

Úroveň a faktory motivácie študentov Akadémie Policajného zboru v Bratislave

Anotácia: Štúdia sa zaoberá motiváciou študentov na vysokých školách, v rámci čoho charakterizuje faktory vnútornej a vonkajšej motivácie k učeniu. Analyzuje výsledky prieskumov a výskumov súvisiacich s motiváciou študovať na vysokej škole. Sumarizuje prieskum motivácie študentov Akadémie Policajného zboru v Bratislave a porovnáva ho s motiváciou žiakov základných a stredných škôl.

Kľúčové slová: faktory motivácie, motivácia k učeniu, vnútorná motivácia, vonkajšia motivácia.

Úvod

Motivácia ako jeden zo základných psychických procesov je vnútorná pohnútko, ktorá dáva jednotlivcovi podnet, aby konal, prípadne nekonal určitým spôsobom. Vychádzajú z tézy, že škola je tu pre študentov, nie študenti pre školu, je dôležité zaoberať sa aj touto stránkou vysokoškolského štúdia. Poznanie motivácie študentov vo vyučovacom procese je dôležité pre lepšie porozumenie príčinám určitého správania študentov, pre pochopenie rôznorodosti ich motívov študovať na konkrétnej škole, pripravovať sa na jednotlivé vyučovacie hodiny, na skúšky a pod. Poznanie motivácie tiež umožňuje využiť poznatky pre rozvoj vlastných motivačných prístupov pedagóga k študentom, udržať ich študijné úsilie a samotný záujem o štúdium a podnecuje k hľadaniu nových možností skvalitnenia štúdia. Odborná literatúra ponúka množstvo definícií pojmu motivácia, ktoré na tento pojem nahliadajú z rôznych aspektov. Vo všeobecnosti je možné motiváciu charakterizovať ako intrapsychicky prebiehajúci proces, ktorý vychádza z nejakej potreby a vyúsťuje ako výsledný žiaduci vnútorný stav. Je to proces, ktorý je iniciovaný endogénne (vnútorná pohnútko k odpočinku vychádzajúca z pocitu únavy) alebo exogénne (finančná pohnútko k splneniu nejakej úlohy).¹ Zjednodušene povedané, je to vnútorný stav organizmu, ktorý ho aktivuje reagovať určitým spôsobom na určité podnety. H. Heckhausen, považovaný za najväčšieho odborníka svojej doby zaoberajúceho sa touto problematikou, charakterizoval motiváciu ako „proces, ktorý volí medzi rôznymi možnosťami konania, zameriava konanie na dosiahnutie motivačne špecifických cieľových stavov a na ceste k tomu ich udržuje v chode. Krátko: motivácia má vysvetliť cieľovú zameranosť konania...“²

Motiváciu nie je možné priamo pozorovať a merať, je však možné ju vyvodiť zo zmien v správaní jednotlivca. Z výsledkov výskumov v tejto oblasti vyplýva, že motivácia je „základnou otázkou pre rozvoj tvorivosti, nadania a schopností každého človeka. Motiváciu chápeme v najširšom slova zmysle ako súhrn činiteľov, ktoré vyvolávajú, usmerňujú, udržujú a zaciľujú ľudskú aktivitu.“³ Dáva nám odpovede na otázky, čím bolo vyvolané určité konanie človeka a prečo sa zmenilo, prečo chcel človek dosiahnuť určitý cieľ a tiež prečo sa u určitého človeka prejavili konkrétne podnety, ktoré jeho konanie vyvolali.

Motivácia v súvislosti so štúdiom na vysokej škole má aktivizujúcu, dynamizujúcu a usmerňujúcu funkciu. Pomáha vysvetliť mnoho prejavov správania študenta. Je súčasťou jeho osobného zamerania. Najnovšie výskumy preukazujú, že motiváciu je potrebné chápať ako jednu z najdôležitejších stránok osobnosti študenta, pretože tá ho „poháňa“ do činnosti a bez nej neexistuje žiadna uvedomelá aktivita. Motivácia patrí medzi základné fázy didaktického procesu. Veľakrát od nej závisí aj konečný efekt výučby. „Zákon motivácie ponúka poznanie závislosti efektívnosti učenia sa od hĺbky a rozsahu motívov, ktoré žiak

¹ NAKONEČNÝ, M. *Motivace chování*. 3., prepracované vydanie. Praha: Stanislav Juhaňák – TRITON, 2014. s. 15.

² HECKHAUSEN, H. *Motivation und Handeln*. Berlin – Heidelberg – New York, 1980. s. 25.

³ ZELINA, M. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1994. s. 71.

vníma a uplatňuje. *Pedagogická prax ukazuje, že existuje optimálna motivácia v tom, že čím je úloha náročnejšia, tým je potrebná vyššia úroveň i kvalita motivačných podnetov.*⁴ Cieľom predkladanej štúdie je zistiť najsilnejšie a najslabšie faktory motivácie študentov na vysokej škole, konkrétne na Akadémii Policajného zboru v Bratislave, porovnať ich s motiváciou žiakov základných a stredných škôl a navrhnúť možnosti zvyšovania motivácie študentov vysokých škôl ako jedného zo základných predpokladov na kvalitnejšie vzdelávanie.

Špecifiká motivácie k učeniu na vysokej škole

Motiváciu môžeme považovať za jeden z najdôležitejších predpokladov učenia sa, najmä na vysokej škole, keď už neexistuje povinnosť školskej dochádzky a tlak na úspešné ukončenie takého štúdia (najmä z najbližšieho okolia, rodiny) nie je až tak vysoký ako v prípade základnej či strednej školy. Aj podľa Š. Vendela je motivácia dôležitá na vyšších stupňoch vzdelávania, kde sa už žiaci/študenti svojimi schopnosťami od seba natoľko nelíšia, pretože boli školským systémom vytriedení.⁵ Motivácia k učeniu znamená mať záujem o určité vyučované predmety, príp. o určité témy, alebo o nové vedomosti vo všeobecnosti, mať záujem o dobré známky, túžbu niečo dokázať, získať diplom, vidieť potrebnosť a užitočnosť vedomostí pre život. J. E. Brophy konštatuje, že „*študent motivovaný učiť sa je študent s tendenciou nájsť zmysluplné a užitočné vzdelávacie aktivity a pokúša sa z nich získať úžitok.*“⁶

Podľa M. Veselského „*keď žiaci nie sú ochotní učiť sa, venovať pozornosť, vynakladať úsilie na rôzne učebné činnosti, premýšľať o predmete učenia, potom snaha rodičov, učiteľov, ale aj štátu, ktorý materiálne, ale aj organizačne zabezpečuje výchovu a vzdelávanie detí a mládeže, sa nestretne s úspechom.*“⁷ Motivácia ovplyvňuje výkony študenta – stojí medzi požiadavkami kladenými školou na študenta a predpokladmi, ktorými študent disponuje.⁸

Motiváciu k učeniu však z veľkej miery môže ovplyvňovať aj učiteľ – pedagóg. Napr. to, aké zvolí metódy vyučovania, ovplyvňuje to, či sú študenti motivovaní klásť si a dosahovať prevažne výkonové alebo poznávacie ciele. Pedagóg môže v študijnej skupine vytvoriť prostredie, ktoré motivuje, môže študentom podať nové poznatky takým spôsobom, ktorý u nich vzbudí záujem, motiváciu, a teda aj ich aktivitu.

Motiváciu k učeniu môžeme chápať v širšom aj užšom poňatí. V širšom poňatí ide o vytváranie podmienok na priaznivé učenie tak, aby učenie bolo zaujímavé a prebiehalo v príjemnej atmosfére. Takýto prístup však nechápe zvýšenie vedomostí ako cieľ, ale skôr ako vedľajší produkt, ktorý treba splniť. V užšom poňatí je motivácia považovaná za osobnú aktivitu študenta, od ktorej si sľubuje nárast vedomostí. V tomto prípade je rozhodujúca existencia vízie cieľového stavu, ktorá riadi a iniciuje študentovu učebnú aktivitu (autoregované učenie).⁹

K faktorom, ktoré študentov na vysokej škole motivujú k učeniu, môžeme zaradiť najmä užitočnosť získaných poznatkov, možnosť získať kvalifikáciu, možnosť uplatniť

⁴ ŠUŤÁKOVÁ, V., FERENCOVÁ, J., ZAHATŇANSKÁ, M. *Sociálna a didaktická komunikácia*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2017. s. 88.

⁵ VENDEL, Š. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Epos, 2007. s. 89.

⁶ BROPHY, J. E. On motivating students. In D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talk to teachers*. s. 201 – 245. New York: Random House.

⁷ VESELSKÝ, M. *Pedagogická psychológia 2. Teória a prax*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. s. 115.

⁸ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornosť, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. Praha: Portál, 1999.

⁹ RÖTLING, G. Motivácia žiakov na vyučovaní. In *Pedagogické rozhľady*, 4/2002. s. 7.

sa po úspešnom ukončení štúdia na pracovnom trhu, ale aj úspech pri učení, kladné reakcie vyučujúcich a spolužiakov, zaujímavosť prednášaných tém, vzbudenie zvedavosti o poznatky, pestrosť, zábavnosť vyučovania, zadávanie úloh, ktoré študentov zaujmú, zvládnuteľnosť a primeraná náročnosť zadávaných úloh. Môžeme ich rozdeliť na faktory, na ktorých spočíva vnútorná motivácia a faktory, na ktorých spočíva vonkajšia motivácia.

Faktory vnútornej motivácie

Vnútorná motivácia spočíva na faktoroch, ako sú záujmy jednotlivca, jeho zvedavosť, ale aj potešenie z činnosti, radosť z toho, že dosiahol cieľ apod. Ak je navodená vnútorná motivácia, je veľmi stála a pomáha kontinuálnej motivácii k učení aj po skončení povinnej školskej dochádzky. Žiaci s rozvinutou vnútornou motiváciou si vyberajú väčšinou i náročnejšiu vzdelávaciu dráhu, čo uvádza viacero autorov (A. Krapp, F. Rheinberg, E. L. Deci, W. Lens, H. Heckhausen a ďalší).¹⁰ Rozvoj vnútornej motivácie má význam najmä z hľadiska osobnostnej zrelosti študenta – ten by mal postupne prevziať svoj rozvoj do vlastných rúk a úloha pedagóga by v tomto smere mala byť skôr podporná. „Žiaci sú vnútorne motivovaní k zapojeniu sa do učebnej činnosti, keď si uvedomujú, že účasť na nej uspokojí nejakú ich potrebu. Vnútorne motivovaní žiaci vnímajú aktívnu účasť ako niečo, čo im priam prinesie úžitok.“¹¹ Aj doteraz realizované výskumy preukázali, že žiaci/študenti s prevládajúcou vnútornou motiváciou k učení dosahujú vyšší výkon školskej úspešnosti, chodia do školy radšej a na vyučovanie sa pripravujú svedomitejšie. V prostredí vysokej školy sa môžu uplatniť najmä tieto hlavné motívy učenia:

Zvedavosť – ľudia sú prirodzene zvedaví a škola môže túto ich potrebu uspokojiť. Zvedavosť ako motív však prevláda najmä v nižšom veku a v začiatku školskej dochádzky. Neskôr, keď už má žiak/študent vyhranené záujmy, je zvedavý najmä na to, čo s týmito záujmami súvisí.¹² V prostredí vysokej školy však prakticky nie je možné, aby každý vyučovaný predmet súvisel so záujmami každého jednotlivca. No aj v prípadoch, že študenta vyučovaný predmet nezaujme, môžu byť pre neho niektoré aktivity na seminároch či cvičeniach zaujímavé, ak poskytnú príležitosti na jeho tvorivosť a sebavyjadrenie.

Ďalším faktorom vnútornej motivácie je **užitočnosť získaných poznatkov pre život**. A toto je už motív, ktorý pôsobí najmä na vyšších stupňoch vzdelávania. Na vysokých školách chodia študenti na prednášky, ktoré sú nepovinné, v najväčšom počte v prvom a v poslednom ročníku. Študenti prvého ročníka tak robia aj pôsobením motívu záujem (prvýkrát v živote sa môžu učiť to, čo si sami zvolia) a v poslednom ročníku chodia na nepovinné prednášky preto, lebo cítia, že sa potrebujú naučiť čo najviac pre prax.¹³

Radosť z úspechu považujú niektorí autori za hlavný motív učenia.¹⁴ Úspech v učení zvyšuje študentovo sebavedomie aj jeho prestíž v rámci študijnej skupiny. Mechanizmus úspechu je hnacia sila, ktorá poháňa všetko učenie. Opačným spôsobom zase funguje neúspech. Preto je dôležité vo vyučovacom procese nezabúdať na pochvalu, uznanie, ocenenie (aj keď nie vždy výsledku, ale aspoň samotnej snahy), pretože ak sa študent napriek určitej snahe, ktorú vyvinul, necíti uznaný, príp. je stále kritizovaný, jeho motivácia k učení klesá.

¹⁰ ŠUŤÁKOVÁ, V., FERENCOVÁ, J., ZAHATŇANSKÁ, M. *Sociálna a didaktická komunikácia*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2017. s. 90.

¹¹ CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2006, s. 137.

¹² VENDEL, Š. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Epos, 2007, s. 89 – 90.

¹³ VENDEL, Š. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Epos, 2007, s. 91 – 92.

¹⁴ Pozri napr. PETTY, G. *Moderní vyučování*. 2. vydanie. Praha: Portál. s. 41.

Získanie kvalifikácie na budúce zamestnanie je najvýznamnejším motívom študentov vysokých škôl. V tomto prípade je však rozdiel v tom, či je motívom iba dosiahnuť určitý stupeň vzdelania (získať určitý titul), čo je pomerne slabý motív k učeniu a študentovi stačia aj horšie známky, alebo je to vedomie, že bez poznatkov získaných na vysokej škole nebude kompetentný dobre vykonávať svoje budúce povolanie. Pre zosilnenie tohto motívu je dôležité, aby vysoké školy požadovali spätnú väzbu z praxe a reagovali na ňu prispôbením obsahu a rozsahu učiva.

Na zvýšenie vnútornej motivácie študentov na vysokej škole je možné s určitými prispôbeniami použiť metódy využívané aj na nižších stupňoch vzdelávania, napr.:

- *riešenie problémových situácií* – používanie problémov zo života na prebudenie vnútornej motivácie študentov k aktívnej účasti na učebných činnostiach býva úspešné na všetkých školách všetkých stupňov a vo všetkých predmetoch,¹⁵
- *prispôbenie vyučovacích činností študentom* – aj keď obsah učiva je daný tematickými plánmi, je vhodné podporiť záujmy študentov tým, že necháme na nich, aby si zvolili napr. tému seminárnej práce, referátu alebo projektu. Ak vidíme, že v skupinách sa im pracuje lepšie ako individuálne, je vhodné zadať úlohy pre menšie skupiny, kde bude každý študent zodpovedný za určitú časť a pod.,
- *využívanie učebných pomôcok a ich obmena* – ak je predmet učiva príliš abstraktný, je vhodné spojiť ho s niečím, čo študenti poznajú, alebo podporiť lepšiu predstavu o ňom nejakým konkrétnym predmetom – podľa možnosti nejakou vecou, listinou, dokumentom, knihou, ale aj krátkymi audiovizuálnymi ukážkami a pod.,
- *upútavanie pozornosti* – aby si študenti z hodiny aj niečo zapamätali, musia tomu venovať pozornosť. Pozornosť je však výberová – venujeme ju len tomu, čo nás upúta, a najlepšie upúta pozornosť to, čo je:
 - nové (často opakované podnety nebývajú zaujímavé),
 - zrozumiteľné a nadväzuje na to, čo už študenti poznajú,
 - prítlačlivé vizuálne alebo inak,
 - uspokojuje niektorú potrebu študenta.¹⁶

Faktory vonkajšej motivácie

Vonkajšia motivácia môže mať ešte rôznorodejšie podoby ako vnútorná. Môže byť krátkodobá (pochvala, dobrá známka) alebo dlhodobá (motivačné štipendium, pracovné ponuky pre najlepších študentov). Vonkajšia motivácia sa väčšinou posudzuje podľa miery, akou sa približuje k vnútornej motivácii. Na základe toho sa rozlišujú štyri typy vonkajšej motivácie, ktoré sa odlišujú najmä stupňom zvnútornenia pôvodnej vonkajšej regulácie – externá regulácia, introjektovaná regulácia, identifikovaná regulácia a integrovaná regulácia.¹⁷

Externá regulácia je typ motivácie, ktorá je iniciovaná výlučne vonkajšími činiteľmi. Podnetom je väčšinou iná osoba, ktorá za splnenie či nesplnenie úlohy ponúka odmenu alebo hrozí trestom.¹⁸ Môžeme teda povedať, že v tomto prípade prebieha určité konanie na základe vonkajšej závislosti – napr. študent pri písomnom teste odpisuje, aby nedostal zlú známku, resp. aby test nemusel opakovať, alebo si študent vyberie ako voliteľný predmet aj taký, ktorý ho vôbec nezaujal, a to iba preto, aby ľahšie získal požadované kredity.

¹⁵ CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2006. s. 141.

¹⁶ VENDEL, Š. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Epos, 2007. s. 95 – 96.

¹⁷ ŠUŤÁKOVÁ, V., FERENCOVÁ, J., ZAHATŇANSKÁ, M. *Sociálna a didaktická komunikácia*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2017. s. 91.

¹⁸ ŠUŤÁKOVÁ, V., FERENCOVÁ, J., ZAHATŇANSKÁ, M. *Sociálna a didaktická komunikácia*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2017. s. 91.

Introjektovaná regulácia je pasívne prijatá regulácia, ktorú však študent vnútorne neakceptoval (nedokázal sa identifikovať s vonkajším motivačným činiteľom). Väčšinou vychádza z prijatia určitých pravidiel správania – študent síce napíše seminárnu prácu, ale vnútorne nie je presvedčený o tom, že je to pre neho prospešné, že to má význam pre jeho vzdelávanie, skôr opačne, berie to ako zbytočnú záťaž.

Identifikovaná regulácia je už taký typ motivácie, keď sa jednotlivec stotožňuje s pravidlami, myslí si, že sú prospešné a užitočné, teda sa identifikuje s hodnotami požadovaného správania. Výsledkom je jeho správanie, ktoré je viac regulované zvnútra – teda vonkajšia motivácia už má pomerne veľký priestor na vnútornú podporu motivovaného správania. Učebnú činnosť vykonáva študent ochotnejšie, čo so sebou prináša aj lepšie výsledky v učení. K vonkajšej motivácii sa zaraďuje preto, že študent je k učeniu motivovaný najmä snahou dosiahnuť lepšie výsledky (známky), nie prvotne svojím vlastným záujmom o predmet.

Integrovaná regulácia sa považuje za najvyššiu formu vonkajšej motivácie. Činnosti sú v tomto prípade vykonávané z vlastného popudu. Motivačným zdrojom nie je záujem o samotnú činnosť, ale dôležitosť danej činnosti a jej výsledku.¹⁹ Ide o správanie, ktoré sa prejavuje u človeka až v priebehu dospelosti, a teda je formou motivácie, ktorú možno využiť najmä na vysokých školách. Integrovaná regulácia sa približuje k vnútornej motivácii, rozdiel medzi nimi je v tom, že zatiaľ čo vnútornú motiváciu charakterizuje záujem o činnosť samotnú, integrovanú reguláciu zasa to, že činnosť je pre jednotlivca dôležitá z hľadiska vysokého hodnotenia možných výsledkov. Motivačný činiteľ je v tomto prípade asimilovaný s ostatnými hodnotami, potrebami a záujmami študenta, je teda naplno integrovaný do jeho osobnosti.

Vonkajšia motivácia je dôležitá najmä vtedy, keď neprichádza vnútorná – teda v prípade, že študenta daný predmet nezaujíma, je pre neho nudný a nepovažuje ho za dôležitý pre svoj ďalší život či kariéru. V tomto prípade je už potrebné používať rôzne podnety, aby sa študenti učili – odmeny a tresty.²⁰ K faktorom vonkajšej motivácie môžeme zaradiť aj sociálne prostredie, v ktorom sa študenti učia, spoluprácu, interakciu medzi študentmi či očakávania kladené na študentov najmä pedagógmi a rodičmi.

Sociálne prostredie, v ktorom sa študenti učia, ich môže aj motivovať, aj demotivovať. Ak pedagóg počas hodiny využíva motivačné a aktivizujúce vyučovacie metódy, študent prejaví väčšiu ochotu spolupracovať a viac si zapamätá. Preto treba najmä na začiatku hodiny (ale aj počas nej) zdôrazňovať význam vyučovanej látky, ako sa môže využiť v praxi, „neznechutiť“ študentov vyhláseniami, že učivo je veľmi náročné či ťažko pochopiteľné, nevyhrážať sa ťažkými písomkami, nepoužívať vyjadrenia typu „aj tak si to nezapamätáte“, „toto nie je dôležité“ a pod.

Výchovno-vzdelávací proces predstavuje spoločenský proces vzájomných interakcií, ktoré ovplyvňujú charakter klímy v triede a spoločne s inými faktormi sa podieľa na regulácii správania, motivácii a celkovej úspešnosti študentov a spokojnosti učiteľa.²¹ „Učiteľ spolu so žiakmi tvorí zvláštnu spoločenskú jednotku, vnútri ktorej existuje zložitá spleť sociálnych interakcií, vzťahov a postojov, ktoré formujú jednotlivcov i triedu ako celok.“²²

¹⁹ PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002.

²⁰ Niektorí autori, napr. G. Petty, však zdôrazňujú, že žiaci/študenti by nemali byť motivovaní strachom z neúspechu, ale túžbou uspieť.

²¹ POTAŠOVÁ, J. *Sociálno-psychologické aspekty pedagogickej interakcie. Vzťah učiteľ – žiak*. [online]. [citované 6. júna 2018]. Dostupné na internete:

<http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/.../Potaso-va.pdf>. s. 278.

²² KOŠTRNOVÁ, D. *Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2014. s. 35.

Interakcia medzi študentmi môže mať tri podoby – spolupráca, súťaženie alebo individualizmus. Spolupráca je vhodná v prípadoch riešenia zložitých úloh, problémov, zadaní, ale aj pri didaktických hrách. Väčšinou je vhodnejšie, ak sa zloženie skupín neponechá na náhodný výber študentov, ale zloženie navrhne pedagóg vzhľadom napr. na rovnomerné zastúpenie pohlaví či šikovnosť študentov. Pri tejto forme interakcie je dôležité, aby sa zapájali všetci študenti (napr. rozdelením úloh), aby prácu skupiny nerobili len dvaja – traja študenti aj za ostatných. Súťaženie je možné medzi jednotlivými študentmi, ale aj medzi skupinami. Súťaživosť a spolupráca by mala byť vyvážená, ak prevažuje len jedna forma, niektorých študentov to môže demotivovať (napr. tých, ktorí v súťažiach stále prehrávajú alebo sa pri skupinových úlohách menej zapájajú). Pri individuálnom učení (napr. vypracúvaní zadaných úloh na cvičení) môžu byť rozdiely vo výkonnosti medzi jednotlivými študentmi, pretože niektorí budú postupovať rýchlejšie a naučia sa viac. Takáto forma učenia je však vhodná najmä pre nesmelých a introvertných študentov.

Očakávania kladené na študentov sú motivačným faktorom ovplyvňujúcim výkony najmä žiakov na základných školách, ale čiastočne aj vysokoškolských študentov. Ak pedagóg očakáva od študenta dobré výsledky, môže ho častejšie povzbudzovať, pri položených otázkach mu poskytnúť dlhší čas na odpoveď a pod. Študentovi, od ktorého pedagóg očakáva výkon, kladie viac otázok, ťažších, viac mu napovedá, menej ho prerušuje, častejšie sa usmieva a je celkovo srdečnejší. Naopak, ak od študenta neočakáva veľa, kladie ľahšie otázky, poskytuje kratší čas na odpovede, menej napovedá.²³ Tým, že pedagóg pristupuje k študentom odlišne, často aj študenti reagujú odlišne – spôsobom, ktorý spĺňa očakávania pedagóga. Očakávania pedagóga môžu ovplyvniť motiváciu študenta a jeho obraz o sebe. To však závisí aj od osobnosti študenta – čím je mladší, závislejší, citlivejší, tým viac ho takéto očakávania ovplyvnia. Očakávania pedagóga sa však môžu pri vysokoškolskom štúdiu negatívne prejaviť pri ústnej skúške – ak pedagóg pozná študenta zo seminárov ako slabšieho, skúša ho inak ako toho, ktorý sa počas semestra prejavoval aktívnejšie. Niekedy robia pedagógovia rozdiely aj pri skúšaní interných a externých študentov – od externých študentov majú tendenciu očakávať menej ako od interných (absolvovali menej vyučovacích hodín, okrem školy majú aj iné povinnosti, a teda menej času učiť sa).

Motiváciu študentov na vysokých školách v menšej miere, ale predsa ovplyvňujú aj očakávania rodičov. Negatívne očakávanie vedie k tzv. Golem efektu – študent sa prestáva snažiť o dobrý výkon a pracuje tak zle, ako sa to od neho očakáva. Naopak, nereálne vysokým očakávaniam nemôže vyhovieť a dostáva sa do pozície toho, kto zlyhal. V oboch prípadoch sa nepriaznivo mení jeho sebavedomie a vytvára sa negatívny postoj k výkonom.²⁴

Prieskum motivácie študentov realizovaný na Akadémii Policajného zboru v Bratislave

Cieľom realizovaného prieskumu bolo poznanie motivácie študentov Akadémie Policajného zboru v Bratislave (ďalej len „APZ v Bratislave“) učiť sa, zistiť, čo ich motivuje najviac a čo menej. Zistené výsledky sa porovnali s výsledkami už realizovaného výskumu na základných a stredných školách v Slovenskej republike, pričom sa zistili odlišnosti v motivácii žiakov stredných a základných škôl v porovnaní so študentmi vysokej školy – APZ v Bratislave. Zistené výsledky môžu poskytnúť východisko pre možnosti zvyšovania motivácie študentov APZ v Bratislave tak, aby cieľom študenta nebolo iba úspešné ukončenie štúdia, ale aby sa snažil o dosiahnutie čo najlepšieho výsledku v každej fáze štúdia.

Na tento prieskum bol použitý *Dotazník motivácie k učeniu M-2*, ktorého autorkou je doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc. Dotazník bol vytvorený v roku 2002, v roku 2007 ho

²³ VENDEL, Š. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Epos, 2007. s. 106.

²⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Kognitívni a sociálni psychologie žáka základní školy*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2001. s. 21.

doplnila Mgr. Gabriela Farková vo svojej diplomovej práci. Ide o dotazník, ktorý aspiruje na postihnutie motivácie žiakov k učeniu. Zisťuje jej celkovú úroveň a to, aké motívy sú v individuálnej hierarchii daného žiaka dominantné podľa toho, ako ich vníma on sám. Mapuje osem aspektov motivácie k učeniu a len veľmi okrajovo sa dotýka oblasti nemotivovanosti.²⁵

Uvedený dotazník pozostáva zo 45 položiek na zisťovanie motivácie a 5 položiek na zisťovanie demotivácie. Niektoré položky pôvodného dotazníka boli na účely prieskumu na APZ v Bratislave mierne pozmenené, napr. „Chcem úspešne zmaturovať.“ sa nahradilo výrokom „Chcem úspešne dokončiť štúdium“.

Jednotlivé položky dotazníka boli zamerané na rôzne druhy potrieb a z nich vyplývajúcej motivácie v takomto počte:

- *poznávacía motivácia* (8 položiek) – reflektuje na poznávacie potreby, ktoré študenta „nútia“ dosahovať stále vyššiu úroveň poznania, potreba poznávania sa prejavuje v záujme o získavanie nových poznatkov či vyhľadávanie a riešenie problémov, študent sa učí preto, že má radosť z nadobudnutých poznatkov, má potrebu vyhľadávať a riešiť problémy,
- *sociálna motivácia – potreba prestíže* (5 položiek) – vyplýva zo sociálnych potrieb študenta, študent sa učí preto, aby si získal či udržal vplyv v triede/skupine/ročníku, chce ovládať iných,
- *sociálna motivácia – potreba pozitívnych vzťahov a afiliácia* (5 položiek) – podobne ako predchádzajúce, avšak študent chce mať s inými dobré vzťahy, chce si získať ich náklonnosť,
- *výkonová motivácia – potreba úspešného výkonu* (7 položiek) – študenti, ktorí majú potrebu byť úspešní, sa vyznačujú cieľavedomosťou a súťaživosťou, pričom úspech pre nich znamená ďalšiu motiváciu a neúspech potrebu korekcie činnosti,
- *výkonová motivácia – potreba vyhnúť sa neúspechu* (5 položiek) – tento druh motivácie nie je pozitívny, keďže študenti pociťujú úzkosť z možného neúspechu a vyslovene sa snažia vyhnúť situáciám, v ktorých by mali byť nejako hodnotení, môže sa vyskytnúť v prípade neprimeranej záťaže,
- *inštrumentálna motivácia* (5 položiek) – súvisí s orientáciou do budúcnosti a určovaním si perspektívnych cieľov, študent sa učí preto, lebo predpokladá, že získané vedomosti bude potrebovať (najmä v profesijnom živote),
- *morálna motivácia* (5 položiek) – je charakteristická pocitom zodpovednosti za učenie, prípravu do školy, školské výsledky a podobne, študent sa učí preto, lebo učenie chápe ako svoju povinnosť,
- *motivácia odmenami a trestami* (4 položky) – odmeny by mali stimulovať prospešné správanie a naopak, tresty by mali znižovať výskyt negatívneho správania,
- *nemotivovanosť* (5 položiek) – je miera, do akej študenta od učenia niečo odrádza, pričom príčin môže byť niekoľko – učenie považuje za namáhavé, príp. zbytočné (nevidí v ňom zmysel), priťahujú ho iné činnosti, odrádza ho neúspech a pod.,
- 1 položka bola zameraná *učenie bez motivácie* („nudím sa a nemám iné záujmy“).

Ku každej položke dotazníka mal študent priradiť skóre od 1 do 5, čo znamenalo rozpätie odpovedí od takmer nikdy po takmer vždy. Čím vyššie skóre študent získa v jednotlivých faktoroch motivácie, tým je pre neho daný faktor motivácie k učeniu

²⁵ Správa zo štatistického spracovania výsledkov dotazníka M-2. Vstupné merania aktivity 4.1 „Indikátory kvality vzdelávania v hodnotení škôl“. Bratislava 2011/2012. s. 11.

typickejším. Minimálne skóre pre každý faktor motivácie k učeniu je 1 bod, maximálne skóre je 5 bodov:

takmer nikdy	málokedy	niekedy	dost' často	takmer vždy
1	2	3	4	5

Tabuľka č. 1 Likertova škála v rozmedzí 1 až 5.

Vážené skóre jednotlivých druhov motivácie sa vypočíta sčítaním dosiahnutých bodov v položkách spadajúcich pod konkrétny druh motivácie a vydelením počtom položiek. Okrem týchto položiek boli v dotazníku tri rozlišovacie kritériá pre respondentov, a to pohlavie, stupeň štúdia a študijný program.

Uvedený dotazník bol použitý aj v projekte *Hodnotenie kvality vzdelávania na ZŠ a SŠ v SR v kontexte prebiehajúcej obsahovej reformy vzdelávania*. Výsledky sú uvedené v Správe zo štatistického spracovania výsledkov dotazníka M-2, Vstupné meranie aktivity 4.1 „Indikátory kvality vzdelávania v hodnotení škôl“, Bratislava 2011/2012, ktorú spracovala Mgr. Ivana Vasiľová. Uvedená správa je dostupná na internete www.nucem.sk/sk/filemanager/.../sprava_m2_na_webnocopy-pdf. Tento výskum bol realizovaný v 37 základných a stredných školách (štátnych, súkromných a cirkevných), zúčastnilo sa na ňom 2690 žiakov. Zber dát prebiehal v novembri až decembri 2010. Výsledky výskumu sa porovnali s výsledkami prieskumu na APZ v Bratislave.

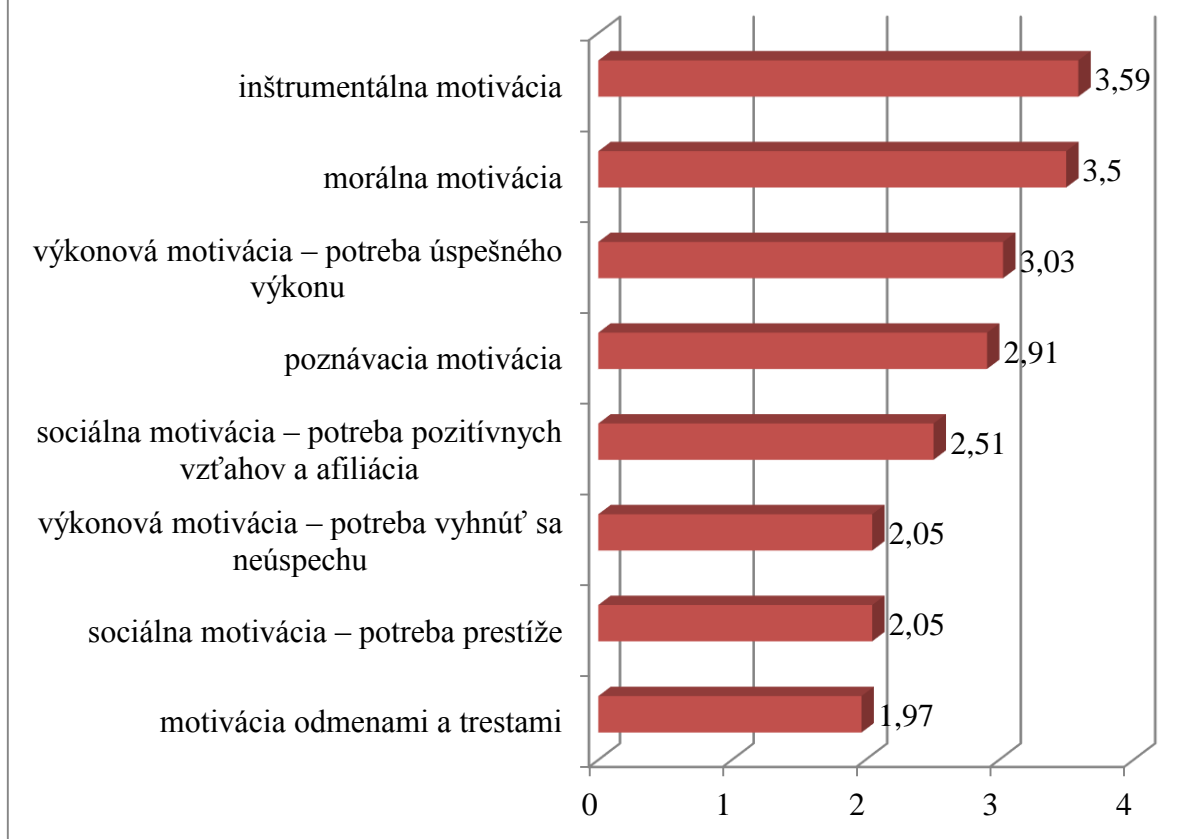
Prieskum Dotazníkom motivácie k učeniu M-2 bol realizovaný na APZ v Bratislave v dňoch 13. 3. 2018 až 23. 3. 2018. Na prieskume sa zúčastnilo 113 respondentov – študentov APZ v Bratislave, a to 70 študentiek a 43 študentov, 66 študentov bakalárskeho štúdia a 47 študentov magisterského štúdia. Študentov študijného odboru bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku sa zúčastnilo 68 a študijného odboru bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe 45.

Z výsledkov prieskumu je zrejmé, že u študentov APZ v Bratislave sa javí ako najsilnejšia motivácia práve inštrumentálna motivácia a morálna motivácia. Uvedené korešponduje aj s najčastejšími dôvodmi, prečo sa študenti hlásia na vysoké školy, všeobecne – chcú získať vysokoškolské vzdelanie, aby sa lepšie uplatnili na trhu práce, príp. aby získali prácu, ktorá ich baví. Na inštrumentálnu motiváciu bolo orientovaných 5 položiek dotazníka, to znamená, že sa k nim študenti vyjadrovali spolu 565-krát. Z tohto počtu označili 115-krát, že potreba dosiahnuť stanovený cieľ nie je pre nich dostatočne motivačná (takmer nikdy, málokedy), 320-krát označili, že potreba dosiahnuť stanovený cieľ je pre nich motivačná (dost' často, takmer vždy). Zvyšok, 130-krát, označili, že potreba dosiahnuť stanovený cieľ je pre nich motivačná niekedy.

Zároveň, vzhľadom na ich vek, si už uvedomujú svoje povinnosti súvisiace so štúdiom, že učenie je teda ich povinnosť – čo súvisí aj s inštrumentálnou motiváciou: chcem niečo dosiahnuť, preto musím úspešne ukončiť štúdium, a ak chcem úspešne ukončiť štúdium, je mojou povinnosťou učiť sa. Na morálnu motiváciu bolo orientovaných 5 položiek dotazníka, to znamená, že sa k nim študenti vyjadrovali spolu 565-krát. Z tohto počtu označili 109-krát, že potreba plniť si svoje povinnosti nie je pre nich dostatočne motivačná (takmer nikdy, málokedy), 289-krát označili, že potreba plniť si svoje povinnosti je pre nich motivačná (dost' často, takmer vždy). Zvyšok, 167-krát, označili, že potreba plniť si svoje povinnosti je pre nich motivačná niekedy.

Nad hranicou 2,5 váženého priemeru sa ešte objavuje výkonová motivácia – potreba úspešného výkonu, poznávací motivácia a sociálna motivácia – potreba pozitívnych vzťahov a afiliácia.

Motivačné faktory študentov APZ v Bratislave



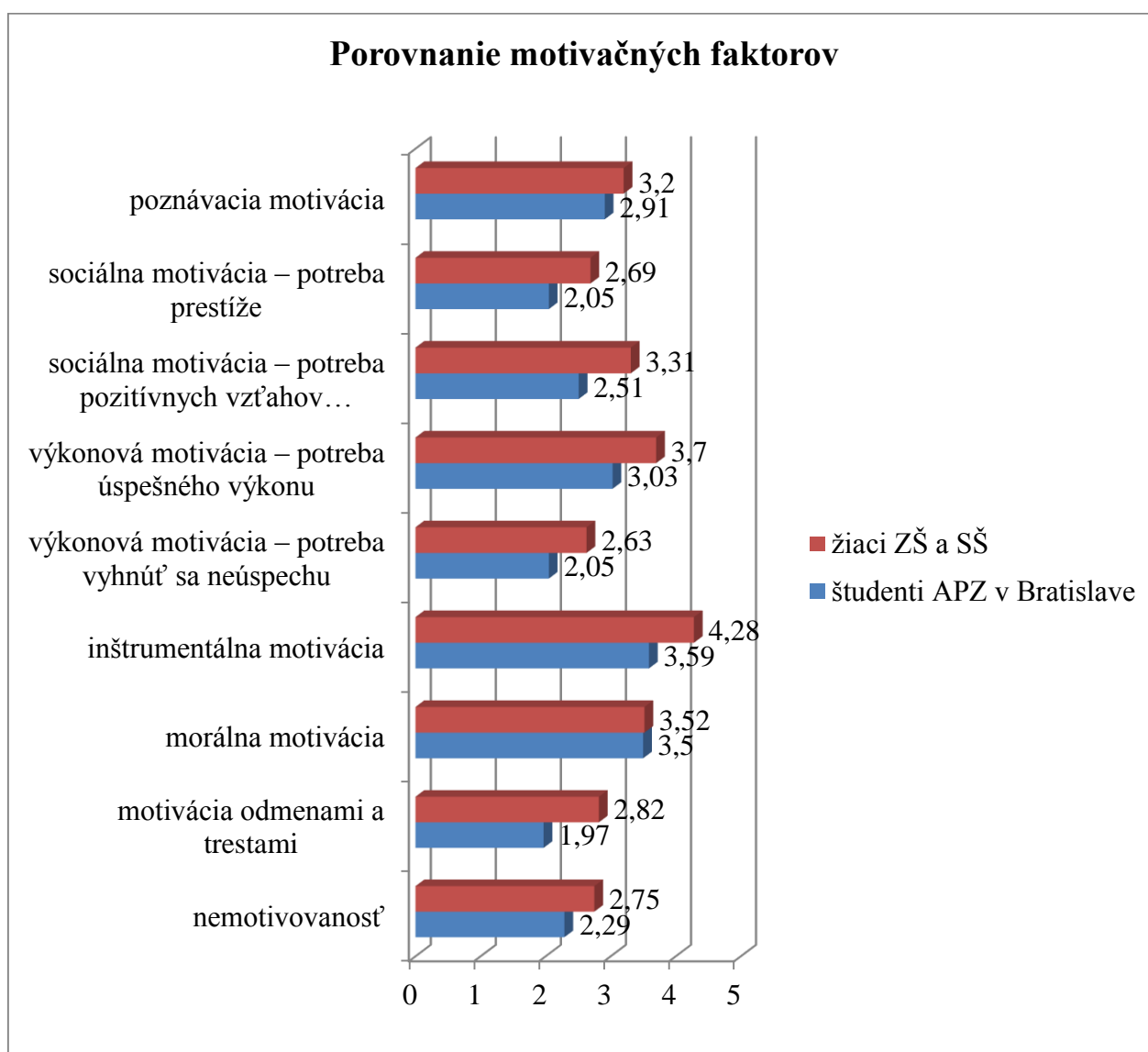
Graf č. 1 Motivačné faktory študentov APZ v Bratislave (zdroj: vlastný prieskum dotazníkovou metódou).

Najnižšie vážené skóre sa objavilo pri troch druhoch motivácie – motivácia odmenami a trestami, sociálna motivácia – potreba prestíže a výkonová motivácia – potreba vyhnúť sa neúspechu. Nízka motivácia odmenami a trestami zrejme vyplýva aj z faktu, že najväčšou odmenou pre študenta je získať diplom, najväčším trestom zase opak. Tento druh motivácie je prekrytý inštrumentálnou motiváciou. Na motiváciu odmenami a trestami boli orientované 4 položky dotazníka, to znamená, že sa k nim študenti vyjadrovali spolu 452-krát. Z tohto počtu označili 316-krát, že potreba získať odmenu alebo vyhnúť sa trestu nie je pre nich dostatočne motivačná (takmer nikdy, málokedy), 52-krát označili, že potreba získať odmenu alebo vyhnúť sa trestu je pre nich motivačná (dosť často, takmer vždy). Zvyšok, 84-krát označili, že potreba získať odmenu alebo vyhnúť sa trestu je pre nich motivačná niekedy.

Zaujímavé bolo aj vyhodnotenie výroku „Učím sa, pretože sa nudím a nemám iné záujmy.“ Takýto dôvod učenia neoznačil ani jeden respondent pri možnosti „takmer vždy“, 1 ho označil ako dosť častý dôvod, 3 označili niekedy, 11 málokedy a prevažná väčšina – 98 respondentov – označila, že toto u nich nie je dôvodom učenia takmer nikdy.

Porovnaním dosiahnutých výsledkov z prieskumu realizovaného na APZ v Bratislave a výskumu realizovaného na základných a stredných školách vyplýva jednoznačný záver, že žiaci základných a stredných škôl sú silnejšie motivovaní v rámci všetkých skúmaných motivačných faktorov. Najväčší rozdiel možno badať pri motivácii odmenami a trestami – tu je rozdiel vo váženom skóre až 0,85. Veľký rozdiel je aj pri sociálnej motivácii – potrebe

pozitívnych vzťahov a afiliácii (0,8), inštrumentálnej motivácii (0,69), výkonovej motivácii – potrebe úspešného výkonu (0,67) a sociálnej motivácii – potrebe prestíže (0,64). Najnižší rozdiel je pri morálnej motivácii (0,02), pomerne nízky je aj pri poznávacej motivácii (0,29). Nemotivovanosť sa viac objavuje u žiakov základných a stredných škôl, avšak rozdiel nie je až tak výrazný (0,46). Žiaci základných a stredných škôl, rovnako ako študenti APZ v Bratislave, majú najviac rozvinutú inštrumentálnu motiváciu. Najmenej ovplyvňuje vzťah k učeniu u žiakov základných a stredných škôl výkonová motivácia – potreba vyhnúť sa neúspechu, u študentov APZ v Bratislave zasa motivácia odmenami a trestami. Celková motivácia žiakov základných a stredných škôl sa pohybuje nad polovicou možného skóre – 3,28, u študentov APZ v BA rovnako za polovicou, avšak vážené skóre je o niečo nižšie – 2,7.



Graf č. 2 Porovnanie motivačných faktorov (zdroj: vlastný prieskum dotazníkovou metódou).

Záver

Realizovaný prieskum priniesol niekoľko záverov. Študenti APZ v Bratislave majú nižšiu motiváciu k učeniu ako študenti základných a stredných škôl. Jednoznačne u nich prevláda inštrumentálna motivácia – najviac sú motivovaní cieľmi, ktoré si kladú do

budúcnosti – úspešne ukončiť štúdium, získať diplom, zamestnanie. Najviac sa to prejavilo pri dôvodoch učenia – chcem získať diplom, chcem mať väčšie možnosti pri voľbe povolania, chcem raz získať lepšie zamestnanie. Vysoká je u nich aj morálna motivácia – študenti chápu učenie ako povinnosť, cítia zodpovednosť za prípravu do školy a výsledky v škole. Pomerne vysoká je u nich aj výkonová motivácia – potreba úspešného výkonu, čo súvisí s najsilnejšou inštrumentálnou motiváciou.

Najnižšia je u študentov APZ motivácia odmenami a trestami. Napr. položku „Učím sa, pretože chcem, aby ma pochválili.“, označilo za častú iba 22 zo 113 študentov, „Chcem sa vyhnúť trestu.“ iba 19 študentov. Strach z potrestania vyjadrili iba 5 študenti. Tento výsledok logicky vyplýva zo skutočnosti, že dospelí študenti väčšinou nebývajú za čiastkové výsledky v škole odmeňovaní alebo trestaní, a to ani v rámci rodiny, ani v rámci školy. Odmeny a tresty ako motivácia sú už dlhšie predmetom skúmania, pričom z hľadiska školského výkonu vychádza ako účinnejšia odmena než trest. Jedno aj druhé však môže mať okrem pozitív pre motiváciu aj svoje negatíva. Odmena môže na jedinca pôsobiť tak, že si na ňu zvykne a bude ju neustále vyžadovať, čomu prispôsobí aj svoje správanie. Bude uplatňovať stratégiu dosiahnutia pochvaly aj pri minimálnom úsilí. Tresty pôsobia na motiváciu negatívne v prípadoch, ak sú príliš vysoké (vzniká strach), neadekvátne a časté (strata dôvery), nesprávne, bez vysvetlenia a pod. Podľa V. Hrabala predstavujú odmeny údaj úplný, to znamená, že vyjadrujú súhlas so správaním alebo konaním a zároveň potvrdzujú, že takéto správanie je žiaduce aj v budúcnosti.²⁶ Trest však takúto úplnú informáciu neobsahuje – síce informuje, že správanie študenta je nevhodné a nemá byť opakované, ale chýba informácia o tom, čo má robiť ďalej, aké správanie je žiaduce. Študent sa teda učí preto, aby získal odmenu alebo sa vyhol trestu.

Poznanie motivácie študentov môže napomôcť zvýšiť ich výkon v škole. Bolo by vhodné takéto prieskumy realizovať častejšie a na základe ich výsledkov prijať príslušné opatrenia. Nestačí však realizovať ich len na úrovni školy, považujeme za nevyhnutné, aby najdôležitejšie opatrenia boli prijaté na celoslovenskej úrovni. Spoločnosť Deloitte publikovala v tomto roku štúdiu „First Steps into the Labour Market“ (Prvé kroky na trhu práce)²⁷, kde uvádzala názory na prácu, život a vzdelanie viac než 5700 študentov a čerstvých absolventov univerzít zo 14 krajín v strednej Európe vrátane Slovenskej republiky. Z realizovaného prieskumu vyplynuli napr. aj také závery, že dokonca menej ako jeden z desiatich slovenských respondentov je presvedčený, že absolventi univerzít sú dobre pripravení na realitu pracovného života, pričom takmer polovica respondentov sa domnieva, že pripravenosť je priemerná. Pre kariéru a prácu by bolo viac ako 75 % opýtaných na Slovensku ochotných presťahovať sa za prácou do inej krajiny. Na trhu práce v Slovenskej republike dlhodobo pretrváva kvalifikačný nesúlad, odborový nesúlad a nesúlad v zručnostiach. Veľké percento zamestnaných osôb u nás pracuje mimo svojho vyštudovaného odboru. Pritom najnižší odborový nesúlad majú krajiny s fungujúcim duálnym systémom vzdelávania (Rakúsko, Nemecko) a aj krajiny s vyspelým systémom prognózovania potrieb trhu práce a kariérneho poradenstva (škandinávske krajiny).²⁸

Na zlé nastavenie vysokého školstva pre potreby praxe nepriamo poukazuje aj analýza Inštitútu pre ekonomické a sociálne reformy z roku 2017, kde sa v hlavných zisteniach uvádza, že „na Slovensku väčšina absolventov s terciárnym vzdelaním ukončí svoju

²⁶ HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivácie ve škole*. Praha: SPN, 1989. s. 84.

²⁷ Deloitte: First Steps into the Labour Market. [online]. [citované 18. júna 2018]. Dostupné na internete: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ce/Documents/about-deloitte/ce-first-steps-into-the-labour-market-2018.pdf>.

²⁸ Bližšie pozri MARTINÁK, D. *Filozof úradníkom, učiteľ pokladníkom. Analýza nesúladu kvalifikácie a zručností s požiadavkami na trhu práce*. [online]. [citované 18. júna 2018]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/9645.pdf>.

vzdelávaciu cestu magisterským, inžinierskym alebo doktorským titulom, v OECD je najbežnejším titulom bakalársky titul. Podľa údajov z roku 2015 mali na Slovensku najvyššie ukončené vzdelanie s bakalárskym titulom iba 3 % populácie, zatiaľ čo v OECD je to 16 %. ... Slovensko je v rámci krajín OECD krajinou s vôbec najdlhšou priemernou dĺžkou štúdia. U nás sa študuje v priemere aspoň o rok viac, ako je bežné v OECD. Každý piaty absolvent je vo vzťahu k svojej pracovnej pozícii aj preto prekvalifikovaný.“²⁹

Aj štatistiky Ústredia práce, sociálnych vecí a rodiny z decembra 2017 potvrdzujú dlhodobý trend v oblasti uplatnenia absolventov vysokých škôl na trhu práce – až 2201 absolventov druhého stupňa vysokoškolského štúdia si nevie nájsť zamestnanie, pričom najhoršie sú na tom absolventi spoločenských vied, náuk a služieb.³⁰

Za najdôležitejšie opatrenie na celoslovenskej úrovni považujeme na základe uvedeného pokúsiť sa zosúladiť počty absolventov vysokých škôl z jednotlivých študijných odborov so súčasnými požiadavkami trhu práce. Keďže z výsledkov prieskumu vyšla ako najpodstatnejšia práve inštrumentálna motivácia študentov (učím sa, lebo chcem získať dobré zamestnanie), zvýšením šance pre úspešných absolventov uplatniť sa na trhu práce vo svojom odbore by sa primerane zvýšila aj ich motivácia učiť sa.

Ďalšiu skupinu opatrení by bolo vhodné prijať na úrovni samotnej vysokej školy. Je dôležité neustále prispôbovať obsah študijných programov potrebám praxe. Nebát sa ani výraznejších zmien v štruktúre predmetov. APZ v Bratislave robí každoročne prieskumy zamerané na kvalitu vzdelávania. Zo záverečnej správy z prieskumu hodnotenia absolventov vyplýva, že „viac ako polovica absolventov bakalárskeho stupňa štúdia a absolventov magisterského stupňa štúdia Akadémie PZ bolo hodnotených svojimi nadriadenými na veľmi vysokej a vysokej úrovni zo všetkých skúmaných hľadísk. To znamená, že výstupná kvalita systému vzdelávacej činnosti prejavujúca sa u absolventov štúdia Akadémie PZ v Bratislave je na uspokojivej úrovni. Oproti prieskumu realizovanému v akademickom roku 2015/2016 v bakalárskom stupni štúdia prišlo k zníženiu percentuálneho hodnotenia na veľmi vysokej úrovni a na vysokej úrovni. Celkovo je hodnotenie oblastí z hľadiska nízkej úrovne a veľmi nízkej úrovne vedomosti absolventov bakalárskeho stupňa štúdia v tomto prieskume pozitívnejšie než v prieskume za akademický rok 2015/2016.“³¹ V prieskume názorov študentov na kvalitu výučby, prácu učiteľov a ich študijnú spokojnosť v akademickom roku 2016/2017 zasa študenti uvádzali najnegatívnejšie názory práve na obsahovú a procesnú stránku výučby – motivačné metódy vyučovania z hľadiska obsahu daného predmetu či potrebnosť pre budúcu profesiu.³² Aj tieto prieskumy môžu byť podkladom na prehodnotenie skladby predmetov pre jednotlivé študijné odbory – posilnenie relevantnejších predmetov pre potreby praxe na úkor predmetov menej orientovaných na prax.

Tretia úroveň opatrení na zvyšovanie motivácie študentov by mala vychádzať od vedecko-pedagogických zamestnancov APZ v Bratislave. Tí by v rámci svojej vyučovacej činnosti mali častejšie využívať vhodné motivačné metódy, a to v rámci úvodnej alebo priebežnej motivácie. V rámci úvodnej motivácie navodzuje pedagóg situáciu, aby študenti

²⁹ INEKO. *Porovnanie terciárnych vzdelávacích systémov v SR a krajinách OECD*. INEKO, 2017.

³⁰ Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny. Štatistiky. [online]. [citované 20. júna 2018]. Dostupné na internete: http://www.upsvar.sk/statistiky/nezamestnanost-absolventi-statistiky/2017.html?page_id=730460.

³¹ Akadémia Policajného zboru v Bratislave. *Hodnotenie absolventov bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia na Akadémii Policajného zboru v Bratislave ich nadriadenými v akademickom roku 2016/2017*. Záverečná správa z prieskumu. [online]. [citované 20. júna 2018]. Dostupné na internete: <https://www.akademiapz.sk/sites/default/files/SO/2017/Hodnotenie%20absolventov%20nadiaden%C3%BDmi%20v%20praxi%202016-2017.pdf>.

³² Akadémia Policajného zboru v Bratislave. *Názory študentov na kvalitu výučby, prácu učiteľov a ich študijnú spokojnosť v akademickom roku 2016/2017*. [online]. [citované 20. júna 2018]. Dostupné na internete: <https://www.akademiapz.sk/sites/default/files/SO/2017/N%C3%A1zory%20C5%A1tudentov-2016-2017.pdf>.

chceli poznať, čo sa im bude vysvetľovať – aby boli presvedčení o potrebe nového poznatku a aby boli zvedaví. Úvodný záujem je vhodné vzbudiť tým, že pedagóg študentom vysvetlí, ako môžu nové poznatky využiť v praxi – a to vo svojom súkromnom živote, ale najmä v budúcom zamestnaní. V rámci úvodnej motivácie je vhodné spýtať sa na doterajšie skúsenosti študentov s prednášanou problematikou – nemusia byť len ich vlastné, ale aj v rámci ich rodiny – a zohľadniť ich individuálne záujmy. Do úvodnej motivácie zaraďujeme motivačné rozprávanie, motivačný rozhovor, motivačnú demonštráciu, motivačný nadpis, problém ako motivácia a pod.

Priebežná motivácia by na rozdiel od úvodnej mala zabezpečiť, aby sa celým vyučovaním (prednáška, seminár, cvičenie), v každej jeho fáze, prelínali motivačné prvky a motivačné metódy. Priebežná motivácia slúži na udržanie pozornosti a záujmu študentov počas celej vyučovacej hodiny (príp. viacerých hodín). Patrí sem najmä aktualizácia obsahu, motivačná výzva, pochvala, povzbudenie, ale aj kritika, didaktické hry, inscenačné metódy a pod.

Motivácia je dôležitým faktorom učenia. Čím je vyššia, tým lepšie výsledky môže študent dosahovať. A to by malo byť cieľom každej školy, každého pedagóga – mať šikovných, aktívnych a úspešných študentov. Motivácia zohráva dôležitú úlohu najmä u žiakov základných (ale aj stredných) škôl. Pri vysokoškolských študentoch sa už akosi automaticky predpokladá, že by mali byť dostatočne namotivovaní vzhľadom na svoj vek, slobodné rozhodnutie ísť študovať, životné ciele a pod. Nemôžeme sa však uspokojiť s tým, ak študentovi vysokej školy stačí školu úspešne dokončiť – získať diplom, bez ohľadu na to, ako a prečo sa učí. Podľa nášho názoru je veľmi dôležité zaoberať sa motivačnými faktormi vysokoškolských študentov, skúmať ich a snažiť sa ich motiváciu zvyšovať. V tomto smere môže veľa ovplyvniť práve pedagóg. Ak pozná motiváciu svojich študentov, dokáže vhodne zvoliť vyučovacie metódy, stanovovať ciele, dokáže viac študentov pochopiť a priblížiť sa im.

Literatúra

Monografie/knihy

- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-118-2.
- HECKHAUSEN, H. *Motivation und Handeln.* Berlin – Heidelberg – New York, 1980.
- HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole.* Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-23487-9.
- KOŠTRNOVÁ, D. *Tvorba a rozvoj pozitivnej klímy v triede.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-565-0382-9.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace chování.* 3., prepracované vydanie. Praha: Stanislav Juhaňák – TRITON, 2014. 600 s. ISBN 978-80-7387-830-6.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení.* Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PETTY, G. *Moderní vyučování.* 2. vydanie. Praha: Portál, 2007.
- ŠUŤÁKOVÁ, V., FERENCOVÁ, J., ZAHATŇANSKÁ, M. *Sociální a didaktická komunikácia.* Bratislava: Wolters Kluwer, 2017. 208 s. ISBN 978-80-8168-548-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

- VENDEL, Š. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Epos, 2007. 447 s. ISBN 978-80-8057-710-0.
- VESELSKÝ, M. *Pedagogická psychológia 2. Teória a prax*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. 168 s. ISBN 978-80-223-2456-4.
- ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1994. ISBN 80-967013-4-7.

Príspevky z časopisov a zborníkov

- BROPHY, J. E. On motivating students. In D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.) *Talk to teachers*. s. 201 – 245. New York: Random House.
- RÖTLING, G. Motivácia žiakov na vyučovaní. In *Pedagogické rozhľady*. č 4/2002.

Internetové zdroje

- Akadémia Policajného zboru v Bratislave. *Hodnotenie absolventov bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia na Akadémii Policajného zboru v Bratislave ich nadriadenými v akademickom roku 2016/2017*. Záverečná správa z prieskumu. [online]. [citované 20. júna 2018]. Dostupné na:
<https://www.akademiapz.sk/sites/default/files/SO/2017/Hodnotenie%20absolventov%20nadriaden%C3%BDmi%20v%20praxi%20%202016-2017.pdf>.
- Akadémia Policajného zboru v Bratislave. *Názory študentov na kvalitu výučby, prácu učiteľov a ich študijná spokojnosť v akademickom roku 2016/2017*. [online]. [citované 20. júna 2018]. Dostupné na:
<https://www.akademiapz.sk/sites/default/files/SO/2017/N%C3%A1zory%20%C5%A1tudentov-2016-2017.pdf>.
- Deloitte: First Steps into the Labour Market. [online]. [citované 18. júna 2018]. Dostupné na:
<https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ce/Documents/about-deloitte/ce-first-steps-into-the-labour-market-2018.pdf>.
- MARTINÁK, D. *Filozof úradníkom, učiteľ pokladníkom. Analýza nesúladu kvalifikácie a zručností s požiadavkami na trhu práce*. [online]. [citované 18. júna 2018]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/9645.pdf>.
- POTAŠOVÁ, J. *Sociálno-psychologické aspekty pedagogickej interakcie. Vzťah učiteľ – žiak*. [online]. [citované 6. júna 2018]. Dostupné na:
<http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/.../Potaso-va.pdf>.
- Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny. Štatistiky. [online]. [citované 20. júna 2018]. Dostupné na: http://www.upsvar.sk/statistiky/nezamestnanost-absolventi-statistiky/2017.html?page_id=730460.

Iné zdroje

- INEKO. *Porovnanie terciárnych vzdelávacích systémov v SR a krajinách OECD*. INEKO, 2017.
- Správa zo štatistického spracovania výsledkov dotazníka M-2. Vstupné merania aktivity 4.1 „Indikátory kvality vzdelávania v hodnotení škôl“. Bratislava 2011/2012.

Keywords: motivation factors, motivation to learn, internal motivation, external motivation

Summary

The paper deals with the motivation of students at universities, namely the factors of both internal and external motivation for learning. It analyses the results of surveys and research concerning the motivation to study at university. It summarizes the motivation survey of the students of the Academy of the Police Force in Bratislava and compares it with the motivation of pupils of elementary and secondary schools.

*mjr. JUDr. Miriam Odlerová, PhD.
Katedra správneho práva
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
e-mail: miriam.odlerova@minv.sk*

Recenzenti: plk. doc. JUDr. Klaudia Marczyová, PhD.,
Dr. h. c. doc. JUDr. Ľuboš Wäldl, PhD.