotivovanost</b>
16,00	13,00	14,00	19,00	16,00	18,00	8,00
15,00	14,00	12,00	17,00	10,00	14,00	4,00
16,00	6,00	7,00	14,00	7,00	14,00	4,00
14,00	10,00	12,00	16,00	8,00	11,00	8,00
19,00	15,00	18,00	18,00	10,00	10,00	4,00
11,00	12,00	11,00	11,00	14,00	13,00	18,00
12,00	13,00	8,00	14,00	16,00	16,00	7,00
16,00	16,00	12,00	18,00	15,00	12,00	7,00
20,00	18,00	20,00	20,00	20,00	20,00	5,00
17,00	16,00	18,00	17,00	12,00	17,00	4,00
13,00	10,00	13,00	11,00	14,00	10,00	7,00
15,00	16,00	13,00	18,00	14,00	17,00	5,00
15,00	12,00	9,00	9,00	13,00	19,00	15,00
15,00	17,00	19,00	18,00	16,00	17,00	4,00
12,00	8,00	15,00	15,00	6,00	12,00	4,00
14,00	10,00	8,00	18,00	9,00	12,00	4,00
17,00	16,00	11,00	18,00	13,00	16,00	4,00
12,00	16,00	9,00	17,00	15,00	14,00	7,00
17,00	18,00	11,00	15,00	17,00	15,00	5,00

16,00	12,00	14,00	15,00	15,00	16,00	5,00
16,00	11,00	17,00	8,00	12,00	6,00	6,00
16,00	11,00	14,00	14,00	9,00	12,00	6,00
13,00	13,00	9,00	15,00	13,00	16,00	5,00
16,00	8,00	7,00	17,00	13,00	16,00	4,00
12,00	9,00	11,00	15,00	12,00	15,00	9,00
18,00	16,00	18,00	19,00	13,00	14,00	4,00
15,00	14,00	14,00	18,00	17,00	11,00	4,00
13,00	16,00	10,00	19,00	19,00	14,00	6,00
15,00	8,00	10,00	12,00	10,00	11,00	12,00
15,00	13,00	13,00	14,00	14,00	13,00	14,00
16,00	12,00	7,00	15,00	8,00	13,00	4,00
20,00	12,00	15,00	16,00	19,00	16,00	4,00
15,00	11,00	12,00	14,00	11,00	14,00	8,00
10,00	12,00	7,00	14,00	18,00	16,00	11,00
16,00	16,00	16,00	13,00	13,00	15,00	12,00
17,00	16,00	18,00	18,00	17,00	17,00	13,00
15,00	16,00	11,00	13,00	16,00	18,00	4,00
20,00	18,00	17,00	19,00	4,00	17,00	4,00
9,00	7,00	12,00	11,00	6,00	10,00	5,00
15,00	17,00	11,00	9,00	12,00	9,00	13,00
19,00	13,00	18,00	17,00	6,00	10,00	4,00
18,00	13,00	16,00	16,00	5,00	12,00	6,00
16,00	14,00	16,00	16,00	13,00	16,00	5,00
16,00	14,00	15,00	16,00	14,00	15,00	5,00
18,00	11,00	18,00	14,00	10,00	14,00	6,00
17,00	14,00	17,00	13,00	14,00	6,00	7,00
19,00	14,00	17,00	19,00	8,00	18,00	7,00
13,00	13,00	14,00	13,00	12,00	11,00	8,00
16,00	15,00	14,00	16,00	15,00	16,00	5,00
10,00	9,00	10,00	15,00	12,00	14,00	6,00
13,00	13,00	12,00	12,00	14,00	13,00	8,00
20,00	17,00	19,00	20,00	17,00	14,00	4,00
18,00	15,00	18,00	18,00	13,00	14,00	4,00
14,00	13,00	9,00	14,00	10,00	14,00	8,00
18,00	13,00	17,00	11,00	8,00	7,00	4,00
15,00	11,00	13,00	14,00	10,00	8,00	10,00
14,00	12,00	5,00	15,00	11,00	15,00	4,00
16,00	16,00	12,00	17,00	17,00	18,00	4,00
14,00	11,00	8,00	17,00	6,00	14,00	4,00
14,00	14,00	8,00	14,00	12,00	12,00	4,00
18,00	17,00	10,00	18,00	16,00	15,00	4,00
16,00	17,00	9,00	17,00	17,00	16,00	5,00
13,00	12,00	11,00	14,00	15,00	13,00	4,00
17,00	14,00	10,00	13,00	12,00	17,00	9,00



13,00	12,00	11,00	18,00	14,00	20,00	4,00
15,00	14,00	13,00	11,00	14,00	16,00	6,00
16,00	15,00	17,00	16,00	14,00	15,00	4,00
15,00	13,00	12,00	15,00	13,00	14,00	9,00
15,00	16,00	15,00	16,00	16,00	16,00	4,00
19,00	15,00	14,00	20,00	18,00	13,00	5,00
17,00	14,00	7,00	17,00	9,00	14,00	4,00
16,00	11,00	12,00	12,00	8,00	11,00	14,00
17,00	13,00	8,00	16,00	13,00	16,00	8,00
18,00	16,00	6,00	19,00	10,00	19,00	4,00
20,00	12,00	12,00	18,00	20,00	18,00	11,00
18,00	14,00	16,00	17,00	15,00	16,00	5,00
18,00	17,00	17,00	15,00	14,00	9,00	5,00
16,00	15,00	11,00	16,00	16,00	19,00	8,00
19,00	15,00	16,00	14,00	14,00	16,00	6,00
12,00	12,00	12,00	14,00	17,00	16,00	5,00
17,00	11,00	9,00	18,00	17,00	16,00	4,00
15,00	13,00	12,00	18,00	17,00	15,00	6,00
11,00	16,00	6,00	15,00	10,00	18,00	5,00
12,00	12,00	10,00	12,00	9,00	19,00	6,00
13,00	14,00	9,00	14,00	16,00	15,00	15,00
20,00	15,00	15,00	13,00	6,00	16,00	7,00
14,00	16,00	11,00	16,00	18,00	20,00	4,00
10,00	13,00	6,00	11,00	14,00	11,00	11,00
11,00	11,00	9,00	13,00	10,00	13,00	8,00
12,00	14,00	13,00	10,00	14,00	12,00	8,00
13,00	9,00	10,00	10,00	8,00	15,00	6,00
15,00	15,00	10,00	13,00	19,00	16,00	8,00

**Příloha č. 6: AMS – hrubé skóry (magistři)**

Oranžovou barvou jsou zvýrazněny nadprůměrné hodnoty.

<b>poznávací</b>	<b>výkonová</b>	<b>flow</b>	<b>identifikovaná</b>	<b>introjektovaná</b>	<b>externí</b>	<b>nemotivovanost</b>
20,00	13,00	20,00	18,00	14,00	12,00	4,00
14,00	14,00	16,00	17,00	13,00	15,00	8,00
10,00	11,00	8,00	11,00	6,00	7,00	20,00
13,00	12,00	12,00	14,00	10,00	12,00	11,00
17,00	15,00	18,00	15,00	16,00	6,00	10,00
16,00	13,00	16,00	14,00	15,00	5,00	4,00
17,00	16,00	14,00	17,00	18,00	18,00	9,00

15,00	13,00	7,00	12,00	13,00	6,00	8,00
14,00	14,00	7,00	19,00	16,00	18,00	10,00
14,00	13,00	11,00	11,00	10,00	10,00	10,00
15,00	15,00	12,00	16,00	15,00	18,00	9,00
15,00	17,00	13,00	12,00	11,00	15,00	9,00
19,00	11,00	8,00	17,00	9,00	14,00	5,00
17,00	13,00	8,00	12,00	14,00	16,00	9,00
19,00	13,00	10,00	16,00	13,00	13,00	6,00
17,00	16,00	7,00	11,00	13,00	11,00	4,00
18,00	17,00	11,00	17,00	14,00	14,00	5,00
17,00	13,00	14,00	17,00	13,00	15,00	5,00
14,00	14,00	9,00	10,00	11,00	8,00	9,00
16,00	13,00	8,00	11,00	12,00	17,00	6,00
20,00	19,00	20,00	16,00	20,00	16,00	9,00
14,00	14,00	12,00	12,00	16,00	18,00	7,00
16,00	15,00	13,00	16,00	14,00	14,00	7,00
18,00	19,00	19,00	18,00	17,00	16,00	4,00
18,00	12,00	17,00	19,00	11,00	6,00	4,00
20,00	17,00	19,00	20,00	18,00	17,00	6,00
8,00	14,00	11,00	13,00	19,00	20,00	8,00
14,00	7,00	6,00	10,00	8,00	11,00	6,00
17,00	17,00	16,00	17,00	16,00	14,00	4,00
5,00	8,00	4,00	9,00	12,00	9,00	5,00
14,00	10,00	12,00	10,00	20,00	20,00	6,00
15,00	15,00	10,00	18,00	18,00	17,00	4,00
19,00	16,00	9,00	9,00	10,00	15,00	9,00
17,00	16,00	12,00	17,00	16,00	16,00	7,00
19,00	10,00	10,00	14,00	4,00	5,00	9,00
11,00	5,00	6,00	9,00	4,00	14,00	14,00
19,00	16,00	12,00	19,00	19,00	19,00	6,00
12,00	14,00	9,00	10,00	19,00	7,00	15,00
17,00	14,00	15,00	17,00	12,00	15,00	8,00
12,00	9,00	5,00	12,00	9,00	13,00	8,00
20,00	15,00	11,00	17,00	14,00	20,00	9,00
15,00	13,00	8,00	14,00	20,00	20,00	4,00
9,00	6,00	5,00	8,00	5,00	12,00	9,00