Lorenzová, Jitka

Motivace studentů a absolventů ke studiu oboru sociální pedagogika – mezi osobním rozvojem a službou?

Studia paedagogica. 2020, vol. 25, iss. 1, pp. [79]-105

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): https://doi.org/10.5817/SP2020-1-4
Stable URL (handle): https://hdl.handle.net/11222.digilib/142404
Access Date: 28. 11. 2024
Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MUNI ARTS Masarykova univerzita Filozofická fakulta

Digital Library of the Faculty of Arts,
Masaryk University
digilib.phil.muni.cz

Studia paedagogica
vol. 25, n. 1, 2020
www.studiapaedagogica.cz
https://doi.org/10.5817/SP2020-1-4

MOTIVACE STUDENTŮ A ABSOLVENTŮ KE STUDIU OBORU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA – MEZI OSOBNÍM ROZVOJEM A SLUŽBOU?

THE MOTIVATION OF STUDENTS AND GRADUATES TO CHOOSE SOCIAL PEDAGOGY – BETWEEN PERSONAL DEVELOPMENT AND PUBLIC SERVICE?

JITKA LORENZOVÁ

Abstrakt

Článek přináší výsledky explorativního výzkumného šetření zaměřeného na zjištění motivací k volbě studia oboru sociální pedagogika. Data byla získána dotazníkovým šetřením u studentů a absolventů z celé ČR (n = 333). Dotazník zkoumal oblasti vnitřní, vnější a smíšené kariérní motivace. Výsledky: u většiny respondentů byla volba oboru ovlivněna vnitřní motivací. Ve struktuře vnitřní motivace se jako nejdůležitější ukázal motiv osobního rozvoje a motiv prospěšnosti pro druhé a společnost. Ve struktuře vnější motivace přikládali respondenti význam konvenčně uznávaným hodnotám, jako je stabilní příjem a sociální jistota. Naopak prestiž nebyla vnímána jako důležitá. Korelační analýza ukázala souvislost individuálně rozvojových, altruistických a oborových motivací. Obor je tedy chápán jako „pomáhající", zároveň je s ním spojen rozvoj osobního potenciálu. U vnitřní motivace nebyly zjištěny rozdíly podle pohlaví, věku, profesního statutu ani podle formy studia. Rozdíly se naopak ukázaly u vnější a smíšené motivace. U mladších respondentů a studentů v prezenční formě studia se více než u starších respondentů vyskytovala vyhýbavá motivace spojená s náhradní volbou studia. Mladší respondenti byli také více ovlivněni přáteli a známými. Pokud jde o smíšenou kariérní motivaci, jako důležitý faktor volby oboru ji uváděli starší respondenti, studenti kombinované formy studia a absolventi v praxi. Tito respondenti také víc než ostatní připouštěli, že v jejich volbě sehrál roli požadavek nadřízeného.

Klíčová slova

volba studia, sociální pedagogika, vnitřní motivace, vnější motivace, smíšená motivace, individuálně-rozvojová motivace, altruistická motivace, kariérní motivace, konvenční motivace, vyhýbavá motivace

Abstract

This article interprets the results of exploratory research into the motivation of students to choose the field of social pedagogy. The study data was obtained by means of a survey of students and graduates all over the Czech Republic (n = 333). The questionnaire addressed both intrinsic and extrinsic motivation as well as motivation that combined both. The results suggest that most graduates were primarily influenced by intrinsic motivation, of which the most important themes included personal development and being beneficial to other people and society as a whole. Extrinsic motivation was structured around conventional values such as financial and social security. Prestige, by contrast, was not a significant motivator. Correlation analysis showed a connection among personal development, altruism, and professional expertise as sources of motivation. The field is thus seen as a helping profession that also comes with high potential for personal growth. Intrinsic motivation was not determined by gender, age, professional status, or even the form of study. Extrinsic and combined motivation, however, were influenced by some of these factors. Younger respondents along with full time students had a higher proportion of avoidance motivation related to an alternative choice of study compared to older respondents. Younger respondents were also more influenced by their friends and social circles. Part-time students as well as older respondents and working graduates tended to have a higher proportion of combined motivation. This group was also more likely to admit that their choice of study was influenced by managerial demands and expectations.

Keywords

choice of study, social pedagogy, intrinsic motivation, extrinsic motivation, combined motivation, personal development as motivation, altruistic motivation, career motivation, conventional motivation, avoidance motivation

Úvod

Článek tematicky zapadá do výzkumů zaměřených na postižení motivací k výkonu pomáhajících profesí, resp. k volbě studijního oboru, který k pomáhající profesi směřuje. Jeho záměrem je představit motivace studentů a absolventů k volbě studijního oboru sociální pedagogika, které byly zjištěny v rámci výzkumu „Sociální pedagogové a jejich profesní dráhy dvacet let po zavedení akademického oboru na vysokých školách“.[1] Lze říci, že průzkumy této oblasti v ČR dosud chybí.

Sociální pedagogika je obor stále ještě relativně mladý, nicméně jeho absolventi nalézají uplatnění v rozmanitých profesních pozicích – výchovných a volnočasových institucích, sociálních službách, vězeňství a trestní justici. Legislativně však pozice sociálního pedagoga není zakotvena a širší veřejnosti není v podstatě známa. **Co tedy vede uchazeče k tomu, aby se hlásili na obor sociální pedagogika? Jaké jsou jejich motivace?** To je otázka, která vytyčila směr předkládaného šetření.

[1] Výzkum je součástí Programu rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově Q 15: Životní dráhy, životní styly a kvalita života z pohledu individuální adaptace a vztahu aktérů a institucí.

Teoretická východiska – pojetí motivace jako psychologického procesu

Motivace je komplexní psychologický proces, ve kterém se uskutečňují pohnutky lidského chování (Nakonečný, 1998). Vzhledem k tomu, že jde o jeden z nejvýznamnějších procesů organizace lidského chování, vznikla v průběhu let celá řada teorií, které se ho pokoušely vysvětlit: teorie založené na předpokladu vrozených homeostatických pudů (hlad, žízeň, spánek apod.); pobídkové teorie zdůrazňující přitažlivost vnějších podnětových objektů, které vedou k nabuzení organismu; kognitivní teorie, které vyzdvihují specifickou a na vnějších podnětech nezávislou potřebu poznávat a připisují kognitivním procesům vnitřní autonomní motivaci (Madsen, 1979). Řada teorií se snažila postihnout celý motivační systém jedince. Jednou z nejvlivnějších je v tomto smyslu teorie A. Maslowa, který tento systém představil jako hierarchizovanou soustavu nižších a vyšších potřeb a obrátil pozornost k lidskému sebeuskutečnění (sebeaktualizaci) jako ke specificky lidské rozvojové meta-potřebě, skrze niž člověk rozvíjí možnosti svého bytí.

McClelland (1984) v rámci motivačního systému vyzdvihl zejména motivy něčeho dosáhnout (*achievement motive*), motivy moci (*power motive*) a motivy sounáležitosti (*affiliation motive*). Také ale upozornil na vyhýbavé motivy (*avoidance motive*), jejichž zdrojem může být generalizovaná úzkost, strach či obava ze selhání.

Aktuálně populární meta-teorií lidské motivace, která propojuje teorie kognitivní, organismické a teorie osobní pohody (*wellbeing*), je teorie sebedeterminace (*Self-determination Theory*). Také ona předpokládá existenci základních a univerzálních psychologických potřeb důležitých pro zdravé lidské fungování, nezávisle na stadiu individuálního vývoje nebo na kultuře. K těmto potřebám patří autonomie (*autonomy*) – potřeba vnímat se jako původce vlastní činnosti a řídit se svými zájmy; kompetence (*competence*) – přesvědčení o vlastní sebeúčinnosti; a vztahovost (*relatedness*) – potřeba být ve vztahu s druhými lidmi (Deci & Ryan, 2000; Ryan, 2009).

Významnou roli v tom, zda bude nebo nebude jednání uskutečněno, hraje síla motivace. Často se odvíjí od vnitřního očekávání jedince ohledně vlastního výkonu. Podle Vroomovy teorie (*Vroom's Expectancy Theory*) je jedinec motivován v míře, v níž věří (Luneneburg, 2011, s. 2), že: a) vynaložené úsilí povede k výkonu (*expectancy*), b) výkon bude odměněn (*instrumentality*), c) odměna je vnímána jako subjektivně hodnotná (*valence*). Podobně teorie sebeúčinnosti (*Self-efficacy Theory*) ukazuje, že lidé se pouštějí do jednání tehdy, pokud se zvyšuje vnitřní pocit kompetence, kontroly a efektivity (Breen & Lindsey, 2002).

Ke klasickým tématům problematiky patří dělení motivace na vnitřní (intristickou) a vnější (extrinstickou). Koncept vnitřní motivace (Ryan, 2009) souvisí zejména s organismickými a holistickými humanistickými teoriemi (výše zmíněný A. Maslow, C. Rogers a další), které zdůrazňují, že lidé jsou aktivní organismy s přirozeně zakořeněnými tendencemi k psychologickému růstu a rozvoji. Tento rozvoj je chápán jako „sám o sobě vnitřně odměňující a slastný v absolutním smyslu slova" (Maslow, 2000, s. 159). Intristická motivace je řízená a kontrolovaná z vnitřního centra, lze ji tedy považovat za jedinou skutečně autentickou motivaci. Jedinec (Ryan & Deci, 2000), který je vnitřně motivován, se vyznačuje autonomií, tendencí hledat novost a výzvy, rozšiřovat a uplatňovat schopnosti, zkoumat a učit se i v případě, že konkrétní vnější odměny nejsou k dispozici.

U extrinstické motivace je chování naopak řízeno a kontrolováno zvnějšku (příkazy, odměny, tresty, požadavky, konvence apod.). Nicméně, vnější motivace může být v souladu s tím, jak se postupně zvyšuje pocit kompetence a autonomie jedince, postupně zvnitřňována, až může přerůst v motivaci vnitřní. Deci a Ryan (1996, 2000) v rámci tohoto kontinua rozlišují čtyři druhy vnější motivace: Chování, u kterého je motivace nejméně autonomní, je *externě řízené*. Obvykle je prováděno za účelem uspokojení vnějšího požadavku nebo odměny. Lidé typicky zažívají externě regulované chování jako kontrolované nebo odcizené. Druhým typem vnější motivace je *introjikovaná regulace*. Pohnutkou chování je snaha zamezit pocitům viny nebo úzkosti, případně vyhnout se neúspěchu a udržet pocit vlastní hodnoty. I když je toto chování kontrolováno intrapersonálně, vnímané místo kauzality není plnohodnotně přijato za vlastní, to znamená, že není skutečně prožíváno jako součást sebe sama. Autonomnější forma vnější motivace je *regulace prostřednictvím identifikace*. Identifikace již odráží vědomé ocenění behaviorálního cíle, který je vnímán jako osobně důležitý. Nejvíce autonomní formou vnější motivace je *integrovaná regulace*. Regulace v rámci self jsou již plně asimilovány (zvnitřněny) a uvedeny do souladu s hodnotami a potřebami jedince. Integrovaná regulace má mnoho společných znaků s vnitřní motivací, nicméně je podle uvedených autorů stále považována za vnější, protože činnosti jsou prováděny pro dosažení cílů ležících vně jedince, ne pro samotný požitek (ve smyslu definovaném Maslowem).

V oblasti motivace ke studiu a k výkonu povolání je někdy motivace dělena na expresivní a instrumentální. Pro expresivní motivaci je typická vysoká míra entuziasmu a idealismu. Instrumentální motivace je spojena s vytvářením kariérních možností (Williamson in Bozek, Raeymaeckers, & Spooren, 2017). Někteří autoři zachovávají členění na vnitřní a vnější motivaci a samostatně vyčleňují expresivní motivaci jako altruistickou (Kyriacou & Coulthard, 2000; Pop & Turner, 2010; Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2014;

Thompson et al., 2012; Watt & Richardson, 2007). Např. u učitelů altruistická motivace umožňuje vidět vzdělávání jako společenské poslání. Vnitřní motivace znamená radost z učení, zájem o uplatnění poznatků a zkušeností v rámci vyučovaného předmětu apod. Vnější motivace pokrývá ty aspekty práce, které nejsou inherentně obsaženy v samotné činnosti jako takové, patří sem např. plat, prázdniny apod. (Kyriacou & Coulthard, 2010). Jiní autoři (Kasser & Ryan, 2001), ke kterým se přikláníme, vidí altruistickou motivaci jako rozšíření motivace vnitřní.

Výzkumy motivace ke studiu v ČR a v zahraničí

Výzkumy, které by sledovaly motivaci ke studiu speciálně u uchazečů o obor sociální pedagogika, aktuálně nejsou v odborné literatuře k dispozici. Existují však dva okruhy empirických šetření, jež jsou pro námi sledovanou otázku relevantní. První okruh sleduje pohnutky dospělých osob k formálnímu vzdělávání. Druhý je zaměřen na motivaci ke studiu pomáhajících profesí (sociální pracovníci, učitelé, zdravotníci aj.). V tomto rámci je vhodné věnovat pozornost zejména výzkumům motivací pro studium sociální práce a učitelství, neboť sociální pedagogika je obor jak sociální, tak pedagogický.

Pokud jde o motivaci dospělých ke vstupu do vzdělávání, Rabušicová, Rabušic a Šeďová (2008, s. 99–100) v reprezentativním výzkumu Vzdělávání dospělých – 2005 (n = 1413) zjistili, že hlavním motivem vstoupit do formálního vzdělávání bylo lepší uplatnění na trhu práce (53 %). Na druhém místě (25 %) byl osobní rozvoj následován požadavkem zaměstnavatele (12 %). Také zjistili, že 4 % dospělých studuje z podnětu lidí z okolí a 6 % z jiného důvodu. V těchto motivacích nebyl zaznamenán rozdíl mezi ženami a muži, ukázal se však podle vzdělání a věku, kdy ochota účastnit se formálního vzdělávání klesá, čím vyššího vzdělávání jedinec dosáhl a čím je starší (nicméně motivace osobního rozvoje byla častěji uváděna u starších osob). Zároveň bylo zjištěno, že u dospělých jednoznačně dominuje motivace vnitřní (84 %).

Orientaci na kariérní rozvoj jako hlavní motiv studia dospělých osob potvrdilo také reprezentativní šetření Českého statistického úřadu z roku 2011 (n = 10 190 ve věku 18–69 let). U osob mladších 25 let byl nejčastěji uváděn motiv získat diplom, resp. osvědčení (71 %), na druhém místě bylo zlepšení výkonnosti a kariérních vyhlídek (62 %), na třetím místě prohloubení znalostí v oblasti vlastního zájmu (43 %). Naopak u osob starších 25 let byl na prvním místě motiv zlepšení výkonnosti a kariérních vyhlídek (75 %), na druhém prohloubení znalostí v oblasti zájmu (56 %) a na třetím zlepšení šancí na získání či změnu práce (55 %).

V dalším šetření ČSÚ z roku 2016 proběhl sběr dat na výběrovém souboru 7780 domácností (n = 12 272). U mladší skupiny respondentů ještě více vzrostl význam získání diplomu (80 %), naopak poklesl význam motivu zlepšit kariérní vyhlídky (45 %). U starších respondentů zůstal na prvním místě motiv zlepšit kariérní vyhlídky (69 %), vzrostl však význam získání diplomu/osvědčení (66 %). Motiv prohloubení znalostí v oblasti osobního zájmu zůstal na třetím místě (50 %). Na čtvrtém místě, avšak s desetiprocentním poklesem, zakotvil motiv zlepšení šancí na získání či změnu práce (45 %), zároveň ale významně vzrostl motiv snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání (23 %) (ČSÚ, 2018, s. 22). Obecně lze tedy říci, že podle obou šetření ČSÚ i podle výzkumu Rabušicové, Rabušice a Šeďové je hlavním důvodem vstupu dospělých do formálního vzdělávání kariérní motivace.

Šetření agentury Scio z let 2011/2012 provedené u účastníků národních srovnávacích zkoušek ukázalo, že uchazeči o studium na vysoké škole kladou v podstatě stejný důraz na tři motivy: vzdělávat a zdokonalovat se, získat titul a žádanou pracovní pozici (Scio, 2012). Cosman-Rossová a Hiatt-Michaelová (2005) na základě kvalitativního výzkumu u kalifornských vysokoškoláků (n = 25) referují, že ke slabě působícím motivačním faktorům patří zlepšení platu, nová kariéra, získání uznání nebo mínění rodiny. Středně silně motivuje získání výhod a titulu. Silně motivuje osobní zdokonalování a vnímaná úspěšnost. Vnitřní motivace tedy u studentů stojí výše než motivace spíše vnější.

Dominanci vnitřní motivace u pomáhajících profesí potvrdily výzkumy u zdravotních sester i pracovníků v dlouhodobé péči (Jirkovská, Mudd, Řepa, & Brilová, 2012; Jirkovská, 2017). Altruistické motivy se ukázaly jako dominantní také ve výzkumu volby studia zdravotní sestry (n = 335), kdy byly voleny v 55,5 %, důležitá byla ale také možnost získat dobrou práci (44,1 %) a láska k profesi (29,2 %) (Dal, Arifoglu, & Sala Razi, 2009).

Výzkumy motivace ke studiu pomáhajících profesí často ukazují kombinaci expresivních (altruistických) a instrumentálních (kariérních) pohnutek (Bozek, Raeymaeckers, & Spooren, 2017). Tříletý výzkum realizovaný na Valencijské univerzitě u 17 459 studentů napříč obory ukázal, že v čele motivů k volbě studia stojí expresivní (vnitřní) motivace, která zahrnuje motivy spojené s individuálním sebevyjádřením, následovala motivace profesní, kterou autoři chápou jako smíšenou, a motivace instrumentální, vnější, která v tomto výzkumu zahrnovala status, prestiž aj. Jestliže ale výzkumníci přerozdělili studenty podle oborů, u posluchačů sociálních věd získala převahu motivace profesní (40,7 %) nad expresivní (38,7 %); instrumentální motivace dosáhla 21 % (Navarro & Soler, 2014).

V oblasti sociální práce konstatují Stevens, Sharpe a kolektiv (2010) s odkazem na analýzu výzkumů probíhajících od konce 90. let, že při volbě tohoto oboru již není oproti minulosti tak důležitá politická motivace spojená

s touhou po prosazení sociální spravedlnosti. Naproti tomu Bozek, Raeymaeckers a Spooren (2017) tvrdí, že tradiční poslání sociální práce podporovat znevýhodněné skupiny a zaměřit se na sociální spravedlnost je pro motivaci studentů sociální práce stále důležité. Podobné závěry přinesl výzkum u studentů bakalářského studia sociální práce na italských univerzitách (n = 1893), který ukázal motivační význam takových „politických" hodnot, jako je solidarita, rovnost, svoboda a demokracie (Campanini & Facchini, 2013).

Podle rozsáhlého výzkumu Stevense, Sharpa a kolektivu (2010) dominují ve struktuře motivace studentů magisterského studia sociální práce vnitřní altruistické motivace (n = 3000 u dotazníkového šetření, n = 168 u focus group). Naproti tomu dominanci instrumentální motivace (rozvoj kariéry, nalezení práce v sociálních službách aj.) prokázali u studentů magisterského studia sociální práce Univerzity v Antverpách (n = 116) Bozek, Raeymaeckers a Spooren (2017). Vzhledem k velikosti výzkumného souboru však sami autoři varovali před zobecňováním tohoto výsledku. Hackett, Kuronen a kolektiv (2003) potvrdili ve výzkumném šetření (n = 163) dominanci altruistické motivace „pomáhat lidem" také u studentů bakalářského studia sociální práce univerzit v Durhamu (91 %), Jyväskylä (69 %), Magdeburgu (84 %) a Lublani (63 %). Ve výzkumu Wilsona a McCrystala (2007) se jako nejdůležitější u studentů magisterského studia sociální práce Univerzity v Queensu (Severní Irsko) ukázal rozvoj profesionálních dovedností pro pomoc lidem se znevýhodněním.

Pokud jde o výzkumy k motivaci studia učitelství, Wat a Richardson (2007) v šetření realizovaném u studentů magisterského studia (n = 1653) pomocí nástroje FIT (*Factos Influencing Teaching choise scale*) odhalili jako významné následující motivační faktory: přesvědčení o schopnosti učit, vnitřní uspokojení z pedagogické činnosti, pozitivní zkušenost s výukou (vnitřní motivace), pracovní jistota (vnější motivace), možnost ovlivnění druhých (altruistické motivace). K podobným výsledkům dospěli také Avendaño Bravo a González Urrutia (2012) u chilských studentů (n = 279) různých oborů učitelství. Vnitřní altruistická motivace byla typická pro 60 % účastníků výzkumu (souhlasili např. s výroky „myslel jsem, že bude hodnotné vzdělávat děti a mladé lidi"). Také souhlasili s výroky ohledně osobního rozvoje („lákalo mě učit").

Izraelské výzkumnice Zuzovsky a Donitsa-Schmid (2014) si u studentů, kteří se rozhodli změnit profesi a vystudovat učitelství (n = 77), položily otázku, jak vnímají tito studenti význam vybraných faktorů pro volbu profese a do jaké míry se domnívají, že učitelství tyto faktory naplňuje. Nejdůležitější motivační faktor byl spojen s chápáním povolání jako výzvy a jako zdroje intelektuálního uspokojení. Šlo tedy opět o faktor vnitřní motivace, který je obsažen v učitelské práci jako takové. Podle respondentů umožňuje profese učitele tento faktor také kvalitně naplnit. Na druhém místě byl

hodnocen faktor příjemného pracovního prostředí, který patří k okolnostem práce, a spadá tedy do vnější motivace. Respondenty nebyl vnímán jako naplněný. Na třetím místě byl volen faktor kompatibility práce a osobního či rodinného života, který podle respondentů učitelská profese naplňuje mírně. Až na čtvrtém místě se umístil altruistický faktor, nicméně jeho naplnění v profesi učitele bylo považováno za vysoké. Faktor platu a prestiže skončil na místě pátém, jeho naplnění pak bylo považováno v profesi za nejhorší. Na posledním místě skončil faktor moci a autority, který je naplňován podle respondentů jen o něco lépe než faktor platu a prestiže.

Manuel a Hughes (2012) ve výzkumu u australských studentů učitelství (n = 79) hovoří u vnitřní motivace o třech vzájemně souvisejících faktorech. Jsou jimi smysl vnitřního života a hledání naplnění a účelu sebe sama; touha angažovat se ve vybraném předmětu; práce s mladými lidmi v rámci širšího sociálního poslání vzdělávání. Faktory, které mají vliv na volbu učitelství, analyzovali také Kyriacou a Coulthardová (2000). Ve výzkumu rozdělili studenty na tři skupiny: na skupinu těch, kteří nebyli úplně rozhodnuti jít učit, na ty, kteří učitelské povolání brali vážně, a na ty, kteří učit nechtěli. Ukázalo se, že pro všechny tři skupiny bylo nejdůležitějším důvodem volby studia „dělat práci, která se mi bude líbit". Avšak ti, kteří byli skutečně vážně rozhodnuti pro učitelskou profesi, volili také více faktory spojené se společenským významem profese („práce, která mi umožní nést odpovědnost", „práce, která prospívá společnosti"); také pro ně bylo důležité zlepšení vyhlídek na pracovní mobilitu.

Thomson, Turner a Niedfeld (2012) odhalili v rámci motivací pro studium učitelského povolání prostřednictvím clusterové analýzy (n = 215) tři klastry. Do motivačního profilu prvního klastru nazvaného „entuziasmus" spadala skupina respondentů (n = 93), která dala na první místo altruistické motivy, následované vnitřními motivacemi, platem, příležitostmi a smysluplnými vztahy. Druhý klastr „konvenční" (n = 70) se shodoval na významu prvních třech faktorů, podstatný rozdíl byl ale ve vyšším významu příležitostí a vztahů. Volba studia učitelství tedy byla výrazně ovlivněna např. rodinnými příslušníky nebo bývalými učiteli. Poslední klastr nazvali výzkumníci „pragmatický" (n = 50), zde dominovala vnitřní motivace, schopnosti a platové výhody, menší byl vliv vztahů a na posledním místě měla na volbu studia vliv altruistická motivace.

Operacionalizace poznatků pro výzkum

V rámci zkoumání motivace ke studiu sociální pedagogiky pracujeme na základě prezentovaných poznatků z teorií motivace a realizovaných výzkumů s psychologickým dělením motivace na vnitřní, vnější a smíšenou. Do vnitř-

ní motivace řadíme pohnutky, které plynou z potřeby sebeaktualizace. Tuto potřebu chápeme jako rozvoj individuálního růstového potenciálu ve smyslu uspokojování poznávacího zájmu, skrze schopnosti a činnosti, které jsou samy o sobě hodnotné a jejichž prostřednictvím jedinec dosahuje individuálního sebevyjádření a pozitivního obrazu sebe sama (Navarro & Soler, 2014). Pro výzkum byla vnitřní motivace operacionalizována do tří obsahových rovin: „Zájem o obor a jeho specifika", „Osobní rozvoj a uplatnění předpokladů", „Altruismus – prospěšnost pro druhé a společnost". Toto členění vychází z předpokladu, že studium oboru je a) zdrojem intelektuálního uspokojení (Zuzovsky & Donitsa-Schmid, 2014); b) studium umožní naplnění osobního potenciálu a hledání účelu sebe sama (Manuel & Hughes, 2012); c) studium umožní realizovat hodnoty prosociálnosti a společenské odpovědnosti (Kyriacou & Coulthard, 2000; Avendaño Bravo & González Urrutia, 2012).

Vnější motivaci chápeme jako takovou motivaci, která sytí potřebu ega zvnějšku (Navarro & Soler, 2014). V našem výzkumu sem řadíme následující obsahové roviny: konvenční, společensky uznávané motivace (dobrý plat, společenský status nebo uznání druhých), pro výzkum operacionalizováno jako „Společensky uznávaná motivace". Dále do vnější motivace řadíme vliv praktických okolností života, jako např. nutnost studovat v místě bydliště nebo pracoviště. Operacionalizováno jako „Motivace praktickými okolnostmi". Do vnější motivace byl také zařazen vliv druhých osob, na který upozorňují některé výzkumy (Rabušicová, Rabušic, & Šeďová, 2008; Thomson, Turner, & Niedfeld, 2012). Z hlediska teorie sebedeterminace (Ryan & Deci, 2000) může jít o uposlechnutí příkazu, tedy o ryze externě řízenou motivaci, nebo o motivaci založenou na identifikaci. Operacionalizováno jako „Vliv druhých".

Specifickou vnější motivací je náhradní volba oboru, která v našem výzkumu souvisí zejména s potřebou vyhnout se neúspěchu. Takový uchazeč o studium buď volí nejsnazší cestu, jak získat titul, nebo pochybuje o svých schopnostech či o vlastní hodnotě a obor má jako druhou či třetí volbu. V kontextu teorie sebedeterminace (Ryan & Deci, 2000) bychom mohli hovořit o introjikované regulaci. Pro výzkum operacionalizováno jako „Náhradní volba".

Ve výzkumu považujeme kariérní (profesní) motivaci, která akcentuje jako důvod volby studia výkon konkrétního povolání, za smíšenou, podobně jako někteří další výzkumníci (Navarro & Soler, 2014; Bozek, Raeymaeckers, & Spooren, 2017). Tento typ motivace umožňuje rozvíjet jak individuální profesní zájmy (vnitřní motivace), tak zprostředkovává přístup k sociálně žádoucím konvenčním hodnotám (vnější motivace). Pro výzkum operacionalizováno jako „Kariérní motivace".

Cíl, otázky a hypotézy výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké motivace vedly studenty a absolventy oboru sociální pedagogika k jeho volbě jako vysokoškolského studia. Pro šetření byly zformulovány následující výzkumné otázky:

VO1: Jaké pohnutky vedou sociální pedagogy a pedagožky k volbě oboru sociální pedagogika?

VO2: Existují statisticky významné vztahy mezi motivy pro volbu studia sociální pedagogiky?

VO3: Existují statisticky významné rozdíly mezi motivy volby studia sociální pedagogiky podle pohlaví, věku, formy studia, statusu?

Ve vztahu k tomu, že u první výzkumné otázky nehledáme vztahy mezi proměnnými, neformulujeme výzkumné hypotézy. Ve vztahu k VO2 předpokládáme, že spolu budou pozitivně souviset motivy z oblasti vnitřní motivace (zájem o obor, osobní rozvoj, prospěšnost pro druhé). Dále předpokládáme, že nebudou souviset motivy z oblasti vnitřní motivace s motivacemi spíše vnějšími, jako je např. vliv druhých osob nebo praktických okolností. Vzhledem ke smíšenému charakteru kariérní motivace předpokládáme její vazbu jak na vnější, tak na vnitřní motivace. Tyto výzkumné předpoklady jsou pro účely statistického testování podrobně vyjádřeny prostřednictvím hypotéz H1–H9, které jsou formulovány jako hypotézy nulové.

H1: Mezi motivy „zájem o oborová specifika“ a „kariérní motivace“ není statisticky významný vztah.

H2: Mezi motivy „kariérní motivace“ a „prospěšnost pro druhé a společnost není statisticky významný vztah.

H3: Mezi motivy „osobní rozvoj“ a „zájem o obor“ není statisticky významný vztah.

H4: Mezi motivy „vliv druhých“ a „náhradní volba“ není statisticky významný vztah.

H5: Mezi motivy „vliv druhých“ a „praktické okolnosti“ není statisticky významný vztah.

H6: Mezi motivy „praktické okolnosti“ a „náhradní volba“ není statisticky významný vztah.

H7: Mezi motivy „vliv druhých“ a „prospěšnost pro druhé a společnost“ není statisticky významný vztah.

H8: Mezi motivy „zájem o obor“ a motivy „náhradní volba“ není statisticky významný vztah.

H9: Mezi motivy „zájem o oborová specifika“ a „prospěšnost pro druhé a společnost“ není statisticky významný vztah.

Ve vztahu k VO3 předpokládáme rozdíly mezi ženami a muži. Vycházíme z výzkumu Záškodné a Mlčáka (2009), že ženy statisticky významně projevují větší zájem o druhé než muži, vyšší míru empatie, vzájemnosti, solidarity a ochoty převzít odpovědnost za druhého, projevují více kolektivistický styl jednání, preferují ochranu a harmonii ve vtazích. Ve vztahu k dalším sledovaným proměnným vycházíme z toho, že kombinovanou formu studia volí často uchazeči, kteří již působí v oboru na různých profesních pozicích, proto předpokládáme, že se motivy prezenčních a kombinovaných studentů nebudou shodovat. Na obdobných východiscích je založen předpoklad, že v pohnutkách volby studijního oboru se budou lišit studující a profesionálové. Vzhledem k tomu, že v utváření kariérní dráhy hraje svoji roli profesní zrání, případně také profesní únava, předpokládáme, že se motivace budou lišit podle věku. Tyto předpoklady konkretizují hypotézy H10–H13, opět ve formě hypotéz nulových:

H10: Statisticky významný rozdíl v průměrech souhlasu a nesouhlasu s výroky o motivech k volbě oboru se mezi muži a ženami neprojeví.

H11: Statisticky významný rozdíl v průměru souhlasu a nesouhlasu s výroky o motivech k volbě oboru se u studentů a profesionálů neprojeví.

H12: Statisticky významný rozdíl v průměru souhlasu a nesouhlasu s výroky o motivech k volbě oboru se podle formy studia neprojeví.

H13: Statisticky významný rozdíl v průměru souhlasu a nesouhlasu s výroky o motivech k volbě oboru se u skupin respondentů podle věku neprojeví.

Metody sběru a zpracování dat

Pro sběr dat byl vytvořen dotazník, který byl rozdělen do škál vyjadřujících obsahy vnitřní, vnější a smíšené motivace. Tabulka 1 ukazuje, jaké oblasti byly sledovány.

Tabulka 1
Dotazníkem sledované oblasti motivace

	Obsah motivace	Název škály
Vnitřní motivace	Zájem o obor a jeho specifičnost	ZOS
	Osobní rozvoj a uplatnění předpokladů	ORUP
	Altruismus – prospěšnost pro druhé a společnost	PDS
Vnější motivace	Společensky uznávaná, konvenční motivace	SUM
	Vliv druhých	VD
	Motivace praktickými okolnostmi	MO
	Náhradní volba	NV
Smíšená motivace	Kariérní motivace	KM

Pro každou škálu byla vytvořena speciální položková baterie. Respondenti byli vyzváni, aby vyjádřili svůj souhlas s předloženými výroky na Lickertově škále od 1 do 5. Ukázka zadání z části dotazníku zaměřeného na kariérní motivaci (škála KM):

Vyjádřete míru souhlasu nebo nesouhlasu s následujícími tvrzeními na škále od jedné do pěti, kdy 1 = naprosto souhlasím, 2 = spíše souhlasím, 3 = tak napůl, 4 = spíše nesouhlasím, 5 = rozhodně nesouhlasím. Svoji volbu u každé položky zakroužkujte. Obor sociální pedagogika jsem se rozhodl/a studovat, protože:

– jsem hledal/a obor, který využiji v současné profesi	1	2	3	4	5
– jsem se musel/a rekvalifikovat	1	2	3	4	5
– jsem chtěl/a změnit profesi	1	2	3	4	5
– jsem chtěl/a zlepšit svoje šance na trhu práce	1	2	3	4	5
– jsem chtěl/a povýšit v práci	1	2	3	4	5
– jsem chtěl/a pracovat s určitou skupinou klientů	1	2	3	4	5
– jsem cítil/a, že mi hrozí profesní vyhoření	1	2	3	4	5

Dotazník byl distribuován studentům a studentkám sociální pedagogiky a sociálním pedagogům a pedagožkám v praxi v rámci ČR. Vzhledem k tomu, že výzkum má explorativní povahu a výběr výzkumného souboru byl realizován na základě dostupnosti, závisel úspěšný sběr dat na hledání různých cest oslovení respondentů. Dotazník byl proto distribuován několika způsoby. V papírové a e-mailové podobě byl poskytnut studujícím a absolventům Katedry pedagogiky FF UK. Dále byl distribuován v on-line formě přes facebookové studentské skupiny[2]. O pomoc s distribucí byli také požádáni vyučující fakult připravujících sociální pedagogy, kterým byl poskytnut odkaz na on-line verzi dotazníku. Sběr dat probíhal od listopadu 2017 do konce dubna 2018.

K návratnosti lze uvést, že u 18 dotazníků distribuovaných osobně v tištěné formě činila 100 %. Od e-mailem oslovených 193 respondentů se vrátilo 69 dotazníků, tj. 35,8 %. U on-line distribuované verze dotazník otevřelo 344 potenciálních respondentů, jeho vyplnění dokončilo 246, tj. 71,5 %. Celkem bylo sesbíráno 333 dotazníků z 555, návratnost tedy činila 60 %.

Data byla dále zpracována ve statistickém programu SPSS (verze 24).[3] U škál byla nejdříve zjištěna jejich reliabilita. Hodnoty Cronbachova alfa byly

[2] Poděkování patří Ivaně Říhové, studentce sociální pedagogiky na FF UK, která distribuci přes FB zajistila.

[3] Na převedení dat do SPSS se podílely kromě autorky článku ještě Ivana Říhová a Mgr. Tereza Komárková, Ph.D., která je členkou výzkumného týmu a spoluautorkou článku k pojetí oboru a profese u sledovaného vzorku (v recenzním řízení).

následující: ZOS: 0,70; ORUP: 0,71; PDS: 0,84; VD: 0,71; NV: 0,81; MO: 0,73; KM: 0,70; SUM: 0,92, nástroj se tedy ukázal jako reliabilní. Pro ověření normality dat ve škálách byl užit Kolmogorov-Smirnovův test. Na základě deskriptivní analýzy bylo určeno pořadí škál podle důležitosti, tato zjištění byla podpořena vybranými výsledky frekvenční analýzy položek dotazníku. Pro zjištění těsnosti vztahů mezi jednotlivými obsahovými konstrukty vnitřní, vnější a smíšené motivace ke studiu sociální pedagogiky byla provedena korelace škál. Těsnost vztahu byla měřena Spearmanovým koeficientem pořadové korelace a interpretována podle de Vaus (in Rabušic & Mareš, 2010, s. 20): 0,01–0,09 = triviální, žádná; 0,10–0,29 = nízká až střední; 0,30–0,49 = střední až podstatná; 0,50–0,69 = podstatná až velmi silná; 0,70–0,89 = velmi silná; 0,90–0,99 = téměř perfektní.

Pro zjištění rozdílů ve škálách podle sledovaných proměnných byl užit Kruskal-Wallisův test pro porovnání středních hodnot více souborů (neparametrická ANOVA). Pro detailnější porovnání položek byl užit Mann-Whitneyův U-test pro porovnání středních hodnot dvou různých výběrových souborů. Pro vyjádření efektu byl užit koeficient η^2, který je interpretován jako (Morse, 1999): η^2 = 0,01–0,06 (malý efekt), 0,06–0,14 (střední efekt), 0,14–0,2 (velký efekt).

Údaje o vzorku, popisné charakteristiky

Výzkumný vzorek je tvořen 333 respondenty z celé ČR, z toho je 305 (91,6 %) žen a 28 (8,4 %) mužů. Ve vzorku je 101 (30,3 %) absolventů a 232 studentů (69,7 %). 192 (57,7 %) respondentů studovalo sociální pedagogiku prezenčně, 141 (42,3 %) v kombinované formě. Průměrný věk respondentů byl 30,9 let (třem nejmladším respondentům bylo 19 let, nejstaršímu respondentovi 59 let; SD = 14,45). Ve věku 19–25 let bylo 162 respondentů. Ve věkové skupině 26–35 let 88 respondentů. Mezi 36–45 lety bylo 45 respondentů a starších 46 let bylo 27 respondentů. Devět respondentů věk neuvedlo. Mezi 101 absolventy jich 21 (20,8 %) profesně působilo v době sběru dat mimo pedagogickou, resp. sociálně pedagogickou profesi (tito absolventi působící mimo obor proto nebyli v rámci sledování rozdílů mezi studenty a profesionály zahrnuti do statistického zpracování). Průměrná délka praxe 80 profesionálů, kteří v době výzkumu působili v praxi podle zákona o sociálních službách a zákona o pedagogických pracovnících, činila 5,8 roku.

Tabulka 2
Normalita dat a deskriptivní charakteristiky výzkumného souboru

Variable	N	Mean	SD	Kurtosis	S.E. Kurt	Skewness	S.E. Skew	Min.	Max.	Kolmog. -Smirnov
ORUP	327	11,55	6,47	171,73	0,27	11,29	0,13	6,00	111,00	0,00
PDS	329	19,98	5,73	–0,02	0,27	0,33	0,13	8,00	38,00	**0,50**
SUM	331	21,17	7,61	–0,86	0,27	0,21	0,13	7,00	35,00	**0,40**
NV	322	21,34	4,21	0,39	0,27	–1,11	0,14	7,00	25,00	0,00
KM	330	23,52	4,97	0,34	0,27	–0,79	0,13	6,00	30,00	0,00
ZOS	330	25,31	5,56	0,03	0,27	0,34	0,13	14,00	44,00	**0,26**
MO	328	28,15	5,40	–0,06	0,27	–0,68	0,13	7,00	35,00	0,00
VD	329	39,35	5,09	4,05	0,27	–1,48	0,13	9,00	45,00	0,00
Valid cases = 333; cases with missing value(s) = 26.										

Jak je patrné z tabulky 2, škály ZOS, SUM a PDS jsou normálního rozložení. Škála ZOS je rozložena téměř ideálně (M = 25,44; SD = 5,64; Kurt. = –0,6; Skew. = 0,30, Min. = 14; Max. = 44, Kolmogorov-Smirnovův test = 0,26). V dalších škálách normálního rozložení dat dosaženo nebylo. Např. škála ORUP je extrémně vlevo zešikmená a špičatá (M = 11,58; SD = 6,65; Kurt. = 163,78; Skew. = 11,06, Min. = 6; Max. = 111, Kolmogorov-Smirnovův test = 0,00).

Výsledky – pořadí škál

Pokud jde o výsledky k VO1, která se ptá na motivace k volbě studia sociální pedagogiky, lze z tabulky 2 vyčíst, že nejmenší průměr odpovědí, a tedy nejvyšší míra souhlasu, získala škála ORUP, která postihuje orientaci na osobní rozvoj a uplatnění předpokladů. Např. 96 % respondentů souhlasilo s tvrzením „studium sociální pedagogiky jsem si vybral/a, protože jsem předpokládal/a, že by mě takový obor mohl bavit". Dále 86 % respondentů akcentovalo, že obor považovali za příležitost k osobnímu rozvoji. Vlastní ambice přiznalo 61 % respondentů souhlasnou volbou položky „protože jsem chtěl/a studovat obor, který mi umožní něco dokázat".

Jako druhá nejdůležitější se ukázala škála PDS zachycující altruistické motivace spojené s vědomím prospěšnosti pro druhé a společnost. Téměř 82 % respondentů souhlasilo s tvrzením, že takto volili proto, že chtěli studovat obor, který zlepšuje kvalitu života klientů. Zhruba 68 %, respondentů vnímalo jako významný motiv studovat obor, který předchází sociálním patologiím, 61 % chtělo studovat obor, který udržuje soudržnost společnos-

ti. A 58 % souhlasilo s výrokem, že pro ně bylo důležité studovat obor integrující vyloučené lidi od společnosti.

Třetí v pořadí se umístila škála SUM, která zjišťovala společensky uznávané, vnější motivace, jako je plat nebo sociální status. Nutno ale říci, že odpovědi na položky této škály byly značně ambivalentní. Např. hmotná motivace v podobě slušného výdělku nebyla motivem pro 43 % respondentů, pro 34 % naopak ano, střední hodnotu škály volilo 23 %. Podobně ambivalentní byla položka sledující snahu respondentů získat sociální jistoty – 40 % odpovídalo souhlasně, 36 % nesouhlasně, nerozhodných bylo 24 %. Pokud jde o touhu získat společenskou prestiž, 47 % respondentů nesouhlasilo, že by stála za jejich rozhodováním o volbě studia, pro 29 % byl naopak tento motiv důležitý, 24 % volilo střed škály.

Na čtvrtém místě poněkud překvapivě skončila škála NV, která ukazuje, že na respondenty, zejména mladší, motivačně působila také náhradní volba. Jako příklad lze uvést odpovědi na položku „studovat něco, co snadno zvládnu", která získala 45 % nesouhlasných odpovědí, ale také 22 % souhlasných a 34 % respondentů volilo střední hodnotu.

Škála KM (kariérní motivace) a škála ZOS (zájem o specifika oboru) se umístily co do důležitosti na pátém a šestém místě. Pokud jde o kariérní motivaci, 56 % respondentů bralo v potaz motiv získat studiem kvalifikaci a 54 % souhlasilo, že na volbu studia měla vliv snaha zlepšit šance na trhu práce. Naproti tomu 91 % respondentů odmítlo, že by důvodem volby studia byla nutnost rekvalifikace a na 76 % respondentů nepůsobila motivačně snaha povýšit v práci.

Dílčí výsledky škály ZOS sledující zájem o obor a jeho specifika ukázaly, že respondenti chtěli zejména studovat obor, který je sociální (uvedlo 90 % všech respondentů) a pedagogický (70 % respondentů). Zároveň pro ně byla důležitá jeho interdisciplinarita (63 %), konkrétně pak že má vazby na psychologii (79 %), sociální práci (63 %) a sociologii (52 %).

Jako předposlední v pořadí důležitosti se ukázala škála MO, která zachycuje vliv praktických okolností na volbu studia. Z výsledků vybíráme, že téměř 88 % respondentů negovalo, že by je ovlivnila nutnost brát ohled na zdravotní stav, a 65 % z nich nesouhlasilo, že by pohnutkou byla potřeba studovat v místě bydliště.

Na posledním místě skončila škála VD, která zachycuje vliv druhých osob na rozhodování o volbě studia. Ve škále je patrný nejvyšší průměr odpovědí, a tedy nejmenší souhlas s položkami, které ji sytily. Např. nejvíce respondentů (94 %) nesouhlasilo s tím, že jejich motivaci ovlivnila žádost nadřízeného, 92 % odmítlo, že by je k volbě oboru přesvědčili kolegové, na 85 % neměla vliv rodinná tradice, 85 % respondentů také zamítlo, že by obor zvolili proto, že jim ho doporučil odborník.

Motivace ke studiu sociální pedagogiky – vztahy mezi škálami

Výsledky k VO2 (tabulka 3) byly získány na základě korelace škál.

Tabulka 3
Korelace škál

	ZOS	ORUP	PDS	KM	VD	NV	MO	SUM
ZOS	1							
ORUP	0,50***	1						
PDS	0,53***	0,45***	1					
KM	0,20***	0,24***	0,07	1				
VD	–0,08*	0,00	–0,12	0,24***	1			
NV	–0,15**	–0,08	–0,18***	–0,08	0,40***	1		
MO	0,10	0,11*	0,02	0,29***	0,27***	0,34***	1	
SUM	0,30***	0,30***	0,17**	0,42***	0,35***	0,27***	0,29***	1

Pozn.: *** = $p < 0{,}001$; ** = $p < 0{,}01$; * = $p < 0{,}05$.

Jak ukazuje tabulka 3, **podstatná až velmi silná kladná korelace** je mezi škálami ZOS – PDS, ZOS – ORUP. Tyto škály lze zahrnout pod vnitřní motivační faktory. Lze interpretovat, že studium sociální pedagogiky umožňuje rozvinout či uspokojit altruistické sklony respondentů, obor je tedy chápán jako „pomáhající", zároveň je s ním spojen rozvoj osobního potenciálu.

Střední až podstatná kladná korelace se ukázala mezi škálami NV – VD, NV – MO. Tyto škály vyjadřují vnější motivace. Interpretujeme tak, že náhradní volba oboru může být podmíněna vlivem druhých osob; také praktické okolnosti života mohou nakonec vyústit do náhradních voleb.

Slabá až středně silná kladná korelace je mezi škálami KM – ZOS, KM – VD a KM – ORUP. Kariérní motivace se tedy skutečně ukazuje jako smíšená. Zajímavé jsou vztahy škály SUM, která kladně středně silně koreluje se škálami ZOS, ORUP, KM a VD a **slabě** se škálami PDS, NV, MO.

Slabá záporná korelace se ukázala mezi škálami ZOS – NV a PDS – NV. Lze interpretovat tak, že škála náhradní volba je v rozporu s motivacemi podmíněnými zájmem o obor a individuální osobní rozvoj. Na základě provedené korelační analýzy lze přijmout následující závěry k hypotézám H1–H9:

Zamítáme H1: Mezi motivy „zájem o oborová specifika" a „kariérní motivace" je statisticky významný kladný korelační vztah o slabé síle účinku.

Nezamítáme H2: Mezi motivy „kariérní motivace" a „prospěšnost pro druhé a společnost" není statisticky významný vztah.

Zamítáme H3: Mezi motivy „osobní rozvoj" a „zájem o obor" je statisticky významný korelační vztah o velké síle účinku.

Zamítáme H4: Mezi motivy „vliv druhých", a „náhradní volba" je statisticky významný kladný korelační vztah o velké síle účinku.

Zamítáme H5: Mezi motivy „vliv druhých" a „praktické okolnosti" je statisticky významný kladný korelační vztah o střední síle účinku.

Zamítáme H6: Mezi motivy „praktické okolnosti" a „náhradní volba" je statisticky významný kladný korelační vztah o velké síle účinku.

Nezamítáme H7: Mezi motivy „vliv druhých" a „prospěšnost pro druhé a společnost" není statisticky významný korelační vztah.

Zamítáme H8: Mezi motivy „zájem o obor" a motivy „náhradní volba" je statisticky významný záporný korelační vztah o slabé síle účinku.

Zamítáme H9: Mezi motivy „zájem o oborová specifika" a „prospěšnost pro druhé a společnost" je statisticky významný kladný korelační vztah o velké síle účinku.

Ukázalo se, že u našeho výzkumného vzorku, v souladu s výzkumnými předpoklady, spolu kladně korelují škály, které vyjadřují vnitřní motivaci (ORUP – PDS, ORUP – ZOS, ZOS – PDS), a stejně tak i škály, které vyjadřují motivaci vnější (NV – VD, NV – MO). Záporně korelují škály z oblasti vnitřní motivace se škálami z oblasti motivace vnější (ZOS – NV, PDS – NV). Škála KM a škála SUM mají vazby jak na vnější, tak na vnitřní motivace.

Motivace ke studiu sociální pedagogiky ve vztahu k vybraným proměnným

Porovnání motivace ke studiu sociální pedagogiky bylo v rámci VO3 provedeno ve vztahu k následujícím proměnným: pohlaví, status, forma studia, věk.

a) Pohlaví

Při porovnání průměrů ve škálách se statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami neukázaly, faktor pohlaví se tedy nejeví v motivacích k volbě oboru sociální pedagogika jako podstatný. Rozdíly se ukázaly napříč škálami jen u několika položek: pro ženy bylo důležitějším motivem než pro muže brát ohled na zdravotní stav ($p = 0{,}044$), také se u nich ukázal jako významnější motiv rekvalifikace ($p = 0{,}030$). Ženy také více chtějí, aby je obor bavil ($p = 0{,}032$), a je pro ně důležitější, aby přispíval smyslu jejich života ($p = 0{,}040$). Muži spojují více než ženy motivaci k volbě studia s dostatkem času na zaměstnání ($p = 0{,}024$). Také je u nich větší neochota brát v potaz integraci vyloučených lidí do společnosti ($p = 0{,}055$). Rozdíly těchto položek však neměly vliv na celkové výsledky, koeficienty η^2 se pohybovaly pouze mezi 0,011–0,014, šlo tedy o velmi slabý efekt.

Na základě těchto zjištění **přijímáme H10:** statisticky významný rozdíl v průměrech souhlasu a nesouhlasu s výroky o motivech volby oboru se mezi muži a ženami neprojevuje.

b) Status – profesionálové versus studující

Mann Whitney U test ukázal rozdíly průměrů ve škálách VD ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}046$), NV ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}038$), MO ($p = 0{,}038$, $\eta^2 = 0{,}014$) a SUM ($p = 0{,}021$, $\eta^2 = 0{,}017$). Studenti přiznávají větší tendenci než absolventi podléhat při volbě studia vlivu druhých, mají větší sklon k náhradním volbám, také na ně mají větší vliv okolnosti života a konvenční motivace. Detailní analýza odhalila, které položky měly na tyto tendence zejména vliv:

Ve škále VD bylo pro studenty více důležité nezklamat blízké ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}036$), také se více rozhodovali pod vlivem někoho, kdo obor již studoval ($p = 0{,}011$, $\eta^2 = 0{,}021$).

Ve škále MO bylo pro studenty důležitější brát v potaz svoje koníčky ($p = 0{,}007$, $\eta^2 = 0{,}024$), profesionálové naopak více zohlednili zdravotní stav ($p = 0{,}037$, $\eta^2 = 0{,}014$).

Ve škále NV studenti více souhlasili s tím, že si netroufali studovat jiný obor ($p = 0{,}009$, $\eta^2 = 0{,}023$) a častěji než profesionálové rezignovali na obor, který je zajímal víc ($p = 0{,}045$, $\eta^2 = 0{,}013$), také více souhlasili s tím, že na jiný obor by se dostávali obtížněji ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}04$). Respondenti z praxe zase více než studenti souhlasili s tím, že pro ně bylo důležité mít vysokou školu a obor byl spíše vedlejší ($p = 0{,}020$, $\eta^2 = 0{,}017$).

Ve škále PDS studenti více souhlasili s tím, že pro ně bylo při volbě studia důležité, aby obor přispíval k bezpečí společnosti ($p = 0{,}011$, $\eta^2 = 0{,}021$). Naproti tomu profesionálové viděli motivaci v tom, že profese předchází sociálním patologiím ($p = 0{,}025$, $\eta^2 = 0{,}022$).

Ve škále SUM bylo pro studenty více důležité studovat obor s vyhlídkou na slušný výdělek v budoucnu ($p = 0{,}003$, $\eta^2 = 0{,}028$), získat společenskou pozici ($p = 0{,}006$, $\eta^2 = 0{,}024$) a popularitu ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}035$).

Ve škále KM profesionály více motivovalo změnit profesi ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}034$) a studovat obor do praxe ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}051$). Také se více distancovali od motivu studovat vědecky zaměřený obor ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}039$).

Dílčí rozdíl u jedné položky ve škále ORUP ukázal, že pro studenty je více motivující poznat něco nového ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}040$).

Zamítáme proto H11: existuje statisticky významný rozdíl v souhlasu a nesouhlasu s výroky o motivech k volbě oboru u studentů a profesionálů.

c) Forma studia

Ukázaly se rozdíly ve škálách ZOS ($p = 0{,}007$, $\eta^2 = 0{,}022$), KM ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}33$) a NV ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}033$). Lze shrnout, že pro studenty prezenční formy jsou méně než pro studenty kombinované formy podstatná specifika oboru, méně jsou pro ně důležité kariérní motivace a častěji se uchylují k náhradní volbě studia. Z výsledků porovnání středních hodnot jednotlivých položek pro lepší osvětlení tohoto rozdílu vybíráme:

Ve škále ZOS větší souhlas kombinovaných studentů s potřebou studovat obor blízký sociální práci ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}046$) a obor založený na důležitých hodnotách ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}031$). Tyto studenty také více motivovalo studovat filozoficky zaměřený obor ($p = 0{,}006$, $\eta^2 = 0{,}022$). Pro prezenční studenty bylo naopak důležitější poznat díky studiu něco nového ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}032$).

Ve škále KM se u kombinovaných studentů více uplatnil motiv rekvalifikace ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}033$), využít obor v profesi ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}2$), změnit profesi ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}21$), zlepšit šance na trhu práce ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}03$) a povýšit v práci ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}14$). Více také brali vstup do studia jako prevenci syndromu vyhoření ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}089$). V této škále také dosahovaly koeficienty η^2 nejvyšších hodnot.

Ve škále VD vyjádřili kombinovaní studenti větší souhlas s motivem vyhovět žádosti nadřízeného ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}048$) a s tím, že na jejich volbu měl vliv kolegů ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}022$). U prezenčních studentů se ukázal větší souhlas s motivem nezklamat blízké ($p = 0{,}009$, $\eta^2 = 0{,}028$).

Ve škále NV prezenční studenti více souhlasili s tím, že motivem bylo i to, že nebyli přijati na původně vybraný obor ($p = 0{,}002$, $\eta^2 = 0{,}03$). Ve škále MO kombinovaní více brali v potaz potřebu mít při studiu čas na zaměstnání ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}065$) a více souhlasili s tím, že pro ně bylo důležité brát ohled na rodinnou situaci ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}048$). Pro prezenční bylo naopak důležitější mít čas na koníčky ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}045$) a studovat v místě, kde mají příležitost k výdělku ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}081$).

Zamítáme H12: existuje statisticky významný rozdíl v průměru souhlasu a nesouhlasu s výroky o motivech k volbě oboru podle formy studia.

d) Věk

Kruskal-Wallisův test ukázal, že se v některých škálách objevují rozdíly podle věkových skupin: ZOS ($p = 0{,}002$), NV ($p = 0{,}001$), KM ($p = 0{,}001$). Obecná tendence je, že mladší skupiny řeší méně oborová specifika než skupiny starších respondentů. Také více inklinují k náhradním volbám. Méně je pro ně naopak důležitá kariérní motivace.

Rozdíly zjištěné Mann-Whitney U testem ve škále ZOS: rozdíl ve skupině do 25 let versus 36–45 let je v tom, že starší respondenti chtěli studovat obor, který má blízko k sociální práci ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}074$). Podobně více souhlasili s tím, že chtěli studovat obor, který má blízko k sociologii ($p = 0{,}007$, $\eta^2 = 0{,}065$). Rozdíl skupiny do 25 let se skupinou 46–60 let se ukázal v tom, že nejstarší chtěli studovat obor, který má blízko k filozofii ($p = 0{,}002$, $\eta^2 = 0{,}048$). Ve skupině nejstarších klientů nad 46 let naopak nepatřilo v porovnání s nejmladšími k významným motivům studovat obor založený na důležitých hodnotách ($p = 0{,}014$, $\eta^2 = 0{,}032$).

Rozdíly ve škále KM: také u kariérní motivace se ukazuje její menší význam pro mladší respondenty. Pro skupinu do 25 let je méně důležité než pro skupinu 36–45 let volit obor, který by mohli využít v profesi ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}10$). Také je méně motivovalo změnit profesi ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}22$), povýšit v práci ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}09$) či zlepšit svoje šance na trhu práce ($p = 0{,}017$, $\eta^2 = 0{,}027$). Důležitým motivem nebyla ani prevence vyhoření ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}053$). Nejmladší skupinu naopak o něco více motivovalo pracovat s konkrétní skupinou klientů ($p = 0{,}008$, $\eta^2 = 0{,}03$).

Mezi skupinami respondentů od 26–35 let a 46–60 let se zásadnější rozdíly ve škále KM projevily v následujících aspektech: větší souhlas starších s tím, že je motivovala nutnost rekvalifikace ($p = 0{,}006$, $\eta^2 = 0{,}066$), větší souhlas s potřebou využít obor v profesi ($p = 0{,}002$, $\eta^2 = 0{,}086$), povýšit v práci ($p = 0{,}002$, $\eta^2 = 0{,}086$) a předejít profesnímu vyhoření ($p = 0{,}006$, $\eta^2 = 0{,}066$). Ještě větší se tyto rozdíly ukázaly mezi nejstaršími a nejmladšími: nejstarší považovali za více důležité využít obor v profesi ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}16$), stejně tak připouštěli jako motiv nutnost rekvalifikace ($p = 0{,}002$, $\eta^2 = 0{,}05$) a touhu povýšit v práci ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}074$). Také uváděli, že motivem byla nutnost prevence vyhoření ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}072$). Závažnost rozdílů mezi nejmladšími a nejstaršími ukazují koeficienty η^2, které dosahují středního až velmi silného efektu.

Rozdíly ve škále NV: pro mladší respondenty ve věku 19–25 let je přijatelnější náhradní volba oboru než pro skupinu ve věku 45–60 let ($p = 0{,}003$, $\eta^2 = 0{,}048$). Respondenti do 25 let ve srovnání se skupinou 36–45 let také souhlasili s tím, že motivací bylo to, že je nevzali na vysněný obor ($p = 0{,}002$, $\eta^2 = 0{,}046$). Ukázaly se také dílčí rozdíly v dalších škálách, které však neměly vliv na celkový výsledek. Přesto je pro úplnost uvedeme.

Dílčí rozdíly ve škále VD: na skupinu ve věku 46–60 let ve srovnání s nejmladší skupinou výrazně více působil požadavek nadřízeného ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}21$) a vliv kolegů ($p = 0{,}006$, $\eta^2 = 0{,}040$). Podobně signifikantní byl rozdíl mezi skupinou do 35 a skupinou nad 45 let ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}24$, resp. $p = 0{,}006$, $\eta^2 = 0{,}065$). Ve skupině do 25 let se ukázala ve srovnání se skupinou 36–45 let větší snaha nezklamat blízké ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}078$) a nezaostat za spolužáky ($p = 0{,}005$, $\eta^2 = 0{,}038$).

Dílčí rozdíly ve škále MO: respondenti do 25 let berou méně než skupina 36–45 let v potaz rodinnou situaci ($p = 0{,}003$, $\eta^2 = 0{,}042$), naopak více při volbě oboru zohledňují svoje koníčky ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}061$) a také je pro ně důležitější studovat tam, kde mají příležitost k výdělku ($p = 0{,}003$, $\eta^2 = 0{,}042$).

Zamítáme H13: v průměru souhlasu a nesouhlasu s výroky o motivech k volbě oboru sociální pedagogika existuje statisticky významný rozdíl podle věku respondentů.

e) Souhrnné rozdíly v motivaci podle sledovaných proměnných

V tabulce 4 je provedeno závěrečné statistické porovnání skupin v jednotlivých oblastech motivace. Do vnitřní motivace byly sloučeny škály ORUP, PDS a ZOS. Do vnější motivace škály MO, VD a SUM. Škála KM byla ponechána samostatně jako smíšená. Samostatně je uvedena také škála NV, neboť za ní stojí do značné míry vyhýbavé motivy, má tedy v rámci vnější motivace svébytné postavení.

U vnější motivace se ukazuje statisticky významný rozdíl (p = 0,001) mezi studenty a profesionály, u kariérní motivace podle formy studia a věku (p = 0,001). U náhradní volby ve všech sledovaných proměnných (p = 0,001). U vnitřní motivace se naopak žádné signifikantní rozdíly podle sledovaných proměnných neprojevují.

Tabulka 4
Statisticky významné rozdíly v motivaci podle sledovaných proměnných

		vnitřní motivace	vnější motivace	kariérní motivace	náhradní volba
status	student *průměr pořadí*	152,76	142,95	151,13	143,08
	profesionál *průměr pořadí*	149,68	182,20	166,67	181,79
	P	0,791	**0,001**	0,185	**0,001**
forma studia	prezenční *průměr pořadí*	168,39	165,72	211,93	147,41
	kombinovaná *průměr pořadí*	153,10	158,05	101,71	180,77
	P	0,146	0,467	**0,001**	**0,001**
věk	19–24 *průměr pořadí*	166,17	149,21	191,26	134,51
	25–34 *průměr pořadí*	165,10	178,80	167,9	180,99
	35–44 *průměr pořadí*	130,16	169,56	84,57	181,91
	45–60 *průměr pořadí*	136,28	143,74	85,54	190,58
	P	0,063	0,068	**0,001**	**0,001**

Závěry a diskuse

Šetření odhalilo u studentů a absolventů sociální pedagogiky určité tendence, které v některých aspektech souhlasí s výsledky zahraničních i českých výzkumů ohledně motivace k volbě studia pomáhajících profesí. Pro přehlednost jsou utříděny ve vztahu k výzkumným otázkám.

a) VO1: Jaké pohnutky vedou sociální pedagogy a pedagožky k volbě oboru sociální pedagogika?

U sledovaného vzorku se ukázalo, že při volbě studia sociální pedagogiky dominuje vnitřní motivace. To ukazuje nejvyšší míra souhlasu se škálou ORUP, která v dotazníku vyjadřovala orientaci na osobní rozvoj a uplatnění předpokladů, a dále se škálou PDS, která vyjadřovala altruistickou orientaci na druhé a společnost. V dimenzích altruismu a osobního rozvoje nebyly nalezeny zásadní rozdíly ani podle pohlaví, ani podle věku, statusu nebo podle formy studia.

V rámci vnější motivace stály nejvýše společensky konvenční motivy zahrnuté do škály SUM, z nich se jako nejvíce žádaný ukázal stabilní příjem a sociální jistota. Nejméně důležitým motivačním faktorem v této oblasti byla sociální prestiž, která byla významná jen pro 27 % všech respondentů.

Další faktory z oblasti vnější motivace nebyly příliš důležité, respondenti se např. nehlásili k tomu, že by je ovlivnily praktické okolnosti života, přestože zajímavé rozdíly se ukázaly podle sledovaných proměnných (viz dále k VO3). Také v zásadě odmítli, že by na jejich volbu měli vliv druzí lidé, ať z okruhu rodiny, přátel, kolegů nebo odborníků.

U sledovaného vzorku jako celku se také nejevila tak důležitá kariérní motivace. Také zde se ale ukázaly rozdíly v rámci sledovaných proměnných, lze říci, že význam kariérní motivace rostl s věkem.

b) VO2: Existují statisticky významné vztahy mezi motivy pro volbu studia sociální pedagogiky?

U výzkumného vzorku se kladná korelace o větší síle účinku ukázala mezi škálami, které vyjadřují vnitřní motivační faktory (ORUP – PDS, ORUP – ZOS, ZOS – PDS). Pokud jde o oborová specifika, škála, která je zachycovala, korelovala významně se škálami osobního rozvoje a altruismu. Obor sociální pedagogika je tedy chápán jako pomáhající a pro respondenty je důležité, že umožňuje jak osobní rozvoj, tak orientaci na druhé.

Také se ukázalo, že spolu pozitivně korelují škály vyjadřující vnější motivaci (jde o škály NV – VD, MO – NV). Z analýzy dat plyne, že náhradní volba oboru může být podmíněna vlivem druhých osob, což umožňuje uvažovat o tomto typu vnější motivace jako o introjikované regulaci (Deci & Ryan, 2000; 2008). Stejně tak praktické okolnosti života mohou nakonec vyústit do náhradních studijních voleb.

Škála SUM (společensky uznávané motivace) se ukázala jako faktor korelující slabě až středně pozitivně se všemi škálami. Vysvětlením může být, že motivy této škály mohou patřit jak do více autonomních typů vnější motivace (identifikovaná regulace, integrovaná regulace), které mají již některé společné rysy s vnitřní motivací (Deci & Ryan, 2000; 2008), tak do regulací ryze externích.

c) VO3: Existují statisticky významné rozdíly mezi motivy volby studia sociální pedagogiky podle pohlaví, věku, formy studia, statusu?

U sledovaného výzkumného vzorku se neprojevily zásadní rozdíly mezi muži a ženami, faktor pohlaví se tedy nejeví v motivacích k volbě oboru sociální pedagogika jako podstatný. To je v rozporu s jinými výzkumy, které u žen ukazují vyšší míru altruismu, empatie a prosociálnosti (Záškodná & Mlčák, 2009). Rozdíly se naopak ukázaly v porovnání škál podle statusu a věku. Studující prezenční formy studia a mladší respondenti mají větší tendenci než profesionálové podléhat při volbě oboru vlivu druhých, také více tíhnou k náhradním volbám a berou při volbě studijního oboru více v potaz takové okolnosti života jako mít čas na koníčky nebo studovat v místě, kde si mohou při studiu přivydělat. Pro mladší respondenty také není ve srovnání se staršími tak důležitý obor jako takový.

Respondenti nad 35 let, kteří zároveň obvykle studují v kombinované formě, měli také ve srovnání s mladšími respondenty, resp. s prezenčními studenty mnohem výše kariérní motivaci. U starších respondentů se dále ukázal vztah mezi kariérní motivací a vlivem nadřízených a kolegů, lze tedy předpokládat, že pro studium se rozhodují i pod určitým sociálním tlakem. Podstatnějším faktorem pro ně je také volit studium, které umožní rovnováhu mezi studiem a profesním a osobním životem.

V rámci diskuse výsledků lze říci, že stejně jako ve výzkumu u vysokoškoláků Cosman-Rossové a Hiatt-Michaelové (2005), studentů učitelství (Navarro & Soler, 2014) nebo zástupců nelékařských zdravotnických povolání (Jirkovská et al., 2012) se i v našem výzkumu ukázala dominance motivace vnitřní. Z hlediska její obsahové struktury souhlasí naše nálezy s výzkumy, které hovoří o propojení altruistických a individuálně rozvojových motivací (Stevens & Sharpe et al., 2010; Wat & Richardson, 2007; Manuel & Hughes, 2012). V našem výzkumu byla nicméně jako nejdůležitější identifikována individuální rozvojová motivace následovaná motivací altruistickou. Proto by bylo možno respondenty označit s využitím klastrů z výzkumu Thomsona, Turnera a Niedfelda (2012) jako pragmatické entuziasty, kteří chtějí prostřednictvím studia sociální pedagogiky rozvíjet svůj individuální rozvojový potenciál a zároveň pomáhat druhým. Naproti tomu vliv druhých osob, který byl u zmiňovaných autorů základem konvenčního klastru, se u našeho vzorku téměř neprojevil, s výjimkou skupiny starších respondentů, kteří mohou vstupovat do studia pod sociálními a životními nátlaky.

Pokud jde o altruismus, výzkum potvrdil závěry z těch šetření prezentovaných ve zdrojové základně článku, které tento motivační faktor zdůrazňují jako významný pro volbu studia pomáhajících profesí (Kyriacou & Coulthard, 2000; Dal, Arifoglu, & Sala Razi, 2009; Stevens, Sharpe et al., 2010; Wat & Richardson, 2007; Hackett et al., 2003; Manuel & Hughes, 2012).

To je nepochybně pozitivní zjištění, neboť u pomáhajících profesí je altruismus, spolu s prosociálním chováním, empatií a sociální senzitivitou významnou složkou profesních kompetencí (Záškodná & Mlčák, 2009, s. 185). Z hlediska jinak vysoce ceněných obsahových složek altruistické motivace se u našeho vzorku ukázala jako nejméně důležitá ochrana práv menšin, tento dílčí nález tedy spíše podporuje názor o slábnoucí politické motivaci k volbě studia pomáhajících profesí (Stevens, Sharpe et al., 2010).

Zajímavé je, že k motivačním faktorům patřily u mladších respondentů také náhradní volby. Pohnutkou k takovému chování může být úzkost, snaha zvládat obavy a vyhnout se neúspěchu (McClelland, 1984) a udržet pocit vlastní hodnoty (Ryan & Deci, 2000). Existence těchto vyhýbavých motivů mohla souviset s dominancí žen ve vzorku, neboť např. výzkum Záškodné a Mlčáka (2009, s. 195) hovoří o tom, že za specificky genderový rys studentek pomáhajících profesí lze považovat vyšší skór neuroticismu, a to jak ve srovnání s respondenty-muži, tak s populačním průměrem.

Jak již bylo zmíněno, u sledovaného vzorku jako celku nestála kariérní motivace tak vysoko jako motivace individuálně rozvojová a altruistická, nicméně motiv získat kvalifikaci byl důležitý pro 58 % respondentů a zlepšení šancí na trhu práce pro 54 %, to je zhruba stejně, jak ukázal výzkum Rabušicové, Rabušice a Šeďové (2008). Také s věkem význam kariérní motivace stoupal, pro náš vzorek tedy platí, že starší lidé se ve vzdělávání více a konkrétněji orientují na své postavení na trhu práce než mladší (ČSÚ, 2018, s. 22). Podobně se u starších respondentů ukázala také větší důležitost faktoru kompatibility práce a rodinného života, na který poukazují Zuzovsky a Donitsa-Schmid (2014).

Poněkud zneklidňující je problematické vnímání společenské prestiže. Pokud nebyla při volbě oboru pro respondenty důležitá, zdá se, že jsou srozuměni s tím, že v sociálně orientované profesi není prestiž dostatečně naplněna, podobně jako to ukázal výzkum u adeptů učitelství (Zuzovsky & Donitsa-Schmid, 2014). Také nález agentury Scio z roku 2012 říká, že společenská prestiž nehraje roli při rozhodování o volbě studia.

Za pozornost stojí také to, že u škály KM a škály SUM se ukázaly na základě korelační analýzy vazby jak na vnější, tak na vnitřní motivace. Lze spekulovat, že tyto kariérní a společensky konvenční motivace tvoří součást hodnotového systému jedince (vnitřní motivace) a chování, které je s nimi spojeno, je prováděno pro dosažení cílů ležících vně jedince (vnější motivace). To naznačuje, že kariérní a společensky konvenční motivace mají v motivačním systému jedince svébytné postavení, protože spadají z hlediska psychologického do integrované regulace (Ryan & Deci, 2000). Pro další výzkum by proto bylo žádoucí, aby se zaměřil na detailnější rozkrytí konstruktů, které za nimi stojí.

Provedený výzkum sice přinesl některá zjištění o pohnutkách, jež promlouvají do rozhodování o volbě studijního oboru sociální pedagogika, měl ale celou řadu metodologických omezení, která je třeba zmínit. Limitem, kvůli němuž je třeba závěry brát obezřetně, je především nereprezentativnost výzkumného vzorku, který byl vybrán záměrným úsudkovým výběrem na základě dostupnosti (Reichel, 2009). V sociálních vědách jde sice o poměrně častý způsob výběru, přesto by případné další šetření mělo být řízeno přísněji stanoveným kritérii.

Další skupina omezení plyne ze složitosti a komplexnosti zkoumaného fenoménu. Odborná literatura dnes nenabízí jednotný pohled na problematiku motivace, jsou opouštěny jednoduché modely ve prospěch modelů vícedimenzionálních, stejně tak je relativizována představa ostrého rozlišení na motivaci vnitřní a vnější ve prospěch pojetí motivace jako určitého motivačního kontinua (Deci & Ryan, 2000). Naproti tomu námi vytvořený dotazník nutně problematiku schematizoval, a to jak z hlediska psychologického rozlišení, tak z hlediska vytipovaných obsahových konstruktů. Právě směřování výzkumu do předem daných oblastí mohlo vést k tomu, že některé důležité obsahy motivace k volbě studia nemusely být odhaleny.

Ke zvážení je dále otázka, zda bylo vhodné založit konstrukci dotazníku na osmipoložkových škálách. Záměrem bylo zvýšit pravděpodobnost normality dat, kdy se u pětibodové Lickertovy škály doporučuje sdružit alespoň osm položek (Carafio & Perla, 2009). Dotazník byl z tohoto důvodu poměrně rozsáhlý, což mohlo snižovat ochotu k jeho vyplnění, přičemž normality dat bylo dosaženo jen ve třech škálách z osmi. Do budoucna proto zvažujeme optimalizaci nástroje vyloučením položek, které neměly vysoký faktorový náboj, nepodílely se významně na celkovém výsledku jednotlivých škál a zároveň neměly zásadní vliv na hodnoty Cronbachova alfa.

Provedené kvantitativní šetření narazilo na svoje limity, i pokud jde o hlubší objasnění významů, které měly vliv na volby respondentů. Domníváme se, že tyto významy by mohly být úspěšněji postiženy šetřením kvalitativním, které je dalším plánovaným krokem výzkumu kariérních a profesních drah sociálních pedagogů v ČR.

Literatura

Avendaño Bravo, C., & González Urrutia, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos, 38*(2), 21–33.

Bozek, B., Raeymaeckers, P., & Spooren, P. (2017). Motivations to become a master in social work: a typology of students. *European Journal of Social Work, 20*(3), 409–421.

Breen, R., & Lindsay, R. (2002). Different disciplines require different motivations for student success. *Research in Higher Education, 43*(6), 693–725.

Campanini, A., & Facchini, C. (2013). Values and motivations in BA students of social work: the Italian case. *Social Work and Society, 11*(1). Dostupné z: https://www.socwork.net/sws/article/view/358/708

Carifio, J., & Perla, R. J. (2009). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical Education, 42*(12), 1150–1152.

Cosman-Ross, J., & Hiatt-Michael, D. (2005, April 11–15). *Adult student motivators at a university satellite campus.* Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting in Montreal, Canada.

ČSÚ (2018). Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2016. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-vceske-republice-2016

Dal, Ü., Arifoğlu, B. Ç., & Razı, G. S. (2009). What factors influence students in their choice of nursing in North Cyprus? *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 1924–1930.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49*(1), 14–23.

Hackett, S., Kuronen, M., Matthies, A.-L., & Kresal, B. (2003). The motivation, professional development and identity of social work students in four European countries. *European Journal of Social Work, 6*(2), 163–178.

Jirkovská, B. (2017). Motivace edukátorů. In A. Jirkovská (Ed.), *Skupinová edukace diabetiků. Jak na to…* (s. 46–47). Semily: Geum.

Jirkovská, B., Mudd, D., Řepa, M., & Brilová, M. (2012). Průzkum motivačních faktorů u nelékařských zdravotnických pracovníků. *Praktický lékař, 92*(1), 45–49.

Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 26*(2), 117–126.

Lorenzová, J., & Komárková, T. (2019). *Pojetí oboru a profese sociálními pedagogy v ČR* (v recenzním řízení).

Lunenburg, F. C. (2011). Expectancy theory of motivation: Motivating by altering expectations. *International Journal of Management, Business, and Administration, 15*(1), 1–6.

Madsen, K. B. (1979). *Moderní teorie motivace.* Praha: Academia.

Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development, 10*(1), 5–24.

Mareš, P., & Rabušic, L. (2010). *Učební text k analýze dat v programu SPSS.* Brno: Masarykova univerzita.

Maslow, A. (2000). *Ku psychológii bytia.* Bratislava: Persona.

McClelland, D. C. (1984). *Human motivation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Morse, D. T. (1999). Minisize2: A computer program for determining effect size and minimum sample for statistical significance for univariate, multivariate, and nonparametric tests. *Educational and Psychological Measurement, 59*(3), 518–531.

Nakonečný, M. (1998). *Encyklopedie obecné psychologie.* Praha: Academia.

Navarro Sustaeta, P., & Soler Julve, I. (2014). La motivaciones de la elección de carrera por los estudiantes universitarios. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 7*(1), 61–81.

Pop, M. M., & Turner, J. E. (2009). To be or not to be… a teacher? Exploring levels of commitment related to perceptions of teaching among students enrolled in a teacher education program. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*(6), 683–700.

Rabušicová, M., Rabušic, L, & Šeďová, K. (2008). Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In M. Rabušicová & L. Rabušic (Eds.), *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice* (s. 97–111). Brno: Masarykova univerzita.

Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Praha: Grada.

Ryan, R. (2009). Self-determination theory and wellbeing. *WeD Research Review 1.* Centre for Development Studies, University of Bath. Dostupné z: http://www.bath.ac.uk/soc-pol/welldev/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf

Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.

Scio (2012). *Motivace, priority a kvalita uchazečů o VŠ studium. Vybraná zjištění z projektů Vektor a Národní srovnávací zkoušky.* Dostupné z: https://www.scio.cz/download/analyzy/souhrn_poznatku_Vektor_uchazeci.pdf

Stevens, M., Sharpe, E., Moriarty, J., Manthorpe, J., Hussein, S., Orme, J., Mcyntyre, G., Cavagnah, K., Green-Lister, P., & Crisp, B. R. (2012). Helping others or a rewarding career? Investigating student motivations to train as social workers in England. *Journal of Social Work, 16*(1), 16–36.

Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education, 28*(3), 324–335.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education, 75*(3), 167–202.

Wilson, G., & McCrystal, P. (2007). Motivations and career aspirations of MSW students in Northern Ireland. *Social Work Education, 26*(1), 35–52.

Záškodná, H., & Mlčák, Z. (2009). *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie.* Praha: Triton.

Zuzovsky, R., & Donitsa-Schmid, S. (2014). Turning to teaching: Second career student teachers' intentions, motivations, and perceptions about the teaching profession. *International Education Research, 2*(3), 1–17.

Kontakt na autorku
Jitka Lorenzová
Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, Univerzity Karlovy
E-mail: jitka.lorenzova@ff.cuni.cz

Corresponding author
Jitka Lorenzová
Department of Pedagogy, Faculty of Arts, Charles University
E-mail: jitka.lorenzova@ff.cuni.cz