

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE
Fakulta riadenia a informatiky



ROZHODOVANIE V PROCESOCH ROZVOJA TVORIVOSTI A MOTIVÁCIE

Dizertačná práca
28360020213004

Študijný odbor: ekonómia a manažment

Študijný program: manažment

Pracovisko: Katedra manažérskych teórií

Fakulta riadenia a informatiky, Žilinská univerzita v Žiline

Školiteľ: prof. Ing. Martina Blašková, PhD.

Žilina, 2021

Ing. Dominika Tumová

Abstrakt

TUMOVÁ, Dominika: Rozhodovanie v procesoch rozvoja tvorivosti a motivácie. [Dizertačná práca] – Žilinská univerzita v Žiline; Fakulta riadenia a informatiky; Katedra manažérskych teórií. – Školiteľ: prof. Ing. Martina Blašková, PhD. – Stupeň odbornej kvalifikácie: Doktor filozofie („philosophiae doctor“, v skratke „PhD.“) v odbore ekonómia a manažment, študijný program manažment, Žilina 2021. – 195 s.

Cieľom dizertačnej práce bolo, na základe analýzy teoretických poznatkov o motivácii, tvorivosti a rozhodovaní a výsledkov relevantných analýz v skúmanej oblasti, navrhnúť model rozhodovania pre podporu tvorivosti v akademickom prostredí.

Dizertačná práca sa zameriava na skúmanie procesov motivácie, podpory tvorivosti a rozhodovania členov akademického prostredia a je štruktúrovane spracovaná v šiestich kapitolách. Prvá obsahuje detailnú analýzu teoretických poznatkov a druhá zahŕňa metodológiu práce. Tretia kapitola obsahuje informácie o predvýskume, na ktoré plynulo nadväzuje štvrtá kapitola opisujúca hlavný výskum. Piata kapitola obsahuje návrhovú časť spracovanú prostredníctvom finálneho modelu a ďalších odporúčaní. Záverom práce je šiesta kapitola, ktorá obsahuje vyhodnotenie z hľadiska požiadaviek na implementáciu navrhovaného riešenia, identifikovaných rizík a prínosov.

Kľúčové slová: motivácia, motivovanie, tvorivosť, rozhodovanie, model, akademické prostredie.

Abstract

TUMOVÁ, Dominika: Decision-making in the processes of developing creativity and motivation. [Dissertation thesis] – University of Žilina in Žilina; Faculty of Management Science and Informatics; Department of Management Theories. – Thesis supervisor: prof. Ing. Martina Blašková, PhD. – Level of qualification: Doctor of Philosophy („philosophiae doctor“, PhD.) in the field of study Economics and management, study program Management, Žilina 2021. – 195 p.

The aim of the dissertation thesis was to create the model of decision-making to support creativity in the academic environment, based on the analysis of the theoretical background of motivation, creativity and decision-making, and the results of relevant analyses performed in the researched area.

Dissertation thesis was focused on the examination of the processes of supporting motivation, creativity and decision-making of the academic environment members. Its structure consists of six chapters. The first chapter includes a detailed analysis of the theoretical background and the second chapter includes the methodology. The third chapter presents information on the pre-research phase that are fluently followed by the fourth chapter describing the main research phase. The fifth chapter includes the design part in the form of the final model and recommendations for its implementation. The thesis is concluded with the sixth chapter consisting of the evaluation regarding the requirements for the designed model's implementation, the identified risks and benefits.

Key words: motivation, motivating, creativity, decision-making, model, academic environment.

Čestné vyhlásenie

Prehlasujem, že dizertačnú prácu s názvom „Rozhodovanie v procesoch rozvoja tvorivosti a motivácie“ som vypracovala samostatne s využitím vlastných skúseností a poznatkov získaných v priebehu štúdia, teoretických poznatkov domácich a zahraničných autorov a dôsledne citovaných literárnych zdrojov.

V Žiline 19.4.2021

Ing. Dominika Tumová

Pod'akovanie

Chcela by som sa poďakovať mojej školiteľke **prof. Ing. Martine Blaškovej, PhD.** nielen za jej trpezlivosť a čas, ktorý mi venovala, ale aj za profesionálny prístup a tvorivé vedenie. Taktiež ďakujem za poskytnutie odborných rád pri konzultáciách a pri spolupráci na tvorbe publikácií. Moje poďakovanie patrí aj ostatným kolegom a doktorandom za inšpiratívne rady a vzájomnú podporu.

Zoznam obrázkov

Obrázok 1. Trojica vplyvov v sociálno-kognitívnej teórii (SCT).....	17
Obrázok 2. Model motivácie a osobnosti.....	19
Obrázok 3. Vplyv prostredia na dvojaký model tvorby a vyhodnocovania nápadov	23
Obrázok 4. Bio-psycho-behaviorálny model tvorivosti	25
Obrázok 5. Kroky na vypracovanie metodického rámca pre model v rámci zvolenej problematiky.....	27
Obrázok 6. Proces rozhodovania	29
Obrázok 7. Model rozhodovania.....	29
Obrázok 8. Príklad rozhodovania v motivovaní	31
Obrázok 9. Vzájomné vzťahy výskumných otázok a východiskových hypotéz	36
Obrázok 10. Postup vypracovania dizertačnej práce	37
Obrázok 11. Lievikový efekt realizácie výskumu	38
Obrázok 12. Identifikácia členov akademického prostredia a úrovni výskumu	41
Obrázok 13. Vplyv motivácie a tvorivosti na prvky v organizácii a organizáciu ako celok....	43
Obrázok 14. Východiskový model motivácie a tvorivosti	44
Obrázok 15. Východiskový model rozhodovania a motivácie	44
Obrázok 16. Východiskový model rozhodovania a tvorivosti	45
Obrázok 17. Grafický pohľad na hodnotenie účinnosti vybraných motivačných nástrojov – zamestnanci	49
Obrázok 18. Grafický pohľad na využívanie tvorivých prístupov voči zamestnancom a študentom	52
Obrázok 19. Grafický pohľad na faktory, ktoré sa pričínili o zmenu tvorivosti vyučujúcich..	54
Obrázok 20. Grafický pohľad na tvorbu atmosféry dôvery voči zamestnancom a študentom	55
Obrázok 21. Grafický pohľad na rozhodovanie nadriadených pri uplatňovaní motivačných nástrojov	56
Obrázok 22. Grafický pohľad na rozloženie prvkov vplývajúcich na motiváciu podľa početnosti	61
Obrázok 23. Grafický pohľad na hodnotenie účinnosti vybraných motivačných nástrojov ...	62
Obrázok 24. Grafický pohľad na využívanie tvorivých prístupov zo strany vyučujúcich	65
Obrázok 25. Grafický pohľad na počet vyučujúcich, ktorí využívajú tvorivé metódy a postupy	66
Obrázok 26. Grafický pohľad na faktory, ktoré sa pričínili o zmenu tvorivosti u študentov...	68
Obrázok 27. Grafický pohľad na tvorbu atmosféry dôvery zo strany vyučujúcich	71
Obrázok 28. Grafický pohľad na rozhodovanie vyučujúcich pri uplatňovaní motivačných nástrojov	72
Obrázok 29. Tvorivá hviezda – základné prvky tvorivej univerzity	81
Obrázok 30. Teória procesov v študijnej skupine – kľúčové aspekty motivácie	83
Obrázok 31. Finálny model rozhodovania o motivácii a tvorivosti	128
Obrázok 32. Submodel procesu rozhodovania o motivovaní k tvorivosti: Nepriama podpora tvorivosti – 1. rozhodovací bod	129
Obrázok 33. Submodel procesu rozhodovania o motivovaní k tvorivosti: Nepriama podpora tvorivosti – 2. a 3. rozhodovací bod	130
Obrázok 34. Submodel procesu rozhodovania o motivovaní k tvorivosti: Nepriama podpora tvorivosti – 4. a 5. rozhodovací bod	131

Obrázok 35. Submodel procesu rozhodovania o podpore tvorivosti: Priama podpora tvorivosti	132
Obrázok 36. Vzťah definovaných hypotéz s finálnym modelom	134
Obrázok 37. Proces prípravy a realizácie tvorivého nápadu	137
Obrázok 38. Postupnosť verifikačného procesu – 1. stupeň	147
Obrázok 39. Postupnosť verifikačného procesu – 2. stupeň	148

Zoznam tabuliek

Tabuľka 1. Základné charakteristiky respondentov – zamestnanci	47
Tabuľka 2. Početnosť prvkov, ktoré sa najviac pričínili o zmenu motivácie vyučujúcich ...	48
Tabuľka 3. Skutočne uplatňované motivačné nástroje a ich účinnosť – zamestnanci	48
Tabuľka 4. Poradie najdôležitejších faktorov z pohľadu účinnosti, zoradené podľa početnosti – zamestnanci	49
Tabuľka 5. Ochota respondentov zvýšiť výkon pri zmene motivačného prístupu zo strany fakulty – zamestnanci	50
Tabuľka 6. Najžiadanejšie motivačné opatrenia – zamestnanci	50
Tabuľka 7. Závislosť medzi najžiadanejším motivačným opatrením a úrovňou motivácie vyučujúcich	51
Tabuľka 8. Využívanie tvorivých prístupov vo vzdelávacom procese zo strany vyučujúcich – zamestnanci	51
Tabuľka 9. Motivácia k tvorivosti aplikovaná voči zamestnancom a študentom	52
Tabuľka 10. Ocenenie tvorivých nápadov aplikované voči zamestnancom a študentom	52
Tabuľka 11. Početnosť faktorov, ktoré sa pričínili o zmenu tvorivosti vyučujúcich	53
Tabuľka 12. Aplikácia definovaných druhov prístupu voči zamestnancom a študentom	54
Tabuľka 13. Využívanie otvorenej komunikácie voči zamestnancom a študentom	55
Tabuľka 14. Tvorba atmosféry dôvery, ústretovosti a spolupatričnosti voči zamestnancom a študentom	55
Tabuľka 15. Rozhodovanie nadriadených pri uplatňovaní motivačných nástrojov z hľadiska času	56
Tabuľka 16. Vytváranie motivačných programov pre zamestnancov a študentov	56
Tabuľka 17. Početnosť vybraných základných charakteristík respondentov	57
Tabuľka 18. Poradie faktorov zvyšujúcich motiváciu respondentov k štúdiu	58
Tabuľka 19. Poradie najdôležitejších faktorov zvyšujúcich motiváciu respondentov k štúdiu, podľa početnosti	59
Tabuľka 20. Poradie prvkov, ktoré sa najviac pričínili o zmenu motivácie študentov	60
Tabuľka 21. Štatistická významnosť vzťahu medzi pohlavím a prvkami vplyvujúcimi na zmenu motivácie respondentov	61
Tabuľka 22. Poradie motivačných nástrojov z pohľadu účinnosti podľa študentov	62
Tabuľka 23. Poradie najdôležitejších faktorov, ktoré sú účinné pri motivácii podľa študentov	63
Tabuľka 24. Ochota respondentov zvýšiť výkon pri zmene motivačného prístupu zo strany fakulty	64
Tabuľka 25. Návrh motivačných nástrojov, ktoré by mala fakulta v budúcnosti implementovať podľa názoru študentov	65
Tabuľka 26. Využívanie tvorivých prístupov vo vzdelávacom procese zo strany vyučujúcich	65
Tabuľka 27. Percentuálny odhad počtu vyučujúcich, ktorí využívajú tvorivé metódy a postupy	66

Tabuľka 28. Motivácia k tvorivosti aplikovaná zo strany vyučujúcich	67
Tabuľka 29. Ocenenie tvorivých nápadov aplikované zo strany vyučujúcich	67
Tabuľka 30. Početnosť faktorov, ktoré sa pričínili o zmenu tvorivosti u študentov	68
Tabuľka 31. Početnosť opatrení, ktoré by mala fakulta uplatniť pre podporu tvorivosti podľa názoru študentov	69
Tabuľka 32. Aplikácia definovaných druhov prístupu vyučujúcich z pohľadu študentov	70
Tabuľka 33. Využívanie otvorenej komunikácie zo strany vyučujúcich	70
Tabuľka 34. Tvorba atmosféry dôvery, ústretovosti a spolupatričnosti zo strany vyučujúcich	71
Tabuľka 35. Rozhodovanie vyučujúcich pri uplatňovaní motivačných nástrojov z hľadiska času	72
Tabuľka 36. Vytváranie motivačných programov zo strany fakulty podľa názoru študentov	72
Tabuľka 37. Kľúčové prvky štúdie A. prvý súbor	78
Tabuľka 38. Kľúčové prvky štúdie B. prvý súbor	78
Tabuľka 39. Kľúčové prvky štúdie C. prvý súbor	79
Tabuľka 40. Kľúčové prvky štúdie D. prvý súbor	79
Tabuľka 41. Kľúčové prvky štúdie A. druhý súbor.....	88
Tabuľka 42. Kľúčové prvky štúdie B. druhý súbor	88
Tabuľka 43. Kľúčové prvky štúdie C. druhý súbor	89
Tabuľka 44. Kľúčové prvky štúdie D. druhý súbor	89
Tabuľka 45. Štatistická významnosť vplyvu kategorizovaných faktorov na motiváciu a tvorivosť – z pohľadu vyučujúcich	93
Tabuľka 46. Štatistická významnosť vplyvu kategorizovaných faktorov na motiváciu a tvorivosť – z pohľadu študentov	94
Tabuľka 47. Štatistická významnosť vzťahu medzi zvolenými otázkami a ochotou zvýšenia motivácie – z pohľadu vyučujúcich	101
Tabuľka 48. Štatistická významnosť vzťahu medzi zvolenými otázkami a ochotou zvýšenia motivácie – z pohľadu študentov	104
Tabuľka 49. Štatistická významnosť vzťahu medzi faktormi vplývajúcimi na zmenu tvorivosti a ochotou zvýšenia motivácie	105
Tabuľka 50. Štatistická významnosť vzťahu medzi úrovňou motivácie respondentov a motivačným prístupom vyučujúcich k podpore tvorivosti.....	106
Tabuľka 51. Štatistická významnosť vzťahu medzi faktormi, ktoré by mali byť implementované pre podporu motivácie a ochotou zvýšenia motivácie – z pohľadu vyučujúcich	108
Tabuľka 52. Štatistická významnosť vzťahu medzi faktormi, ktoré by mali byť implementované pre podporu motivácie a ochotou zvýšenia motivácie – z pohľadu študentov	109
Tabuľka 53. Štatistická významnosť vzťahu medzi faktormi zvyšujúcimi motiváciu k štúdiu a rozhodovaním vyučujúcich pri uplatňovaní motivačných nástrojov z hľadiska času	110
Tabuľka 54. Štatistická významnosť vzťahu medzi úrovňou motivácie respondentov a atmosférou motivovania k tvorivej činnosti	114
Tabuľka 55. Štatistická významnosť vzťahu medzi úrovňou motivácie respondentov a atmosférou otvorenej komunikácie	115
Tabuľka 56. Štatistická významnosť vzťahu medzi úrovňou motivácie respondentov a atmosférou dôvery, ústretovosti, spolupatričnosti.....	116
Tabuľka 57. Štatistická významnosť vzťahu medzi úrovňou motivácie respondentov a prístupom zo strany vyučujúcich.....	117

Tabuľka 58. Štatistická významnosť vzťahu medzi úrovňou motivácie respondentov a motivovaním k tvorivej činnosti zo strany vyučujúcich	118
Tabuľka 59. Štatistická významnosť vzťahu medzi úrovňou motivácie respondentov a ocenením tvorivých nápadov zo strany vyučujúcich	119
Tabuľka 60. Interpretácia definovaných faktorov	126
Tabuľka 61. Identifikácia potenciálnych rizík	159
Tabuľka 62. Charakteristika pravdepodobnosti rizík	159
Tabuľka 63. Charakteristika dopadu rizík	159
Tabuľka 64. Matica rizík	159
Tabuľka 65. Kategorizácia praktických prínosov	160

Zoznam skratiek

SWOT	... Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats (silné stránky, slabé stránky, príležitosti, hrozby)
STEEP	... Social Technical Ecological Economic factors (sociálne, technické, ekologické, ekonomické faktory)
SMART	... Specific Measurable Achievable Realistic Time Specific Objectives (špecifické, merateľné, dosiahnuteľné, realistické, časovo špecifické ciele)
SCT	... Social Cognitive Theory (sociálno-kognitívna teória)
RIBS	... The Runco Ideational Behavior Scale (mierka ideálneho správania podľa Runca)
LSGDM	... Large-Scale Group Decision Making (rozsiahle rozhodovanie v rámci skupiny)
CRP	... Consensus Reaching Processes (proces dosahovania konsenzu)
MADM	... Multi-attribute decision making (rozhodovanie o viacnásobných atribútoch)
MCDM	... Multi-criteria decision making (multikriteriálne rozhodovanie)
ROE	... Regime of expectations (konceptia režimu očakávaní)
NPT	... Nepriama podpora tvorivosti
PPT	... Priama podpora tvorivosti

OBSAH

ÚVOD	11
1. SÚČASNÝ STAV RIEŠENEJ PROBLEMATIKY	12
1.1. Motivácia a motivovanie	15
1.1.1. Vymedzenie motivácie.....	15
1.1.2. Pracovná motivácia.....	16
1.1.3. Vymedzenie motivovania	17
1.1.4. Proces motivovania.....	18
1.2. Tvorivosť	20
1.2.1. Vymedzenie tvorivosti	20
1.2.2. Tvorivosť zamestnancov.....	21
1.2.3. Proces podpory tvorivosti	22
1.2.4. Tvorivosť a motivácia.....	24
1.3. Rozhodovanie	25
1.3.1. Vymedzenie rozhodovania.....	25
1.3.2. Rozhodovanie ako funkcia manažmentu	27
1.3.3. Proces rozhodovania	28
1.3.4. Rozhodovanie v motivovaní a rozvoji tvorivosti.....	30
2. PROBLÉM, CIELE A METODOLÓGIA PRÁCE.....	32
2.1. Vytýčenie úlohy/problému riešenia v danej oblasti.....	32
2.2. Definovanie hlavného cieľa a čiastkových cieľov práce	32
2.3. Analýza existujúceho stavu riešenia daného problému	34
2.4. Formulácia východiskových hypotéz	34
2.4.1. Výskumné otázky.....	34
2.4.2. Hypotézy	35
2.5. Postup vypracovania dizertačnej práce.....	36
2.6. Analýza metód a nástrojov na riešenie problému.....	37
3. PREDVÝSKUM.....	39
3.1. Analýza sekundárnych dát	39
3.1.1. Výsledky výskumov iných autorov	39
3.1.2. Analýza prípadov z praxe	40
3.1.3. Záver analýzy sekundárnych dát.....	41
3.2. Vlastné dotazníkové prieskumy – prvá fáza.....	41
3.3. Návrh čiastkových východiskových modelov	42
4. HLAVNÝ VÝSKUM	46
4.1. Prieskum zameraný na akademickú motiváciu a tvorivosť z pohľadu vyučujúcich – primárne dáta	46
4.1.1. Štruktúra a výpočet vzorky	46
4.1.2. Základné charakteristiky	47
4.1.3. Oblasť motivácie.....	47
4.1.4. Oblasť tvorivosti	51
4.1.5. Oblasť rozhodovania.....	54
4.2. Prieskum zameraný na akademickú motiváciu a tvorivosť z pohľadu študentov – primárne dáta	57

4.2.1. Štruktúra a výpočet vzorky	57
4.2.2. Základné charakteristiky	57
4.2.3. Oblasť motivácie.....	57
4.2.4. Oblasť tvorivosti	65
4.2.5. Oblasť rozhodovania.....	70
4.3. Analýza prípadových štúdií – sekundárne dáta	73
4.3.1. Prvý súbor	73
4.3.2. Druhý súbor	79
4.4. Overenie hypotéz	90
4.4.1. Argumentácia	90
4.4.2. Vyhodnotenie overenia hypotéz	124
5. NÁVRHOVÁ ČASŤ	125
5.1. Návrh finálneho modelu	125
5.1.1. Nepriama podpora tvorivosti	129
5.1.2. Priama podpora tvorivosti.....	131
5.1.3. Prepojenie hypotéz s finálnym modelom.....	133
5.1.4. Zmeny týkajúce sa hypotézy H_{C1}	135
5.2. Verifikácia modelu	137
5.2.1. Mechanizmus implementácie finálneho modelu rozhodovania o motivácii a tvorivosti	138
5.2.2. Odporúčaný súbor doplňujúcich otázok	140
5.2.3. Špecifikácia dokumentov k implementácii.....	143
5.2.4. Verifikačné rozhovory	147
6. FORMULÁCIA ZÍSKANÝCH VÝSLEDKOV	156
6.1. Diskusia	156
6.2. Požiadavky na realizáciu riešenia.....	157
6.3. Predpokladané riziká navrhovaného riešenia	158
6.4. Predpokladané prínosy navrhovaného riešenia	160
ZÁVER	162
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY.....	163
ZOZNAM PRÍLOH	177

ÚVOD

Efektívnosť práce zamestnancov závisí od ich motivácie k vykonávaniu jednotlivých činností. Len dostatočne motivovaní zamestnanci vykonávajú takú prácu, ktorá je pre organizáciu prínosom (Hriníková, 2019b). Pre zosúladenie myslenia a chápania cieľov zamestnancov a organizácie je potrebné definovať význam jej fungovania a stanoviť kľúčové hodnoty. Manažéri sú si vedomí uvedenej potreby, avšak tieto prvky nestačí len definovať. Je nevyhnutné docieľiť aj ich pochopenie a stotožnenie zo strany zamestnancov. Len v takom prípade budú využívané v každodennej práci a prispejú k zvýšeniu motivácie, tvorivosti a efektívnosti samotných zamestnancov.

Uvedená myšlienka poukazuje na fakt, že pri motivovaní a rozvoji tvorivosti zamestnancov je nutné sústrediť sa na viacero aspektov súčasne. Manažéri by mali byť dostatočne tvoriví nielen preto, aby dokázali navrhnúť komplexné riešenie z pohľadu motivovania a tvorivosti, ale aj preto, aby boli schopní návrhy špecifikovať pre konkrétne pracovné skupiny a jednotlivcov v organizácii. Je evidentné, že predstavené činnosti sú spolu prepojené procesmi rozhodovania. Každá fáza, činnosť alebo krok musí byť dostatočne premyslená, zdôvodnená a vyhodnotená.

Na tieto skutočnosti nadväzuje aj téma dizertačnej práce s názvom *Rozhodovanie v procesoch rozvoja tvorivosti a motivácie*. Výber témy bol podnietený možnosťou podieľať sa na uchopení existujúcej príležitosti v rámci tejto zaujímavej vedeckej oblasti, a to pomocou vytvorenia vlastného a originálneho riešenia práve pre univerzitné prostredie, v ktorom je návrh pre podporu týchto procesov kľúčový a vysoko potrebný.

Z teoretického aj praktického hľadiska je preto vhodné uvažovať o „**terminologicko-výskumnom trojuholníku**“. Tento pojem predstavuje spojenie troch kľúčových oblastí: motivácie, tvorivosti a rozhodovania. Pochopenie jednotlivých častí, ako aj ich vzájomných vzťahov, tvorí nevyhnutný predpoklad pre správnosť tvorby, nastavenia a implementácie modelu rozhodovania, ktorý predstavuje hlavný cieľ tejto práce. Tento model by mal po aplikácii podporovať a rozvíjať tvorivosť aj motiváciu zamestnancov a manažérov v organizácii – na univerzite.

Každá, z uvedených troch oblastí, je pre návrh modelu nevyhnutnosťou. Hlavnou podmienkou práce s nimi je ich detailné vytýčenie. Práve preto sú jednotlivé podkapitoly teoretickej časti práce venované rovnomerne *motivovaniu, tvorivosti aj rozhodovaniu*. Prvá kapitola sa orientuje na súčasný stav skúmanej problematiky nielen z pohľadu uvedených troch oblastí, ale aj z pohľadu univerzity ako vzdelávacej inštitúcie. Je v nej vymedzené chápanie organizácie ako takej a jej strategického smerovania v uvedených aspektoch. Ak je zámerom práce vytvorenie modelu, ktorý bude ovplyvňovať prostredie organizácie, je vhodné toto prostredie najskôr poznať. Po *identifikovaní problému* bol stanovený hlavný cieľ, výskumné otázky a konkrétne hypotézy, ktoré sú detailnejšie analyzované ďalej v práci.

Následne boli spracované poznatky využité aj v rámci *výskumnej časti*, ktorá pozostáva z deskripcie aplikovania rôznych metód a techník. Vďaka nim bolo možné získať väčšie množstvo informácií potrebných pre zostrojenie uvažovaného modelu, ktorého správnosť bola overovaná. Záver práce obsahuje nielen zhrnutie hlavných poznatkov, ale aj identifikáciu potenciálnych rizík a požiadaviek na úspešnosť realizácie navrhnutého riešenia, a tiež identifikáciu potenciálnych prínosov.

Prínosy boli rozdelené na očakávané prínosy pre rozvoj vedeckého poznania, očakávané (a čiastočne už zrealizované) prínosy pre podporu edukácie uskutočňovanej na Žilinskej univerzite a očakávané prínosy pre možné zlepšenie riadiacich procesov slovenských univerzít.

1. SÚČASNÝ STAV RIEŠENEJ PROBLEMATIKY

Súčasná orientácia vedy v rámci problematiky *rozvoja ľudského potenciálu* smeruje k najdôležitejšiemu a najkomplexnejšiemu personálnemu procesu, ktorým je motivácia (Blašková a kol., 2018, s. 28).

Hlavným zámerom organizácie by malo byť zdokonaľovanie pracovného výkonu, a teda zistenie toho, *ako motivovať zamestnancov*. Pozitívna motivácia môže podnietiť tvorivosť a zlepšenie v rámci pracovného výkonu. Uvedená myšlienka stojí na predpoklade, že aj ten najlepší výkon je možné zlepšiť (Forsyth, 2010, s. 2). Na základe uvedeného možno predpokladať, že ak organizácia motivuje svojich zamestnancov, zvýši sa nielen ich výkon, ale aj ochota a záujem o plnenie úloh, dosahovanie cieľov, a tiež záujem o organizáciu samotnú.

Uvedené myšlienky sú prepojené práve prostredníctvom organizácie – univerzity, ktorá v prípade tejto práce predstavuje *hlavný objekt skúmania*. Výskumné bádanie je teda nutné zamerať na prostredie slovenských univerzít, kde budú analyzované motivačné, tvorivé a rozhodovacie procesy a kompetencie riadiacich zamestnancov.

Procesný pohľad na pojem organizačné (manažérske) praktiky o ňom uvažuje ako o slede aktivít, ktorý sa skladá z dvoch hlavných zložiek: činností a ich organizácie. **Organizácia** v tomto duchu predstavuje akcie, vďaka ktorým je zabezpečené isté porozumenie, dodržiavajú sa pravidlá a na konci sú vyvolané emócie (Reay, Zilber, Langley, Tsoukas, 2019).

Organizácia však môže byť chápaná aj ako určité *zokupenie ľudí zlučených za účelom vyriešenia problému*, ktorý ich ovplyvňuje. Tento „problém“ predstavuje zmysel vzniku danej organizácie a ľudia, ktorí sa snažia o jeho naplnenie, sú prepojení vzájomnými väzbami tvoriacimi systém (Haslebo, Nielsen, 2018).

Súčasný, meniace sa prostredie predstavuje výzvu nielen pre výrobné, ale aj pre všetky ostatné organizácie, medzi ktoré patria aj *univerzity*. Možno teda uviesť, že aj univerzity, ako inštitúcie zamerané na vysokoškolskú edukáciu, sa musia prispôbovať neustále meniacim sa podmienkam, ktoré súvisia najmä so zvyšujúcou sa medzinárodnou konkurenciou alebo zmenami v riadení (Dorri, Yarmohammadian, Nadi, 2012, s. 3842).

V rámci vysokoškolského vzdelávania vytvára globalizácia tlak na zvyšovanie kvality vzdelávania, výskumu a ostatných služieb (Jibeen, Khan, 2015). Tak ako iné organizácie, aj vysoké školy sa nachádzajú vo *vysoko konkurenčnom trhovom prostredí*, kde zohráva významnú rolu názor zákazníkov. Práve zákazníci sa rozhodujú a uskutočňujú výber na základe ponuky, a preto sa musia manažéri (organizácií aj vysokých škôl) sústrediť na vyzdvihovanie konkurenčných výhod (Li, Granizo a Gardó, 2016, s. 855). Kvalita univerzity je závislá od kvality porozumenia a pochopenia hodnôt hlavných účastníkov a adresátov činnosti univerzity. To, aká bude kvalita porozumenia, sa odvíja od kvality univerzitných učiteľov a vedeckých kompetencií. Možno povedať, že *kvalita univerzity* závisí od kvality dostupných kompetencií (Blašková, Hriníková, 2019c).

Inak vyjadrené, pri komplexnom pohľade na ekonomickú jednotku v konkurenčnom prostredí (bez ohľadu na to, či ide o organizáciu alebo univerzitu) je možné konštatovať, že celkový úspech a rast priamo závisí od *kvality zamestnancov*. Ich výkon musí byť charakteristický dostatočným úsilím a snahou o rozvoj (Čandík, 2018, s. 44). V nadväznosti na predošlú myšlienku možno uviesť, že práve kompetencie predstavujú potrebné predpoklady pre dosiahnutie cieľov a naplnenie úloh (Krasnova, 2017, s. 69).

V kontexte zamerania tejto práce by sa mala každá univerzita usilovať o to, aby mohla byť nazvaná **vypelou organizáciou**, a preto je nevyhnutné definovať tento pojem. Ide práve o takú organizáciu, ktorá je *vypelá v oblasti personálnych a riadiacich procesov*. Takáto organizácia rozumie kľúčovému významu zamestnancov pre úspech a napredovanie, podporuje

tvorivosť zamestnancov a činností, sústredí svoje snaženie najmä na čo najlepšiu realizáciu personálnych procesov a riadiace procesy sa snaží nastaviť efektívnym spôsobom. Vypelá organizácia by tiež mala mať značnú zákaznícku základňu, aj prístup k zdrojom a financovaniu (Tietz, Kugler, 2018, s. 1).

Strategické myslenie každej organizácie by malo byť zakotvené priamo v *poslaní, vízii a filozofii organizácie*. Účel jej smerovania, zahrnutý v poslaní, by mal nadväzovať nielen na vzťahy so zainteresovanými stranami, ale aj na dlhodobu preferované hodnoty danej organizácie. Takto chápané hodnoty, pravidlá a celkové fungovanie zamestnancov v prostredí organizácie možno považovať za filozofiu. Idei súvisiace s dlhodobým smerovaním organizácie a jej budúcim stavom je možné nazvať víziou. Pri definovaní vízie je nevyhnutné, aby manažéri sústredili svoju pozornosť ako na budúcnosť, tak aj na aktuálny stav či kompetencie zamestnancov a celkové možnosti organizácie. Vízia je mnohými označovaná ako najväčší motivátor, pretože dokáže upriamiť pozornosť všetkých zamestnancov jedným smerom (Jakubíková, 2008, s. 20 – 21).

Hodnoty, ako pojem, ktorý zasahuje do mnohých oblastí, je nutné istým spôsobom spravovať. Správa alebo riadenie hodnôt predstavuje zlúčenie mnohých očakávaných výsledkov napríklad vo vzťahu k naplneniu potrieb zainteresovaných strán. Tento proces – *proces rozhodovania o hodnotách* – zahŕňa aj analyzovanie činností a aspektov, ktoré je nutné vykonať a zabezpečiť. Následne je potrebné vytvorenie a hodnotenie rôznych možností, spomedzi ktorých bude zvolená „najlepšia“ cesta realizácie plánovaných aktivít (Woodhead, Downs, 2001, s. ix). Zamýšľanie sa nad hodnotami je nevyhnutnou súčasťou života každého človeka, pretože každý má a verí hodnotám, ktoré následne vplyvajú na jeho myšlienky. Hodnoty usmerňujú správanie a konanie ľudí vo všetkých životných oblastiach (osobných, sociálnych, intelektuálnych aj emocionálnych). Je potrebné zdôrazniť, že „axiologické myslenie“ je nevyhnutné a ľudia sú doň úmyselne alebo neúmyselne zapojení v každom okamihu (Khan, 2012, s. 25 – 27).

Komplexná práca s uvedenými aspektmi môže byť charakterizovaná aj ako veda, pretože **strategický manažment** je veda, ktorá predstavuje pohľad na dlhodobé smerovanie organizácie. Tento pojem obsahuje formuláciu, realizáciu a hodnotenie rozhodnutí a množstva ďalších činností súvisiacich so všetkými funkčnými oblasťami organizácie. Ich želaným výsledkom je dosahovanie cieľov (Fotr a kol., 2012, s. 26).

Konkrétne činnosti, ktoré organizácia vykonáva v dlhodobom časovom horizonte by mali byť zachytené v **stratégii**. Klasický pohľad poukazuje najmä na prerozdelenie zdrojov, ktoré budú potrebné pre dosahovanie stanovených cieľov a vykonanie konkrétnych operácií podporujúcich budúci rozvoj. Nové zmýšľanie o stratégii vyzdvihuje nielen plnenie cieľov, ale aj uspokojovanie potrieb zamestnancov a pracovných skupín v rámci organizácie. Stratégia musí byť definovaná takým spôsobom, aby bola dostatočne flexibilná a mohla úspešne reagovať na zmeny vo vonkajšom (externé trhové prostredie) aj vnútornom (schopnosti zamestnancov a zdroje organizácie) prostredí (Dedouchová, 2001, s. 1).

Pre fungovanie organizácie ako celku je nevyhnutné, aby bola stanovená samostatná stratégia pre jednotlivé funkčné oblasti. Všetky tieto čiastkové stratégie by však mali priamo nadväzovať na hlavnú stratégiu organizácie. V zmysle budovania a zvyšovania úrovne motivácie možno vyzdvihnúť *stratégiu rozvoja ľudského potenciálu*, ktorá musí byť taktiež prepojená s komplexnou stratégiou. Iba v takom prípade možno hovoriť o dlhodobom riadení a vedení ľudí v organizácii (Šikýř, 2016, s. 29).

Pri tvorbe stratégie rozvoja ľudského potenciálu je potrebné sústrediť sa aj na konkrétne procesy riadenia a rozvoja ľudského potenciálu. Každú stratégiu vzťahujúcu sa na daný proces

(napríklad motivačná stratégia) je možné chápať ako komplexný systém tvorený čiastkovými cieľmi a aktivitami. Efektívne naplnenie stanovených cieľov zabezpečujú zamestnanci konkrétnej oblasti. Iba v prípade, že príde k naplneniu čiastkových cieľov, môžu byť dosiahnuté aj strategické ciele organizácie (Hriníková, 2019b). V uvedenom ohľade možno charakterizovať cieľ ako budúci stav, ktorý chce organizácia dosiahnuť v určitom časovom horizonte. Ak ide o dlhodobý úsek, možno uvažovať o *strategických cieľoch*. Vzhľadom na to, ako sú ciele vyjadrené, ich možno rozdeliť na kvantitatívne (presne vyjadrené, časovo vymedzené, merateľné) a kvalitatívne (Abraham, 2012, s. 224).

Vyššie uvedené názory podporujú tvrdenie, že fungovanie organizácie sa odvíja od schopnosti vidieť a prepojiť operačnú kultúru a vzájomné vzťahy (Monappa, Saiyadain, 2006, s. 157). Aby organizácia podporila svojich zamestnancov, pomohla im rýchlejšie sa adaptovať na nové podmienky a zmeny a zabezpečila zvýšenie ich motivácie a tvorivosti, musí budovať *pozitívne medziľudské vzťahy a zdôrazňovať dôležitosť základných postojov a hodnôt*. Tieto hodnoty by mali byť pre organizáciu charakteristické a ich aplikácia by mala byť zakotvená v pracovnom prostredí (Hriníková, 2019b). Iba ak sa uskutoční stotožnenie zamestnancov s hodnotami v pracovnom prostredí, bude podporená ich lojalnosť voči organizácii, *ochota plniť úlohy a zdieľať svoje tvorivé myšlienky* a podporí sa tak aj motivácia k práci samotnej.

Ďalšou skúmanou oblasťou boli aj **zahraničné trendy a ich pôsobenie na podporu tvorivosti členov akademického prostredia**. V rámci analýzy boli spracované aj výsledky výskumov rôznych agentúr, na základe ktorých boli identifikované hlavné tri trendy.

Aktuálna pandemická situácia podporuje *trend online výučby na univerzitách*. Pre univerzity sa pôsobenie v online prostredí stalo nevyhnutnosťou. Príkladom využitia tohto trendu vo svoj prospech je *Univerzita Potomac*, ktorá ponúkala možnosť získania titulu aj prostredníctvom online výučby ešte pred prepuknutím pandémie Covid 19 (University of Potomac, 2020, online).

Josh Baron, výskumník pôsobiaci na *Marist College*, uvádza, že univerzity majú veľký záujem o využitie „*online kanála*“ (2015, online). Využitie online priestoru pre výučbu podporuje nielen formálne, ale aj neformálne formy akademickej spolupráce (uPlanner, 2016, online). Online vyučovací proces *podnecuje tvorivosť zamestnancov*, nakoľko musia odhaľovať nové spôsoby prípravy podkladov pre výučbu zabezpečovaných predmetov.

Rôzne výskumy ukazujú, že medzi rozvíjajúce sa trendy v akademickom prostredí spadá aj *technológia virtuálnej reality* (VR). Program *Education Dive* tvrdí, že VR sa používa na 46 % vysokých škôl na svete, a teda táto technológia predstavuje najnovší vzdelávací nástroj, ktorý sa bude ďalej rozvíjať (Paterson, 2018, online). Na uvedený trend nadviazala napríklad aj *University of Warwick* (Graham, 2018, online). Podpora emocionálnej odozvy u študentov (s využitím metódy učenia prostredníctvom VR) taktiež podnecuje aj motiváciu na strane vyučujúcich. Zamestnanci univerzít sú posúvaní smerom vpred, pretože sa im naskytá *možnosť kreatívneho využitia VR a hľadania nových možností* v meniacom sa akademickom prostredí.

Aj autori *Yu, Ally a Tsinakos* považujú využívanie technológie VR za prospešné nielen na strane zefektívňovania procesu výučby, ale aj z pohľadu *podpory motivácie a tvorivosti členov akademického prostredia* (vyučujúci, študenti a pod.). Pedagógovia na mnohých univerzitách preto už aj v súčasnosti hľadajú spôsoby, ako by mohli začleniť VR do vzdelávacieho procesu (2020). Používanie nových technológií, napríklad v podobe VR, predstavuje pre zamestnancov *možnosti rozvoja ich tvorivého potenciálu*.

V nadväznosti na technologický pokrok by sa mali univerzity v budúcnosti zameriavať na využívanie nových technológií pri výučbe. Tieto technológie by mali slúžiť nielen na poskytovanie množstva informácií, ale aj na podporu budovania kvalitného vzdelávania ako celku. *Trend využívania umelej inteligencie* (AI) podľa doterajších zistení odstráni problém

obmedzenia miesta a času vo vzdelávaní na univerzitách. Ďalšími výhodami v nadväznosti na predstavený trend je *podpora tvorivosti, zvedavosti a vzájomnej spolupráce členov akademického prostredia* (Bouchrika, 2020, online). Niekoľko univerzít sa už v súčasnosti venuje využívaniu AI, ako napríklad *Georgia Institute of Technology*, vďaka čomu zjednodušene poskytuje potrebné informácie študentom, uberá povinnosti zamestnancom a uľahčuje administratívu (Korn, 2016, online).

1.1. Motivácia a motivovanie

Na čele úspechu organizácie stoja nadšení a motivovaní ľudia. Práve organizácia s motivovaným personálom má výhodu oproti svojim konkurentom. Pre konkurenta je jednoduchšie a rýchlejšie napodobniť výrobok alebo službu, než vybudovať dobre motivovaný pracovný tím (Bourne, Bourne, 2009).

1.1.1. Vymedzenie motivácie

Motiváciu je možné chápať ako určitú *snahu alebo štádium v živote človeka*, ktoré ho posúvajú smerom k dosiahnutiu vytýčeného cieľa (Donnelly, Gibson a Ivancevich, 1992, s. 308). Je tiež úzko spätá s osobnosťou jedinca tvorenou postojmi, potrebami, aspiráciami alebo hodnotami. Vďaka tomuto prepojeniu má ktorýkoľvek aspekt osobnosti vplyv na motiváciu (Hriníková, 2018a).

Pri bližšom pohľade na predošlé tvrdenie možno motiváciu opísať aj ako *spojivo medzi psychickou a fyzickou aktivitou človeka* vedúce k dosiahnutiu cieľa. Myšlienky, záujmy a najmä pociťovanie neuspokojených potrieb vytvárajú psychický stres, a ten sa následne mení na impulz podnecujúci správanie jedinca (Veber, 2009).

Ďalšie názory mnohých autorov sa prikláňajú k definovaniu motivácie *prostredníctvom sily*. Motiváciu ponímajú ako silu, ktorá dáva ľuďom energiu na vyvinutie dostatočného úsilia pre namierenie svojich aktivít istým, želaným smerom. Namierenie aktivít sa odvíja napríklad od aktuálnych zážitkov, túžob či ideálov, ku ktorým sa chce človek priblížiť (Pardel, 1977, s. 63). Všeobecnú definíciu motivácie je možné špecifikovať na základe konkrétnej oblasti, o ktorú sa skúmaný jednotlivec či skupina ľudí zaujíma alebo ktorej je členom. Napríklad motiváciu študentov je možné charakterizovať ako vnútorný stav, ktorý podnecuje, usmerňuje a udržiava správanie študentov istým smerom vedúcim k dosiahnutiu cieľov v univerzitnom prostredí (Glynn, Taasobshirazi, Brickmans, 2007, s. 1089).

Jedným z predpokladov pre správne pochopenie a prácu s motiváciou je aj skúmanie príčin správania ľudí. Je nutné poznať rôzne formy prežívania istej situácie vzhľadom na rôzne faktory. Správanie je založené a ovplyvnené najmä vnútornou stránkou človeka – jeho postojmi, pocitmi, motívami, hodnotami. Ak sa teda konkrétna situácia nachádza v súlade s aktuálnymi motívmi človeka možno povedať, že jeho *správanie je neoddeliteľnou súčasťou motivácie* (Lutz von Rosenstiel, 2014, s. 5 – 6).

V nadväznosti na predošlú myšlienku možno poznamenať, že ak je správanie úzko späté s motiváciou, súčasná motivácia človeka môže byť definovaná ako *vzájomná interakcia medzi jeho reakciami a cieľmi*, ktoré chce dosiahnuť. Jediniec (zamestnanec) je teda ovplyvňovaný nielen vnútornou stránkou, ale aj požiadavkami, príležitostami alebo inými externými faktormi (Steiger, 2012, s. 135). Špecifiká externých vplyvov sa odvíjajú od prostredia, v ktorom sa človek nachádza. Keďže sú ľudia sociálne bytosti, je nutné zamýšľať sa aj nad sociálnym správaním. Mnohí autori sa preto sústreďujú na jeho zložky a možnosti ich rozvoja. Medzi emocionálne zložky patrí smútok, hanba, vina, súcitiť či empatia, ktoré sa stávajú predmetom skúmania sociálneho správania ľudí (Reeve, 2009).

Deci bližšie skúma pojem *intrinšická motivácia*, ktorá podľa neho spočíva v tom, že ľudia musia sami seba vnímať ako kompetentných, efektívnych a slobodne sa rozhodujúcich. Preto je možné predpokladať, že proces plnenia úloh je vnútorne motivovaný a že ich dosahovanie a samotný spôsob realizácie závisia od vlastných vnútorných potrieb človeka (2012, s. 270). Vnútorné nastavenie sa odvíja aj od hodnôt, ktoré človek zastáva a snaží sa ich žiť. Vo svojej podstate, s prepojením na človeka ako ľudskú bytosť, je hodnota práve to, čo cíti a čomu verí samotní človek. Uvedené hľadisko možno definovať ako *psycho-sociálno-behaviorálne*, pretože takto chápané hodnoty vedú život človeka a vplyvajú na jeho správanie či rast (Blašková, Hriníková, 2019, 2019a). Mnohí autori sa zaoberajú práve vplyvom hodnôt na psychiku človeka. Hodnoty sú pre psychický vývoj, duševnú zrelosť a zdravie veľmi podstatný komponent, podieľajú sa dokonca na formovaní osobnosti jedinca (Klčovanská, 2004, s. 16).

Širší, komplexnejší pohľad upriamuje pozornosť na *motiváciu ako proces*. Ide o intrapersonálny proces podnietenia, koordinovania a udržiavania aktivít človeka nielen v žiadúcom smere, ale aj intenzite. Kľúčom pre takto definovaný proces je pôsobenie interných mechanizmov. Donelly, Gibson a Ivancevich definovali tri hlavné mechanizmy, medzi ktoré patrí aj uprednostňovanie jednej aktivity pred inou – tvorba preferencií. Druhým mechanizmom je samotné nadšenie jedinca a dôslednosť jeho konania. Posledným interným mechanizmom je pretavenie jednotlivých činností a vzorov správania človeka až do naplnenia vytýčeného cieľa (1989, s. 368).

Motivácia podľa nášho názoru predstavuje *štruktúrovaný vnútorný proces* prepojený s osobnosťou človeka. Nielen jednotlivé črty osobnosti, ale aj hodnoty, zámery, pohnútky, potreby a konkrétna situácia formujú motiváciu a dodávajú jej konkrétny smer. Motivácia následne vplyva na konanie človeka, pretože dokáže mobilizovať jeho energiu a dodáva mu silu k vykonaniu činností vedúcich k dosiahnutiu stanoveného cieľa alebo k uspokojeniu pocítovanej potreby.

1.1.2. Pracovná motivácia

Z hľadiska pracovného zamerania možno motiváciu špecifikovať ako *vnútorné nastavenie zamestnanca* prinášajúce mu radosť z práce samotnej. Prostredníctvom tohto nastavenia dokáže pri práci vnímať a prežívať príjemný pocit či dokonca zábavu. Ak je zamestnanec motivovaný, zameriava sa najmä na tie aktivity, ktoré ho zaujímajú a rozpráva o nich v pozitívnom zmysle. V takom prípade preukáže pri ich plnení vysokú ochotu, bude ich vykonávať dobrovoľne, a to bez ohľadu na čas potrebný na ich zabezpečenie (Stýblo, Urban, Vysokajová, 2005, s. 74).

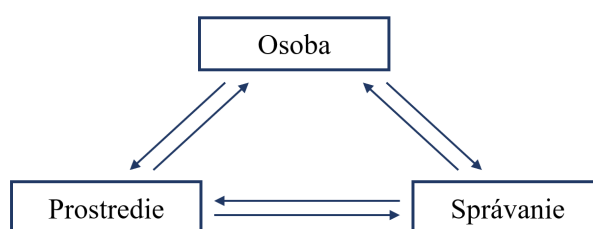
Základom pracovnej motivácie podľa O'Dea (2005) je *nádej, vízia a činnosť* (Pinder, 2008). Nádej predstavuje jednu z vnútorných síl, ktoré jednotlivca povzbudzujú a dodávajú mu energiu k vykonaniu určitej akcie (Luthans, 2003). Vízia dodáva činnostiam smer ako aj pocit presvedčenia a vytrvalosti (Senge, 1990).

Historický pohľad založený na myšlienke Pindera definuje pracovnú motiváciu ako *súbor energetických síl* vznikajúci nielen vo vnútri, ale aj mimo osoby jednotlivca. Tieto sily následne iniciujú správanie súvisiace s vykonaním práce a určujú jeho formu, smer, intenzitu a trvanie (1998, s. 71). Uvedená definícia zohľadňuje rôzne psychologické procesy súvisiace so smerom, podnietením a reguláciou správania (Latham, 2012, s. 124). Problematika pracovnej motivácie a výkonnosti bola v minulosti chápaná aj prostredníctvom prepojenia troch známych teórií: teórie stanovovania cieľov, teórie očakávania a sociálno-kognitívnej teórie (Locke, Latham, 1990, s. 240).

Teória stanovovania cieľov tvrdí, že pracovný výkon je regulovaný stanovenými cieľmi, ktoré sa jednotlivci pri plnení konkrétnej úlohy snažia dosiahnuť (Locke, Latham, 1984, 1990). Aby ciele mohli ovplyvniť výkon, musia sa jednotlivci alebo skupiny skutočne usilovať o ich

dosiahnutie (Erez, Zidon, 1984). Vroomova *teória očakávania* bola v rámci priemyselno-organizačnej psychológie založená na práci Atkinsona, Lewina, Peaka a ďalších (1964). Táto teória vníma výkon ako multiplikatívnu funkciu troch prvkov: *expectancy* – očakávanie, že úsilie povedie k výkonu, *instrumentality* – presvedčenie, že výkon povedie k odmeňovaniu, a *valence* – odhodlanosť, vnímaná hodnota odmien alebo výsledkov výkonu. Teória predpokladá, že ak budú prvky v rovnováhe, očakávanie pozitívne ovplyvní úroveň výkonnosti (Locke, Latham, 1990, s. 241).

Poslednou z teórií, ktorou sa aj v súčasnosti zaoberá značné množstvo autorov, je *sociálno-kognitívna teória* (SCT – Social Cognitive Theory). Táto teória špecifikuje faktory, ktorými je určovaná ľudská činnosť a definuje sa niekoľko hlavných ľudských schopností (obrázok 1). Ide práve o tie schopnosti, na základe ktorých fungujú kognitívne motivačné procesy ako iniciátori, realizátori a udržiavatelia pracovného správania (Porter, Bigley, Steer, 2002, s. 127).



Obrázok 1. Trojica vplyvov v sociálno-kognitívnej teórii (SCT)
(Zdroj: Porter, Bigley, Steer, 2002, s. 128)

Sociálno-kognitívna teória na správanie v organizáciách nazerá ako na *recipročnú príčinnú súvislosť* troch prvkov: jednotlivca (jedinečné osobnostné vlastnosti, schopnosti), životného prostredia (dôsledky práce v organizačnom prostredí) a správania (predchádzajúci úspešný alebo neúspešný výkon). Všetky prvky pôsobia súčasne ako výsledok aj ako tvorca svojej motivácie, prostredia, aj svojho správania (Porter, Bigley, Steer, 2002, s. 128).

1.1.3. Vymedzenie motivovania

Oboznamovanie sa a skúmanie vzorcov správania ľudí je nevyhnutné pre jeho následné ovplyvnenie. Kľúčom k formovaniu správania je práca s motiváciou (ako bolo vysvetlené v predošlej časti). V súvislosti s uvedenými skutočnosťami možno motivovanie chápať ako *externý vplyv na vnútornú štruktúru človeka* (Blažek, 2014, s. 162; Brown, 2017, s. 8). Najvýznamnejšími pripravovateľmi a realizátormi procesu motivovania v rámci pracovného prostredia sú predovšetkým manažéri, „*ktorí poskytujú zamestnancom rôzne možnosti, spôsoby či cesty, ako dosiahnuť ciele a uspokojiť potreby,*“ (Plamínek, 2010, s. 11). Z tohto pohľadu práve manažéri ovplyvňujú motiváciu zamestnancov prostredníctvom využitia kombinácie nástrojov, ktoré sú smerované k naplneniu vopred vytýčeného cieľa. Uvedený názor podporuje aj nasledovná myšlienka Morseho: „*Motivovanie zamestnancov väčšinou závisí nielen od spôsobilosti a prístupu vodcov, ale aj od toho, ako sú vybavení, vyškolení a ako efektívne dokážu vplývať na zamestnancov*“ (2003).

Za hlavný zámer motivovania možno považovať zmenu správania jednotlivca alebo skupiny a jeho orientácia istým smerom, ktorý vedie k uspokojeniu ich potreby alebo dosiahnutiu cieľa. Konkrétny účinok využitého faktora závisí nielen od osobnosti človeka, ale aj od situácie, v ktorej sa nachádza (Kanfer, Ackerman, 2004, s. 441).

Motivácia, ako emocionálny a psychologický stav mysle, predstavuje konečný cieľ činnosti, ktorú jednotlivec vykonáva. V tomto ohľade sú *motivačné faktory* prostriedky na

prežívanie týchto stavov mysle. Možno ich skúmať a využívať pre zvýšenie efektívnosti procesu motivovania – manažéri ich teda môžu využívať v rámci motivovania svojich zamestnancov. Analýza motivačného profilu niektorých špecializovaných, tvorivých zamestnancov odhaľuje, že tieto faktory sú relatívne kontrolovateľné (ich využitie má vysoký vplyv na zvýšenie motivácie). Na druhej strane sa v organizácii nachádzajú aj iné typy zamestnancov, u ktorých sa môže prejavovať komplexnejší vzťah medzi motivačnými faktormi a motiváciou (Davila, Elvira, Ramirez, Zapata-Cantu, 2012).

Americká asociácia riadenia (manažmentu) vyzdvihuje štyri hlavné faktory, ktoré určujú úroveň motivácie v každej organizácii (pozitívny alebo negatívny spôsobom). Predpokladom je samozrejme aj možnosť zmeny a ovplyvňovania faktorov v prospech organizácie tak, aby bola dosiahnutá vyššia úroveň motivácie. Tieto motivačné faktory sú teda základom motivácie kohokoľvek v akejkoľvek organizácii:

- štýl vedenia,
- systém odmeňovania,
- organizačné prostredie,
- štruktúra práce (Tracy, 2019, online).

V nadväznosti na predošlé vyjadrenia možno uviesť, že je potrebné, aby boli v organizácii identifikované práve tie motivačné prístupy, nástroje, udalosti, opatrenia a pod., ktoré majú pre zamestnancov vysokú hodnotu. Iba v takom prípade bude mať ich implementácia účinok na efektívne zvýšenie motivácie. Potom, ako zamestnanci vyjadria svoje priority ohľadne motivačných nástrojov, je nevyhnutné (ešte pred ich zavedením) zamerať sa na dostupnosť a možnosti ich zabezpečenia zo strany organizácie (Lauby, 2005, s. 5).

Podstatný pozitívny vplyv na motiváciu zamestnancov majú podľa Inghama a Jeavonsa taktiež nasledovné faktory:

- podpora osobného rozvoja a rastu,
- vyučovanie komunikačných techník a techník na podporu sebavedomia,
- podpora tímového ducha,
- poukázanie na stabilitu a lojalitu v organizácii,
- uspokojovanie potrieb zamestnancov na pracovisku (2008, s. 35).

Medzi faktory, ktoré pozitívne ovplyvňujú motiváciu zamestnancov v prostredí slovenských organizácií, patrí napríklad priateľské pracovné prostredie, dobré vzťahy na pracovisku, poskytovanie spätnej väzby či vymedzenie významu jednotlivých činností (Hriníková, 2018a).

Na základe predošlých zistení možno uviesť, že **motivovanie** je úzko späté s motiváciou. Oba pojmy v sebe zahŕňajú človeka a jeho správanie. Motivovanie je však externý proces, ktorý vplýva na motiváciu jedinca alebo skupiny prostredníctvom motivačných prístupov, procesov, techník, nástrojov, opatrení a udalostí. Vďaka správne zvoleným prvkom, ktoré priamo nadväzujú na identifikované motívy jednotlivca (na jeho motiváciu), je u neho možné dosiahnuť zmenu správania želaným smerom.

1.1.4. Proces motivovania

Mowen (2000) na základe svojich zistení vytvoril **model motivácie a osobnosti 3M** (A Meta-theoretic Model of Motivation and Personality). Možno naň nazerať aj ako na podklad pre pochopenie motivácie jednotlivca a jeho následné motivovanie k dosiahnutiu cieľov (obrázok 2).

1.2. Tvorivosť

Niektorí autori v minulosti videli rozdiely v definovaní pojmov tvorivosť a kreativita. Pod pojmom kreativita rozumeli takú schopnosť človeka, vďaka ktorej môže vytvoriť nové myšlienky, ktoré predtým nepoznal. Tvorivosť považovali za vlastnosť, ktorú má k dispozícii každý človek a je možné ju ďalej rozvíjať. Pole tvorivosti je podľa nich v súčasnosti širšie a odráža sa pri akejkolvek ľudskej aktivite.

V ostatnom období však mnohí autori začali plynulo stotožňovať pojem tvorivosť s pojmom kreativita. Dôvodom je, že presné definovanie odlišností oboch pojmov je značne komplikované. Dokonca, väčšina svetových i domácich autorov už dlhodobo oba pojmy považuje za identické. Ako príklad možno uviesť publikáciu Pauličku a kol., v ktorej autori definovali tvorivosť ako „*psychickú dispozíciu na nové, pôvodné spracovanie témy alebo problému; základom je tvorivé myslenie či predstavivosť, schopnosť nachádzať nielen správne, ale zároveň pôvodné, originálne riešenie*“ (Paulička, 2002b, s. 652). Na druhej strane, kreativitu definujú stručným odkazom: „*pozri tvorivosť*“ (Paulička, 2002a, s. 689). Obdobných príkladov možno v literatúre nájsť viacero. Z uvedeného dôvodu aj v rámci tejto práce považujeme pojmy kreativita a tvorivosť za totožné. V rámci teoretickej aj výskumnej časti budú skúmané prepojenia medzi tvorivosťou a inými oblasťami, ktorými je motivácia a rozhodovanie.

1.2.1. Vymedzenie tvorivosti

Prvotné interpretácie pojmu tvorivosť boli spájané najmä s oblasťou umenia. Podľa Blocha môže umenie a tvorivosť predstavovať nádej. Práve prostredníctvom nich je možné priniesť nové a otvorené spôsoby riešenia situácií (1986, s. 6). Z pohľadu umenia sa tvorivosť pretaví do písaného textu v podobe básní, piesní či kníh alebo do grafického zobrazenia cez obrazy, či pomocou verbálneho prejavu prostredníctvom divadla a hudby. Vizualne umenie (ako napríklad maľba a sochárstvo), predstavujú najbežnejšiu formu vizuálneho umeleckého prejavu charakterizovanú ako *kreatívny produkt* (Kaufman a kol., 2008; Lan, Kaufman, 2013).

Nielen v minulosti sa ľudia zamýšľali nad tvorivosťou a jej vzťahom k umeniu. O kultúrnych, kreatívnych odvetviach a samotnej kreativite sa v posledných dvoch desaťročiach diskutovalo aj v rámci akademickej obce (Symons, 2018, s. 206). Na základe skúseností a experimentov s používaním umenia na verejných vystúpeniach je možné konštatovať, že *hodnota estetického zážitku tvorivosti a vnímavosti* môže byť menšia ako reprezentatívne vlastnosti, kvality samotného média. Ide o vzájomnú sociálnu, emocionálnu a telesnú *zraniteľnosť*, ktorá spája ľudí navzájom. Práve zraniteľnosť je až príliš často odmietaná, a to najmä vo výskume a odbornej praxi (Chamberlayne, Smith, 2019).

Prípadová štúdia z prostredia USA uvažuje o aktuálnom nastavení vládnych agentúr (napríklad Inštitútu múzejných a knižničných služieb, Národnej asociácie vzdelávania a Národnej nadácie pre umenie), ktoré označili *tvorivosť a rozvoj schopností tvorivého myslenia* za hlavné súčasti úspechu študentov v neskoršom živote. Výsledky realizovaného výskumu poukazujú na to, že návštevníci múzeí považujú aspekty tvorivého myslenia za mimoriadne dôležité pre ich osobnú skúsenosť s umením. Návštevníci si pri prehliadke výstav obzvlášť cenia podnietenie fantázie a zvedavosti, vtedy sa im darí nadväzovať kontakty a zvažujú nové alebo odlišné perspektívy vnímania umenia. Tieto zistenia môžu byť užitočné nielen pre profesionálov pracujúcich v múzeách (kvôli interakcii návštevníkov s priestormi galérie), ale aj pre vedcov, ktorí sa sústredia na tvorivé myslenie v neformálnych učebných priestoroch (Fisher, 2018).

Z uvedeného pohľadu vyplýva, že bolo doposiaľ uskutočnené množstvo výskumov v oblasti edukačnej psychológie. Tieto sa predovšetkým zameriavali na intelektuálne schopnosti, kognitívne štýly, vedomosti, motivácie a okolité podmienky, ktoré pozitívne

vplývajú na tvorivosť. Každý jednotliviec oplýva istým portfóliom zdrojov – zručností a vlastností, ktoré sú pre tvorivosť relevantné. Tieto psychologické zdroje sú súčasťou ľudského potenciálu človeka, ktorý môže byť aktívne investovaný do tvorivých projektov. Z tohto hľadiska závisí úroveň tvorivého výkonu jednotlivca od: a) jeho úrovne zdrojov potrebných na tvorivosť; b) aktívneho zapojenia (využitia) týchto zdrojov; a c) vzťahu medzi portfóliom zdrojov, ktoré jednotliviec má a portfóliom zdrojov potrebných na tvorivú prácu (Rrunco, Pritzker, 1999, s. 624).

Podľa Gavoru je každý jedinec prirodzeným spôsobom tvorivý. Tvorivosť ako vlastnosť nie je vopred daná len niektorým ľuďom, ale každý človek má istý stupeň tvorivosti, ktorú môže do značnej miery rozvíjať (Gavora, 1999). Z pohľadu rôznych prístupov ku definovaniu tvorivosti je možné konštatovať, že ide o *individuálny, sociálny, tímový aj organizačný jav* (Franková, 2011, s. 52).

Samotná tvorivosť je chápaná ako *správanie jednotlivca* smerujúce k tvorbe nových, inovatívnych a užitočných nápadov či podnetov (Anderson, 2014; Montag, 2012; Somech, Drach-Zahavy, 2013; Yu-Qian Zhu, 2016). Tieto nové nápady môžu byť veľké alebo malé, radikálne alebo inkrementálne, vyvolané potrebou alebo vytvorené vzhľadom na benefit pre jednotlivca, tím alebo organizáciu (Tapomoy, 2006, s. 267).

Prehľad charakteristík tvorivého človeka od Hlavsu a Jurčovej (1978) bol Frankovou (2011) doplnený o ďalšie dve kategórie: *motivačné zvláštnosti a duševné stavy* (prežívanie). Do prvej kategórie patrí napríklad potreba aktivity, tvorivej práce, získavania informácií a záujem o poznávanie nového. Druhá kategória zahŕňa potešenie z tvorivej činnosti, inšpiráciu, entuziazmus alebo empatiu (s. 82). Tvorivé konanie človeka je úzko prepojené aj s možnosťou jeho osobného a profesionálneho napredovania. O rozvoji možno hovoriť vtedy, keď sú uspokojované potreby seberealizácie a jednotliviec môže pri práci využívať práve tie schopnosti, ktoré považuje za potrebné pre splnenie úloh (Hriníková, 2018a).

Tvorivosť môže byť chápaná nielen ako vlastnosť, ale aj samotný proces, pomocou ktorého je vytvorené niečo nové. Tvorivosť je teda na jednej strane ľudská vlastnosť, ktorou oplývajú všetci ľudia, avšak v rôznej miere, čo predstavuje možnosť pracovať na jej budovaní a zdokonaľovaní. Na druhej strane, tvorivosť ako proces formuje a posúva správanie človeka k tvorbe nových myšlienok a nápadov, ktoré sú prospešné pre neho, skupinu, v ktorej sa nachádza alebo pre organizáciu, v ktorej pracuje.

1.2.2. Tvorivosť zamestnancov

Mnoho autorov sa v súčasnosti prikláňa k názoru, že kľúčom úspechu organizácie v prudko meniacom sa prostredí sú práve motivácia a *tvorivosť*. Tvorba kreatívnych a inovatívnych produktov či služieb predstavuje základ pre trvalý rast a zlepšenie výkonnosti organizácie (Cefis, Ciccarelli, 2005). Aby mohla byť organizácia tvorivá a teda, aby vytvárala tvorivé produkty a služby, musia byť aj jej zamestnanci tvoriví. Práve tvorivosť zamestnancov sa odzrkadľuje v produktoch organizácie a v jej fungovaní.

Výskum v oblasti tvorivosti poukazuje na fakt, že tvoriví ľudia sú charakteristickí istými osobnostnými črtami. Na základe zistení možno vyzdvihnúť napríklad *náklonnosť tvorivého človeka k novým zážitkom* (Carson, Peterson a Higgins, 2005). Takáto vlastnosť je nevyhnutne potrebná preto, aby bol človek schopný spracovať dostupné informácie v podobe tvorivého výstupu (Agnoli a kol., 2015).

Puryear, Kettler a Rinn (2017) pojednávajú o tvorivosti na základe pôvodnej Pluckerovej definície. Ten ju charakterizuje ako *interakciu medzi schopnosťou, procesom a prostredím*, pomocou ktorých jednotliviec alebo skupina vytvára reálny produkt. V zmysle sociálneho kontextu možno produkt označiť za nový a užitočný (Plucker a kol., 2004, s. 90).

Spomínaní autori sa sústredili na tvorivosť ako komplexný konštrukt, ktorý je tvorený a merateľný rôznymi spôsobmi. Vo svojej štúdii sa zameriavali konkrétne na vzťah medzi tvorivosťou a osobnosťou. Jedno z hlavných zistení viedlo k tomu, že práve *otvorenosť* (ako jedna z osobnostných vlastností) je najviac prepojená s tvorivosťou. Ďalej zastávajú myšlienku, že identifikácia vnútorných charakteristík popredných tvorcov kreatívnych produktov môže významne pomôcť k lepšej kultivácii tvorivého talentu (Puryear, Kettler, Rinn, 2017, s. 1).

Otvorenosť predstavuje aj jeden z hlavných prvkov v rámci *päťfaktorového modelu* Costu a McCraeho (1992, 2008). Okrem otvorenosti k skúsenostiam sa medzi faktory radí aj svedomitosť, extroverzia, príjemnosť a neuroticizmus. *Otvorenosť k zážitkom* súvisí najmä s ochotou jednotlivca zapojiť sa do nových činností či myšlienok, vnímaním estetiky a túžbou po dôkladnej diskusii. Charakteristická je tiež prirodzenou zvedavosťou najmä v nových situáciách. Sebadisciplína, stanovovanie cieľov a osobná spoľahlivosť sú zahrnuté v *svedomitosti*. *Extraverzia* je spojená s vysoko interaktívnymi ľuďmi, pre ktorých je typická prístupnosť vonkajším podnetom a ľahká prispôbivosť. Kolektívne myslenie a flexibilita charakterizujú *priateľských ľudí*, ktorí sú obvykle odpúšťajúci a sympatickí. Posledným faktorom v uvedenom modeli je *neurotizmus*. Ten sa vyznačuje nedostatkom emočnej stability a nervozitou (Puryear, Kettler, Rinn, 2017, s. 2).

Jeden z novších prístupov k meraniu tvorivosti zamestnancov je *mierka ideálneho správania* podľa Runca (RIBS – The Runco Ideational Behavior Scale). Táto mierka od jednotlivcov požaduje, aby v rámci každodenných činností hodnotili frekvenciu, s akou sa u nich objavujú „*momenty nápadov*“ (Runco, Plucker, Lim, 2001). Ide o meranie tvorivého potenciálu pomocou praktického vyjadrenia, ktoré je v tejto oblasti jedinečné, pretože väčšina stupníc v autoreportingu sa viaže na výrobu (Puryear, Kettler, Rinn, 2017, s. 3).

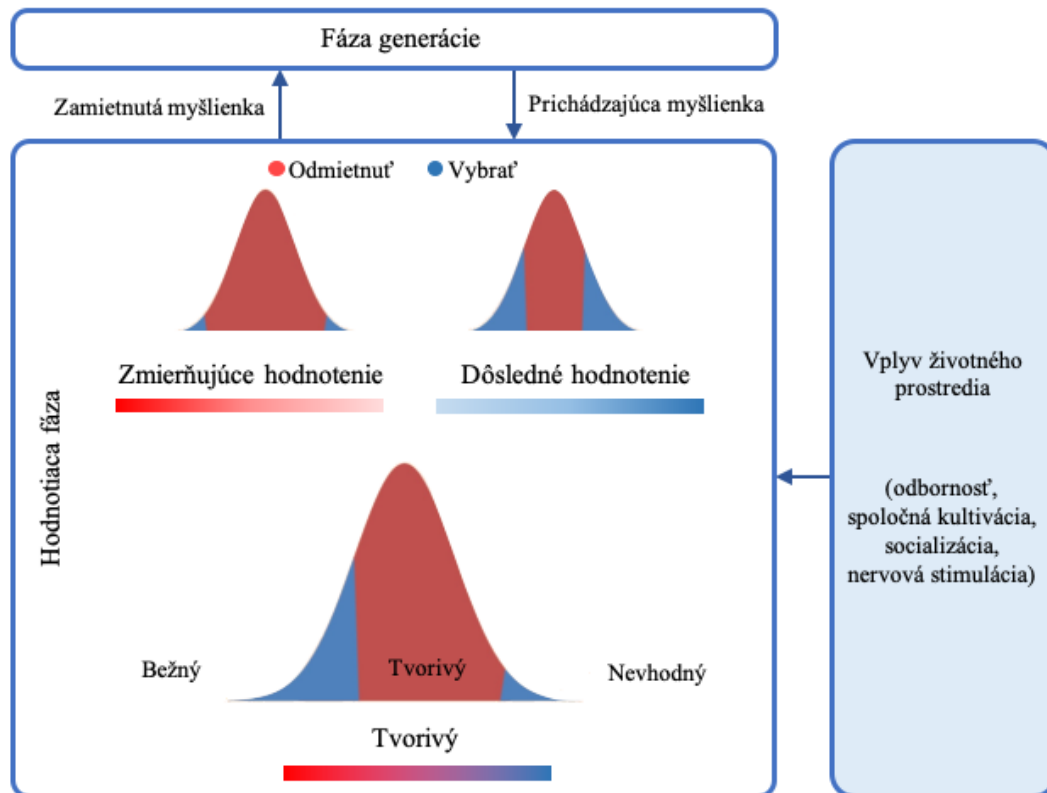
1.2.3. Proces podpory tvorivosti

Cieľom tvorivého výkonu zamestnancov je riešenie problémov, zavádzanie nových produktov alebo služieb, využívanie príležitostí a zlepšovanie efektívnosti organizácie (Rego a kol., 2012, s. 429). Práve preto, že tvorivosť zohráva kľúčovú úlohu pre fungovanie a rast organizácie, boli a sú vykonávané mnohé výskumy zamerané na identifikáciu faktorov, ktoré ju ovplyvňujú v čo najväčšej miere.

Aktuálny pohľad behaviorálnych vied na proces tvorivosti tvrdí, že odbornosť a inkulturácia prispievajú k individuálnym rozdielom v tvorivosti. Na základe zistení možno tvrdiť, že vplyvy prostredia priamo ovplyvňujú fázu hodnotenia v procese tvorivosti (obrázok 3). Dlhodobé vystavenie negatívnym vplyvom môže spôsobiť to, že tvorivé nápady nebudú ocenené v pozitívnom zmysle (Kleinmintz, Ivancovsky, Shamay-Tsoory, 2019).

Bližšie špecifikovaný výskum v tejto oblasti ukázal, že korelácia medzi odbornosťou v hudobnej improvizácii, formou neobmedzujúceho výcviku a skóre originality súvisia s menej prísnyim hodnotením (obrázok 3). Toto tvrdenie možno interpretovať tak, že hudobníci s vyššou improvizácnou praxou vnímali hodnotenie za zhovievavé a mali vyššie skóre originality (Kleinmintz a kol., 2014). Ďalšie zistenie sa týkalo školení zameraných na tvorivosť. Išlo napríklad o hudobné, tanečné alebo dramatické cvičenia, ktoré podľa zistení vedú k vyššiemu skóre tvorivosti (Kleinmintz, 2017; Przysinda a kol., 2017).

Faktor životného prostredia vplýva na fázu hodnotenia – posúva ho na škále od prísneho po mierne. Napríklad prísne hodnotenie môže vplývať na to, že tvorivé nápady budú vnímané ako nevhodné (Kleinmintz, Ivancovsky, Shamay-Tsoory, 2019).



Obrázok 3. Vplyv prostredia na dvojaký model tvorby a vyhodnocovania nápadov
(Zdroj: Kleinmintz, Ivancovsky, Shamay-Tsoory, 2019)

Tvorivosť je považovaná za komplexný a zložitý systém (koncept), ktorý je pre lepšie a detailnejšie pochopenie potrebné diferencovať na niekoľko podkategórií. Dietrich definoval teoretický rámec, na základe ktorého je možné tvorivosť rozdeliť do troch typov: *úmyselný režim*, *spontánny režim* a *režim prúdenia (toku)*. Základ pre toto rozdelenie tvoria koncepty kognitívnej psychológie a neurovedy a samotné rozdelenie odráža rôzne spôsoby spracovania informácií (Dietrich, 2004a, 2004b). V úmyselnom režime tvorivé nápady vznikajú zámerným opakovaním metódy pokus-omyl. Pre spontánny režim je charakteristické, že vznik tvorivých nápadov je náhly, spontánny a neúmyselný. Tvorivé správanie sa v režime toku prejavuje plynulým pohybom, ktorý úplne obchádza vedomie (Dietrich, 2018). Pri detailnejšom pohľade na uvedené typy tvorivosti autor usúdil, že pre maximalizáciu heuristickej hodnoty je vhodné sústrediť sa na tri rôzne úrovne ich opisu. Ide o pohľad *neuroanatómie*, *procesov* (kognitívnych, počítačových, fyziologických) a *vývojových algoritmov* (alebo ich parametrov), vďaka ktorým je možné jasne ohraničiť definované typy (Dietrich, 2018).

Aj samotná organizácia môže *podporiť u svojich zamestnancov tvorivosť*. Možno tvrdiť, že ak príde k podpore iniciatívy zamestnancov (napríklad vyjadrením záujmu o ich názor), bude podporená aj tvorivosť. Dôvodom je samotná charakteristika pojmu *tvorivá iniciatíva*, ktorá predstavuje ochotu konať a prezentovať nové nápady ostatným kolegom (Hriníková, 2018a).

Jedným z najdôležitejších faktorov, okrem motivovania, na ktoré by sa mala organizácia pri podpore tvorivosti zamerať, je *tvorivé vedenie*, resp. vodcovstvo. V tejto súvislosti sa mnohé výskumné tímy sústredili na identifikáciu úlohy správania vodcov a ich charakteristík pri podpore alebo potláčaní tvorivosti (napr. Hirst, van Dick, van Knippenberg, 2009; Mumford, Scott, Gaddis, Strange, 2002; Rego, Sousa, Cunha, Correia, Saur, 2007). Medzi konkrétne typy skúmaného správania patria transformačné vodcovstvo, emocionálna inteligencia, dôkladné monitorovanie, spätná väzba, podpora, kontrola, benevolentné vedenie, povzbudzovanie

tvorivosti, inšpiratívna motivácia vedúceho a posilňovanie vodcovstva (Rego a kol., 2012, s. 430). Z uvedeného dôvodu bude náš dotazníkový prieskum skúmať taktiež vplyv správania nadriadených zamestnancov na súčasnú motiváciu a tvorivosť zamestnancov, a tiež vplyv správania vyučujúcich na motiváciu a tvorivosť študentov.

1.2.4. Tvorivosť a motivácia

Základným spojivom medzi motiváciou a tvorivosťou je fakt, že samotní ľudia (zamestnanci) *sú motivovaní k tomu, aby boli tvoriví*. V týchto intenciách možno uvažovať o troch dôvodoch, prečo sú práve zamestnanci pri svojej práci motivovaní k tvorivosti. Prvým z nich je potreba novej, rozmanitej a komplexnej stimulácie, následne ide o potrebu komunikovať nápady a hodnoty a posledným dôvodom je potreba vyriešiť problémy (Tapomoy, 2006, s. 267).

Množstvo zdrojov zdôrazňuje, že hlavným aspektom *tvorivého myslenia* je osobný záujem a pôžitok (napr. Forgeard, Mecklenburg, 2013). Uvedenú myšlienku podporuje aj aktuálnejší výskum, ktorý pojednáva o motivácii ako o sile, ktorá aktivuje tvorivý proces (Agnoli, Franchin, Rubaltelli, Corazza, 2018). Priame prepojenie medzi vnútornou motiváciou a tvorivosťou zastávajú aj Leung a Chen (2014). Inými slovami možno uviesť, že podstatným prvkom tvorivého myslenia je vzájomný vzťah medzi motiváciou a procesom motivovania (Agnoli, Runco, Kirsch, Corazza, 2018).

Na základe zistení možno predpokladať, že *motivácia je prvok, ktorý riadi tvorivý proces*. Motivácia vplyva nielen na myšlienky a očakávania, ale má aj kognitívny význam, čo ľuďom pomáha pri zdolávaní prekážok. Samotné prekonanie výziev je možné porovnávať s tvorivým procesom (Hriníková, 2018a).

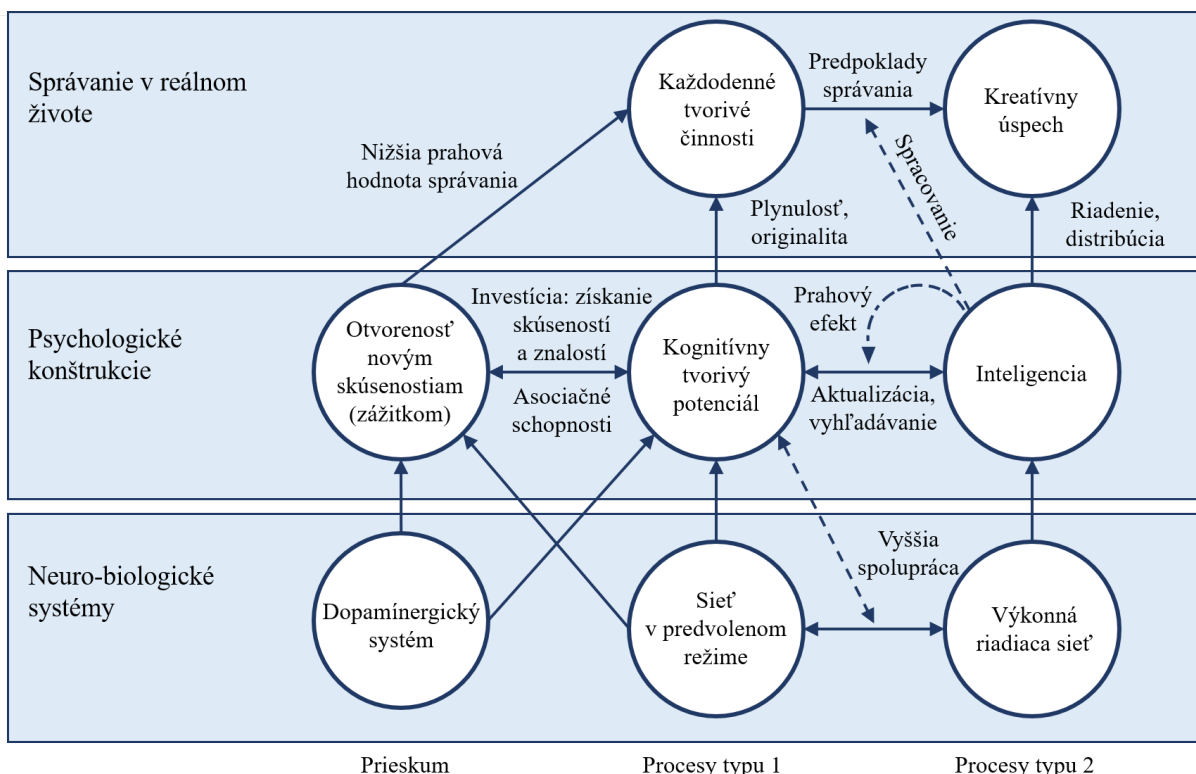
Motivácia je chápaná ako vnútorná sila, ktorá ovplyvňuje správanie ľudí. Za predpokladu, že motivácia a tvorivosť sú prepojené, možno uvažovať o ich vzájomnom vplyve, a teda: motivácia môže na jednej strane ovplyvniť tvorivosť, a na strane druhej, motivácia môže byť ovplyvnená tvorivosťou. Pri pohľade na pracovné prostredie možno konštatovať, že vzájomné prepojenie motivácie a tvorivosti ovplyvní nielen zamestnancov, ale následne aj organizáciu ako celok (Hriníková, 2018a). Aj mnohé iné výskumy uvažujú o prepojení motivácie a tvorivosti. V jednom z nich bol preukázaný vzťah medzi vnútornou (identifikovanou) motiváciou a výkonom práce, ktorý je úzko previazaný s tvorivosťou (využívanou pri plnení pracovných úloh) a s orientáciou na zákazníka (Moon, Hur, Hyun, 2019). Podľa Prabhua, Suttona a Sausera (2008) síce motivácia, ako samostatná sila, neovplyvňuje tvorivosť, avšak spolupracuje s inými faktormi, ktoré spoločne ovplyvňujú tvorivý výkon.

Vďaka realizovanému výskumu bolo možné identifikovať faktory, ktoré vplyvajú ako na motiváciu, tak aj na tvorivosť respondentov. Z hľadiska ich nedostatku ide napríklad o tímovú prácu, skupinové projekty a zmysel pre bezpečnosť (Hriníková, 2018a). Jedným z týchto prvkov je aj prostredie, v ktorom človek žije, pretože hrá rozhodujúcu úlohu vo vzťahu medzi motiváciou a tvorivosťou (Amabile, Conti, Coon, Lazenby, Herron, 1996). V prostredí sa nachádza množstvo obmedzení, ktoré aktivujú alebo zastavia motivačné pôsobenie alebo ovplyvnia možnosť dosiahnutia tvorivého úspechu.

Jauk vytvoril model tvorivosti na základe svojej predošlej práce týkajúcej sa predikcie tvorivého správania v reálnom živote (Jauk a kol., 2014). Tento model sa snaží integrovať koncepty a zistenia z rôznych oblastí výskumu tvorivosti. Predchádzajúce myšlienky sú v ňom doplnené hlavne o tri úrovne analýzy (Jauk, 2019):

- neurobiologické systémy tvoriace základ,
- individuálne rozdiely v dimenziách psychologickej osobnosti a schopností, ktoré súvisia s tvorivosťou,
- tvorivé správanie v reálnom živote.

Nakoľko sa v uvedenom modeli spájajú tri rôzne typy procesov (biologické, psychologické a behaviorálne), možno ho pomenovať ako *bio-psycho-behaviorálny model tvorivosti* (obrázok 4).



Obrázok 4. Bio-psycho-behaviorálny model tvorivosti
(Zdroj: Jauk, 2019)

Hierarchická štruktúra modelu ukazuje premenné na vyšších úrovniach, ktoré sú postavené na premenných nižších úrovni. Plné čiary v grafickom zobrazení predstavujú príčinné a korelačné účinky a prerušované čiary označujú sprostredkovateľské efekty. Najvyššia úroveň, zároveň celkový cieľ modelu, predstavuje poskytnutie rámca na pochopenie interindividuálnych rozdielov v tvorivom správaní v rámci reálneho života (Jauk, 2019).

1.3. Rozhodovanie

Pre potreby porozumenia komplexnosti pojmu „rozhodovanie“ v súvislosti s procesmi vykonávanými v organizácii, bolo potrebné primárne definovať pojmy ako organizácia a strategické smerovanie (*kapitola 1. Súčasný stav riešenej problematiky*). V takom prípade je možné pri opisovaní procesu rozhodovania nadviazať na predošlé čiastkové definície a charakteristiky.

1.3.1. Vymedzenie rozhodovania

Všeobecný pohľad na rozhodovanie je možné charakterizovať aj pomocou zodpovedania nasledovných otázok: „Ako ovplyvňujú rozhodnutia konkrétnych jednotlivcov a skupín rozhodovacie prostredie? Aké premenné ovplyvňujú daný výber a aké množstvo podnetov vplývajúcich na rozhodnutia je nutné pochopiť?“ (Barlett, 2016, s. 3). Pri pohľade na konkrétnu skupinu a jej rozhodovanie možno uviesť nasledovný príklad podľa Barletta: Rozhodovací proces poľnohospodárov zahŕňa celý rad faktorov, ktoré je nutné brať do úvahy. Aj napriek tomu, že každý poľnohospodár sa zvyčajne rozhoduje samostatne, jeho rozhodnutie je prepojené s celou domácnosťou. Je ovplyvňované potrebami, cieľmi a dostupnými zdrojmi tejto domácnosti (2016, s. 9). Z uvedeného možno usúdiť, že rozhodovanie predstavuje

komplexný proces, ktorý je ovplyvňovaný množstvom faktorov a odvíja sa od pocitovaných potrieb a stanovených cieľov.

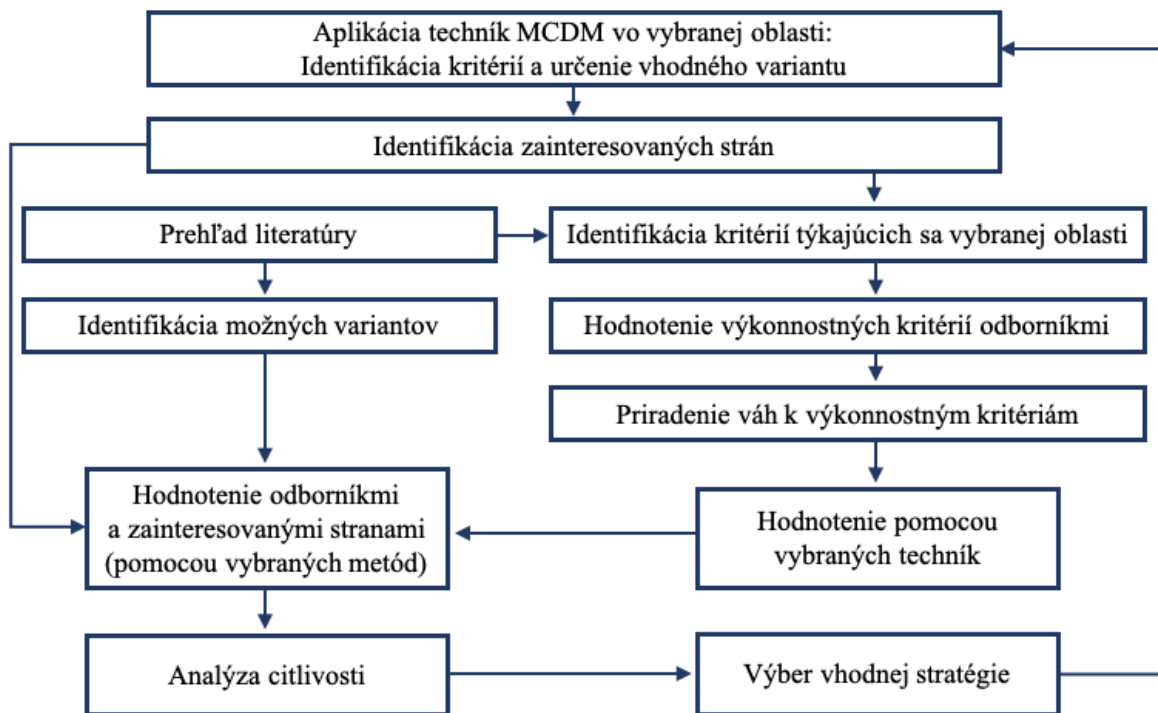
Bežná forma riešenia rozhodovacích problémov sa realizuje prostredníctvom *rozsiahleho rozhodovania v rámci skupiny* (LSGDM – Large-Scale Group Decision Making). Týka sa výberu najlepšej možnosti zo súboru realizovateľných variantov, založeného na preferenciách veľkého počtu tvorcov rozhodnutí (Liu, Fan, Zhang, 2016, s. 2). Je však zložité zosúladiť zúčastnených aktérov, pretože často predstavujú rôzne záujmové skupiny a ich status, vzdelanie, odbornosť a chápanie daného problému sú rôzne. Rozhodovatelia majú tendenciu mať výrazne odlišné preferencie oproti dostupným variantom. Takéto nezrovnalosti v názoroch rozhodovateľov môžu spôsobiť konflikty v rámci skupiny a potenciálne môžu viesť k rezignácii, demotivácii a nechote spolupracovať (Giordano a kol., 2007, s. 3).

Názory niektorých autorov sa prikláňajú k tomu, že konflikt v rámci skupiny nevedie k celkovému rozhodovaciemu procesu, ale môže viesť k istým sociálnym nepokojom. Konkrétnym príkladom nepokojov je výrazné ovplyvnenie povesti organizácie, v mene ktorej skupina rozhodovateľov koná. Dôsledky rozhodnutí takejto skupiny by sa mohli prejaviť vo veľkom rozsahu (Zhu, Chen, Zhao, 2014, s. 3). Na odstránenie konfliktu v prijateľnej miere pre uskutočnenie rozhodnutia sa často používa *proces dosahovania konsenzu* (CRP – Consensus Reaching Processes). Cieľom týchto procesov je dosiahnutie kolektívneho riešenia, ktoré sa čo najviac približuje k jednomyselnej dohode (Liu a kol., 2018, s. 3).

Rozhodovanie o *viacnásobných atribútoch* (MADM – Multi-attribute decision making) znamená výber najvhodnejšieho variantu (variantov) podľa súboru atribútov pomocou vhodných prostriedkov (Zeshui Xu, 2015, s. 3). Ak však výber možností prebieha v systéme, ktorý nie je plne pod kontrolou, možno uvažovať o *rozhodovaní vo fuzzy prostredí*. Pod týmto pojmom sa rozumie rozhodovací proces, v ktorom sú definované ciele alebo obmedzenia, ale týkajú sa takých variantov, ktorých hranice nie sú presne definované (Bellman, Zadeh, 1970, s. iii).

Aplikácia *multikriteriálneho rozhodovania* (MCDM – Multi-criteria decision making) môže byť vykonaná v najrôznejších oblastiach. Khedriharibvand a kol. sa zamerali na stanovenie vhodných variantov obživy, čo si vyžaduje práve techniky rozhodovania podľa viacerých kritérií. Varianty sú v tomto prípade ovplyvnené mnohými faktormi: kapitálom na živobytie, kontextami zraniteľnosti či politiky, mnohými inštitúciami a procesmi, ktoré môžu zainteresované strany identifikovať z rôznych perspektív (Khedriharibvand a kol., 2019). Spomínaní autori vytvorili aj grafický model aplikácie MCDM v skúmanom prostredí. Tento model možno zovšeobecniť pre potreby ilustrácie nevyhnutných krokov procesu rozhodovania (obrázok 5).

Jeden z prístupov, ktorý používajú politológovia pri štúdiu rozhodovania v inštitúciách, sa nazýva *prístup obmedzenej racionality* (alebo behaviorálny prístup). Aktéri sú orientovaní na dosahovanie cieľov, pričom sú ale obmedzení svojimi kognitívnymi a emočnými schopnosťami. Ďalšie skúmanie inštitúcií z hľadiska obmedzenej racionality viedlo k pochopeniu, že kognitívne vlastnosti jednotlivcov následne ovplyvňujú celú organizáciu. Z pohľadu racionálnej voľby sa inštitúcie sústreďujú na formálnu štruktúru pravidiel, ale pri obmedzenej racionalite je umožnený nielen vývoj existujúcich formálnych pravidiel a neformálnych noriem, ale aj rôznorodá pozornosť jednotlivým pravidlám. Tá je na základe preferencií prisudzovaná len niektorým pravidlám na úkor ostatných (Shannon, McGee, Jones, 2019, s. 2).



Obrázok 5. Kroky na vypracovanie metodického rámca pre model v rámci zvolenej problematiky (Spracované podľa: Khedriharibvand, Azadi, Teklemariam a kol., 2019)

Na základe získaných poznatkov možno usúdiť, že **rozhodovanie** predstavuje zložitý a komplexný proces, pomocou ktorého možno dospieť k finálnemu rozhodnutiu. Tento proces pozostáva z viacerých fáz a krokov. Predpríprava pozostáva z analýzy prostredia alebo skúmania vybranej oblasti. Prvou z fáz je definovanie konkrétneho problému (alebo príležitosti), následne je nutné navrhnúť varianty, ktoré budú analyzované, hodnotené a na základe zvolených kritérií môže prísť k finálnemu výberu.

1.3.2. Rozhodovanie ako funkcia manažmentu

Práca manažéra je charakteristická štyrmi základnými funkciami, ktoré by mali byť vykonávané. Ide o: *plánovanie, organizovanie, vedenie (ľudí) a kontrolovanie*. Pri zabezpečovaní akejkoľvek z uvedených funkcií sa musia manažéri neustále rozhodovať a riešiť problémy, pretože samotné rozhodovanie predchádza prijatiu akéhokoľvek opatrenia. Príkladom uvedenej následnosti je aj rozhodovanie v rámci plánovania, ktoré sa sústreďuje na to, kedy, kde a ako budú zabezpečované ciele. Pri organizovaní musia manažéri rozhodovať napríklad o tom, čo je potrebné delegovať a ako budú koordinované zdroje. Obsadzovanie pracovných miest zase súvisí s rozhodovaním v oblasti prijatia nových zamestnancov a ich výškolenia. Pri kontrolovaní musia manažéri rozhodnúť napríklad o výbere vhodných metód pre dosiahnutie cieľov (Lussier, 2008, s. 86).

Rozhodovanie je často považované za synonymum riadenia (manažmentu) a predstavuje jedno z kritérií odbornej spôsobilosti v tejto oblasti. Pri plnení pracovných úloh sa manažér často venuje kritickému skúmaniu problémov, ich riešeniu a konečnému rozhodovaniu. Tieto aktivity naplňujú značnú časť jeho pracovného času. Preto možno tvrdiť, že kvalita rozhodnutí vrcholových manažérov je faktorom, ktorý najviac vplyva na ich úspech alebo zlyhanie. Rozhodovanie možno na základe uvedeného definovať nielen ako *najklúčovejšiu vnútornú činnosť vodcu, ale aj jadro riadenia* (Marquis, Huston, 2009, s. 1). Manažérske a organizačné rozhodovanie vo svojej podstate predstavuje *komplex zložitých, viacúrovňových procesov*, ktoré

sú ovplyvňované množstvom faktorov (vnútorných, medziľudských a mimoosobných), (Hodgkinson, Sadler-Smith, 2018, s. 4).

Z pohľadu *strategického rozhodovania* možno konštatovať, že kvalita rozhodnutí tímov vrcholového manažmentu ovplyvňuje výkon organizácie. Konsenzus medzi členmi tímu uľahčuje vykonávanie týchto rozhodnutí, a teda ovplyvňuje aj výkon organizácie. Z uvedeného vyplýva, že pre zabezpečenie schopnosti vykonávania strategických rozhodnutí sa tímy vrcholového manažmentu musia snažiť medzi svojimi členmi udržiavať pozitívne vzťahy. Preto sú pre trvalo udržateľný vysoký výkon organizácie veľmi potrebné ako kvalita rozhodovania, tak aj konsenzus a afektívne prijatie (Amason, 1996, s. 123).

Riadiace činnosti sa v organizácii vykonávajú prostredníctvom identifikácie problémov, definovania cieľov, návrhu variantov, následného výberu, implementácie a hodnotenia. Všetky uvedené činnosti možno zlúčiť do jedného pojmu – *rozhodovanie*. Samotné techniky rozhodovania v oblasti riadenia sú vedecky podložené a dajú sa teda vyučovať. Na druhej strane, výber konkrétneho variantu v rozhodovaní je založený na úsudku rozhodovateľa a nedá sa vyučovať. Vhodnosť vnímania rozhodovania ako manažérskej funkcie potvrdzuje aj nasledovná myšlienka: Ciele organizácie sú napĺňané prostredníctvom rozhodovania zameraného na konkrétne zásady riadenia (Verma, 2009, s. 267).

Prijatie rozhodnutia bez jeho reálneho vykonania alebo implementácie nemá žiadny vplyv na prostredie, v ktorom bolo prijaté. Po prijatí rozhodnutia musia byť pridelené a uplatnené aj zodpovednosti za vykonanie konkrétnych činností. Práve preto sa hlavná riadiaca funkcia sústreďuje na navrhovanie organizačnej štruktúry zabezpečujúcej nielen formálne vzťahy, ale aj mobilizáciu ľudských a materiálnych zdrojov potrebných na uskutočnenie plánov organizácie (Verma, 2009, s. 268).

1.3.3. Proces rozhodovania

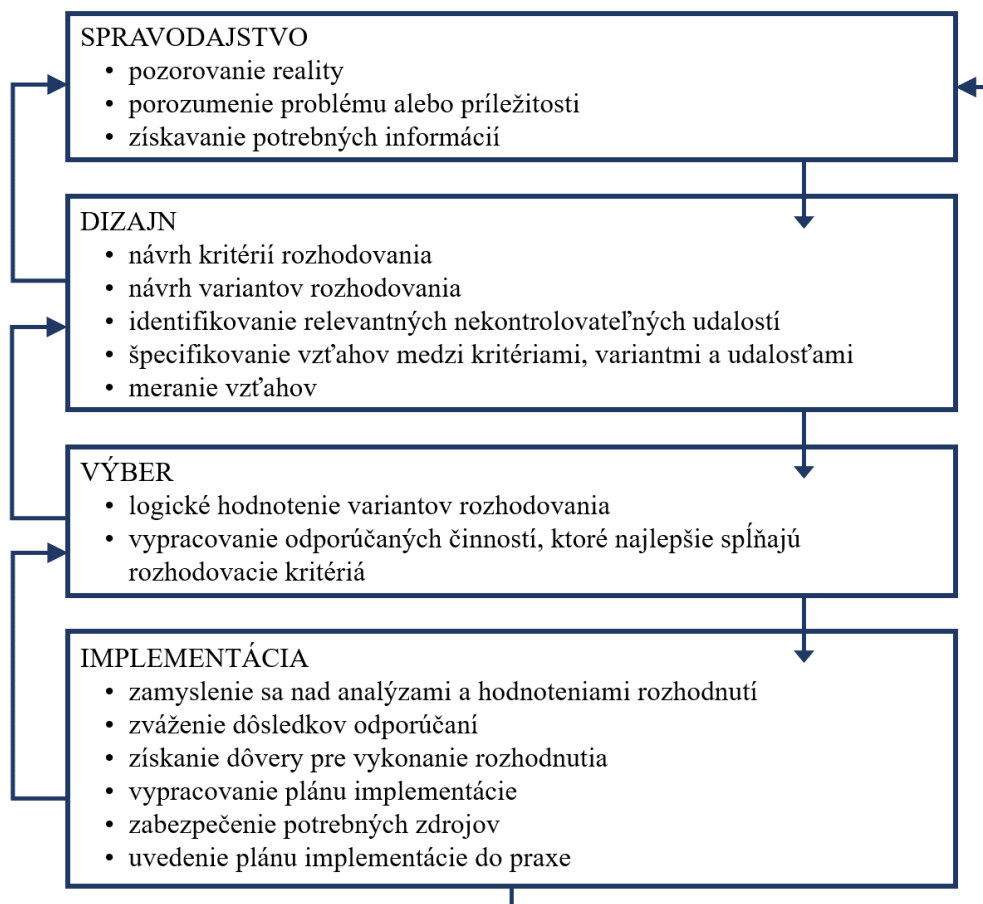
Rozhodnutia môžu byť vnímané aj ako *cesta*, prostredníctvom ktorej sa človek snaží vyhnúť sa negatívnym pocitom (vina, ľútosť) a zvýšiť tie pozitívne (pýcha, šťastie). Z tohto uhla pohľadu do procesu rozhodovania s určitosťou vstupujú aj *emócie* (Keltner, Lerner, 2010; Loewenstein, Lerner, 2003).

Rozhodovanie možno charakterizovať aj ako *analytický a hierarchický proces*. Aby bolo možné vykonať rozhodnutie o prioritách organizovaným spôsobom, je nutné rozložiť ho na niekoľko krokov. Prvým z nich je definovanie problému a určenie druhu požadovaných vedomostí. Nasleduje štruktúrovanie konkrétnych cieľov zo širšej perspektívy (jednotlivé kritériá) až na najnižšiu úroveň (súbor variantov). Potom je možné vytvorenie množiny párových (porovnávacích) matic, ktoré budú využité na vypočítanie celkovej priority pre každý z variantov (Saafy, 2008, s. 85).

Pre proces rozhodovania je užitočná aj *konceptia režimu očakávaní* (ROE – Regime of expectations), ktorú ľudia využívajú v každodennom živote. Aj keď vlastne ide o iracionálne správanie, človek je väčšinou naklonený tomu, aby pri rozhodovaní zistil, čo by v danej situácii spravil niekto iný (Cook a kol., 2011; Belot a kol., 2013; Naber a kol., 2013). Je možné konštatovať, že ľudia sa radi obracajú na iné dôveryhodné osoby, ktoré v procese rozhodovania vystupujú ako autority. Počúvajú charizmatickú osobnosť, na ktorú v podstate preniesli svoj rozhodovací problém (Constant a kol., 2019).

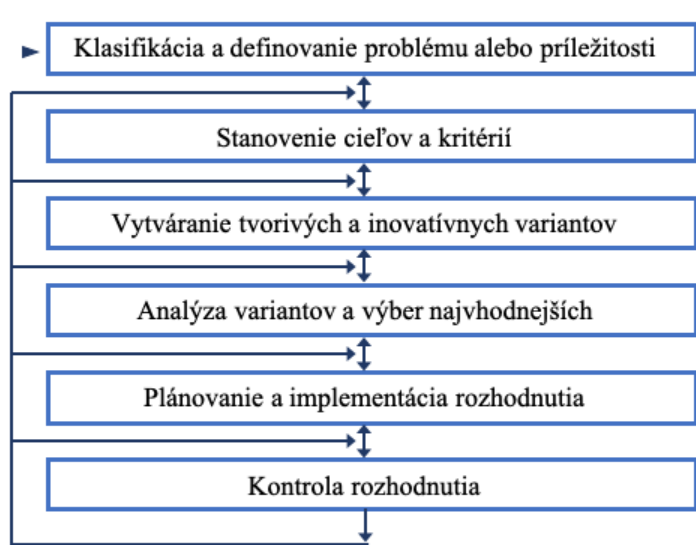
Medzi najvýznamnejšie modely rozhodovania patrí paradigma navrhnutá Simonom (1960). Práve Simon bol pôvodným tvorcom konceptu obmedzenej racionality. Paradigma rozhodovania sa skladá z troch fáz: *inteligencie, dizajnu a výberu*. Neskôr boli do uvedeného modelu pridávané ďalšie aktivity v rámci implementačnej fázy (obrázok 6). Tento rozhodovací proces možno považovať za nepretržitý, pretože je v ňom zahrnutý chod spätnej väzby.

Rozhodovateľ by teda mal neustále dbať na prehodnocovanie reality a mal by dôkladne sledovať zmeny v skúmanej oblasti (Lim, 2010, s. 5).



Obrázok 6. Proces rozhodovania
(Zdroj: Lim, 2010, s. 6)

K ďalším modelom rozhodovania možno priradiť napríklad Lussierov model, vysvetľujúci rozhodovanie ako *šesťstupňový proces* (2008, s. 87). V tomto modeli autor definoval jednotlivé kroky na dosiahnutie konečného rozhodnutia (obrázok 7).



Obrázok 7. Model rozhodovania
(Zdroj: Lussier, 2008, s. 87)

Ako vyplýva z obrázka, tretou fázou procesu rozhodovania je návrh tvorivých a inovatívnych variantov. To znamená, že v zmysle nášho terminologicko-výskumného trojuholníka je podstatné skúmať vzťah motivácie a tvorivosti, vzťah motivácie a rozhodovania, a taktiež, vzťah tvorivosti a rozhodovania a vzťah motivácie a rozhodovania. V najkomplexnejšom poňatí sa všetky tri prvky trojuholníka (motivácia, tvorivosť, rozhodovanie) vzájomne ovplyvňujú a podmieňujú svoju úspešnosť.

1.3.4. Rozhodovanie v motivovaní a rozvoji tvorivosti

Ako už bolo uvedené vyššie, pri procese motivovania dochádza k ovplyvňovaniu motivácie. Akékoľvek ovplyvnenie a harmonizácia motivácií je podmienená množstvom rozhodovacích procesov, čo súvisí s nutnosťou získania potrebných informácií (Robbins, Coulter, 2004). K tejto myšlienke sa vzťahuje aj názor Albersa, ktorý tvrdí, že manažérske rozhodnutia boli kategorizované ako plánovacie a motivačné (1969, s. 533).

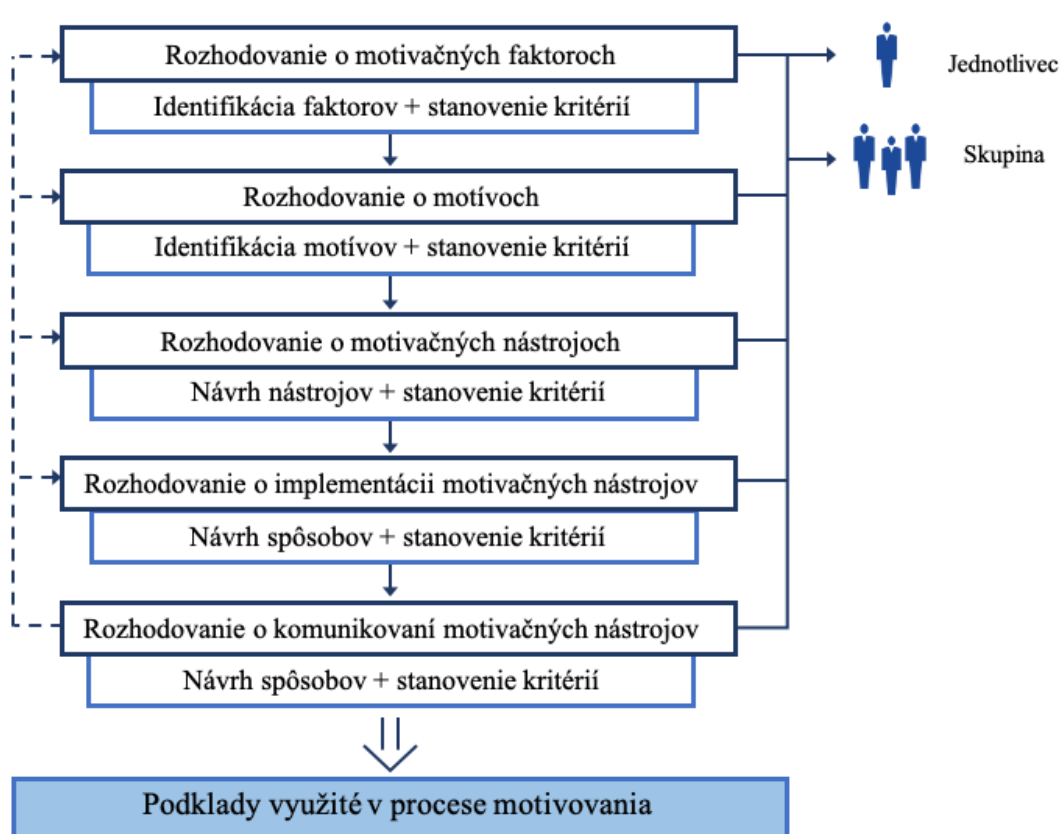
Pri procesoch rozvoja či posilňovania motivácie a tvorivosti je potrebné rozhodovať o množstve aspektov. Príkladom môže byť rozhodovanie pri stanovení cieľa motivovania alebo cieľa pre rozvoj tvorivosti skupiny či jednotlivca. Riadiaci zamestnanec sa musí sústrediť na zmapovanie, analýzu a poznanie prostredia, v ktorom pracujú jeho zamestnanci (ako jednotlivci aj skupina). Na základe dostupných informácií a stanovených kritérií musí vybrať cieľ vhodný pre danú situáciu. Tento cieľ (sústava cieľov) musí nadväzovať na zámer, ktorý bude po jeho dosiahnutí naplnený. Uvedenú následnosť krokov možno opísať ako *riešenie rozhodovacieho problému*.

Motivovateľ tiež musí správne identifikovať faktory, ktoré vplývajú nielen na jednotlivých zamestnancov, ale aj faktory vplývajúce na skupinu ako celok. Musí mať zmapované konkrétne motívy pociťované zamestnancami a taktiež ich tvorivé schopnosti, aby tak mohol rozhodnúť, ktoré nástroje vyberie a využije v procese motivovania a rozvoja ich tvorivosti. Musí si tiež tvorivo definovať potrebné rozhodovacie kritériá. Medzi kritériá potrebné pre výber by teda mohol zaradiť napríklad dôležitosť a vplyv nástroja na tvorivosť zamestnancov. Na základe opísaného postupu možno povedať, že výber motivačných nástrojov predstavuje samostatný *rozhodovací proces* uskutočňovaný na základe stanovených kritérií.

Ďalší rozhodovací proces sa týka napríklad spôsobov zabezpečenia vybraných nástrojov. Je nutné, aby sa manažér rozhodol, akou cestou bude dosiahnuté zavedenie daného nástroja. Ako jedno z kritérií je v tejto situácii vhodné využiť schopnosť finančného zabezpečenia zo strany organizácie. Pomocou všetkých vybraných kritérií je nutné hodnotiť zvolené varianty implementácie každého z motivačných či tvorivost' rozvíjajúcich nástrojov. Na základe získaných údajov a výpočtov je potom možné vykonať toto čiastkové rozhodnutie.

Po uskutočnení výberu motivačných nástrojov a postupu implementácie je podstatné zvoliť aj spôsob ich odkomunikovania zamestnancom. Forma, množstvo informácií či časové hľadisko tu zohrávajú dôležitú úlohu. Manažér je teda nútený rozhodnúť, ktoré riešenie bude v tomto prípade najvhodnejšie – ide o ďalší príklad rozhodovania v rozvoji motivácie a tvorivosti.

Z uvedeného vyplýva, že *rozhodovanie v motivovaní (napr. k uplatňovaniu väčšej miery tvorivosti)* predstavuje zložitý, komplexný proces, v ktorom je uskutočňované veľké množstvo čiastkových rozhodnutí (obrázok 8). Prepájajú sa v ňom špecifiká motivovania aj rozhodovania, preto je nevyhnutné nazerať naň nielen samostatne pomocou týchto dvoch pojmov, ale aj pomocou ich vzájomných vzťahov. Navyše, rozhodovací proces musí dôkladne rešpektovať špecifiká práve tej oblasti pracovnej motivácie, na ktorú má byť zacielený (v našom prípade oblasť rozvoja tvorivosti zamestnancov).



Obrázok 8. Príklad rozhodovania v motivovaní (vlastné spracovanie)

Pre chod organizácie zohráva ovplyvňovanie motivácie všetkých jej členov rozhodujúcu úlohu. Preto by malo byť každé rozhodnutie, ktoré s týmto procesom súvisí, vykonávané so silným *motivačným dôrazom* (Blašková a kol., 2018, s. 171) a malo by byť žiaduco tvorivé.

Na rozhodovanie v kombinácii s motiváciou a motivovaním je dôležité nazerať prostredníctvom veľkého súboru vzájomne prepojených rozhodnutí. Na základe uvedeného možno konštatovať, že ovplyvňovanie motivácie a tvorivosti je mimoriadne komplikovanou oblasťou riadenia organizácie (Nakonečný, 1992; Clegg, 2001; Clark, 2003; Gagné, Deci, 2005; Wellington, 2011; Rosak-Szyrocka, 2014; Forgeard, Mecklenburg, 2013; Agnoli a kol., 2018).

2. PROBLÉM, CIELE A METODOLÓGIA PRÁCE

Pre potreby komplexnosti práce bolo nevyhnutné okrem cieľa a úloh definovať aj konkrétny problém, ku ktorého riešeniu následne prispel novo-navrhovaný model. Aby bol model zostavený čo najlepšie, bolo potrebné analyzovať súčasný stav riešenia určeného problému. Ďalej bolo potrebné definovať konkrétne hypotézy, ktoré boli overované aj prostredníctvom vybraných nástrojov a metód.

2.1. Vytýčenie úlohy/problému riešenia v danej oblasti

Analýza literárnych zdrojov a súčasného stavu riešenej problematiky viedla k identifikácii čiastkových problémov, ktoré sa v rámci slovenských univerzít prejavujú. Ďalej bolo preto možné definovať aj ich príčiny. Jednou z nich je *nekvalitné motivovanie zamestnancov* zo strany riadenia (organizácie – univerzity). Do uvedenej oblasti, rozhodovania v motivovaní, spadá nielen identifikácia potrieb či výber motivačných nástrojov, ktoré budú využívané, ako aj určenie osôb, ktorých sa tento proces dotýka alebo sú zaň zodpovedné, ale aj samotná realizácia jednotlivých činností. Uvedené úkony možno charakterizovať ako súčasť manažérskeho rozhodovania predstavujúceho cestu alebo spôsob, ktorým je možné kultivovať tvorivosť a motiváciu v podniku.

Chyby v rozhodovaní v rámci procesu motivovania a rozvoja tvorivosti vytvárajú priestor pre zlepšenie, a teda aj nutnosť zamerať sa na podporovanie procesu rozhodovania, ktoré povedie k posilneniu tvorivosti a motivácie. Tento proces bude efektívnejší, rýchlejší a jednoduchší. Uvedená podpora rozhodovania bude vplývať na budúce smerovanie organizácie priaznivo, pretože vďaka nej príde ku kvalitnejšiemu nastaveniu procesov.

Finálny problém skúmanej oblasti sa teda dotýka **nedokonalých alebo nepostačujúcich zručností manažérov**¹ v rámci oblasti motivovania a tvorivosti v organizáciách – univerzitách. Rozhodovanie súvisiace s uvedenými procesmi je náročné a zložité, manažéri často nepoznajú spôsoby, ktoré by mohli uplatniť, či možnosti, ktoré by mohli využiť.

Z uvedeného dôvodu bola stanovená úloha dizertačnej práce pozostávajúca z návrhu modelu, ktorý bude predstavovať **podporu pre proces rozhodovania**. Zabezpečenie úlohy bude teda spočívať v konkrétnom návrhu modelu rozhodovania (grafického aj verbálneho), ktorý pomôže k zlepšeniu zručností manažérov týkajúcich sa tvorivosti a motivovania. Manažéri tak budú poznať spôsoby, ako by mohli riešiť konkrétnu situáciu a k akému výslednému stavu tieto riešenia povedú. Budú tiež schopní vidieť význam a porozumejú zmyslu ich snaženia, sami budú motivovanejší a tvorivejší, a preto budú efektívnejšie motivovať aj ostatných zamestnancov.

2.2. Definovanie hlavného cieľa a čiastkových cieľov práce

Štruktúra vyššie identifikovaného problému sa odvíja od nutnosti organizácií zameriavať sa na podnecovanie tvorivosti jednotlivcov a skupín a ich motivovaniu k vyšším výkonom tak, aby bol dosiahnutý dlhodobý rozvoj organizácie. Tvorivosť a motivácia predstavujú faktory rozhodujúce o napredovaní organizácie a manažérske rozhodovanie v uvedenom kontexte pojednáva napríklad o cestách, spôsoboch, formách, metódach, technikách, ktorými je možné cielene kultivovať tvorivosť a motiváciu. *Rozhodovanie o posilňovaní tvorivosti a motivácie*

¹ V prostredí organizácií (výrobných podnikov alebo podnikov poskytujúcich služby) sa pre označenie odborníkov, zaoberajúcich sa riadením, zvyčajne používa pojem „manažér“. Avšak, v prostredí slovenského vysokého školstva (univerzít) sa častejšie používa pojem „riadiaci zamestnanec“. Tento pojem je zakotvený aj v Zákone č. 131/2002 o vysokých školách.

tak predstavuje proces detailnej prípravy, zdôvodňovania, porovnávania a realizácie konkrétnych rozhodnutí.

Na základe skĺbenia poznatkov o rozhodovaní s poznatkami o tvorivosti a motivovaní ľudského potenciálu je predpokladaným cieľom práce **vypracovanie modelu efektívneho rozhodovania v rozvoji tvorivosti a motivácie**. Uvedený cieľ bol bližšie špecifikovaný prostredníctvom niekoľkých čiastkových cieľov:

- Prvým čiastkovým cieľom bolo *analyzovanie existujúceho teoretického poznania* o motivácii, motivovaní, tvorivosti a rozhodovaní riadiacich zamestnancov a zamestnancov.
- Následne bolo potrebné vykonať *analýzu aktuálneho stavu* skúmanej problematiky a riešenia identifikovaného problému (druhý čiastkový cieľ).
- Získané informácie boli hodnotným podkladom pre *návrh a výber metód, techník či postupov*, ktoré boli využité v rámci výskumnej časti (tretí čiastkový cieľ).
- Výskumná činnosť sa zameriavala na *štúdium a systemizáciu* (analýzu, metaanalýzu, komparáciu, generalizáciu, syntézu atď.) poznatkov v oblasti tvorivosti, motivovania i rozhodovania a ich rozpracovanie na základe vlastných predpokladov, stanovísk a riešení, čo predstavuje štvrtý čiastkový cieľ práce.
- Jadrom vedeckého problému bolo *skúmanie rozhodovania uskutočňovaného v rozvoji tvorivosti a motivácie* v teoretickom i praktickom rozmere. Prehlbovanie poznania sa konkrétne dotýka získania poznatkov o kvalite, štruktúre, intenzite a dynamike tvorivosti a pracovnej motivácie, a tiež efektívnych spôsoboch ich ovplyvňovania. Skúmaná bola aj tvorivosť pri rozhodovaní, motivácie k prijímaniu závažných rozhodnutí, príčiny rozhodovacích zlyhaní a dôsledkov prijímania nesprávnych rozhodnutí, atď. (piaty čiastkový cieľ).
- Následne mohol byť na základe vykonaných analýz *navrhnutý model rozhodovania* vo väzbe na motiváciu a tvorivosť zamestnancov, ktorý dokáže byť odolný voči najčastejšie zisteným i predpokladaným negatívam. Návrh obsahuje žiaduci súbor opatrení, nástrojov, udalostí, prístupov, postupov a odporúčaní, ktoré budú riadiacich zamestnancov motivovať k prijímaniu a uskutočňovaniu tvorivých rozhodnutí vedúcich k úspechu organizácie. Opísaný návrh predstavuje šiesty čiastkový cieľ práce.
- Všetky výstupy teoretického i praktického bádania boli zužitkované v *návhrhu konečnej verzie modelu manažérskeho rozhodovania v rozvoji tvorivosti a motivácie* (siedmy čiastkový cieľ).
- Predpokladom pre *vyhodnotenie fungovania navrhnutého modelu* bolo jeho spresnenie, verifikácia a implementácia (ôsmy čiastkový cieľ).
- Potom bolo možné návrh skúmať z hľadiska *prínosov, úskalí a rizík* či *vecnej a časovej náročnosti* (deviaty čiastkový cieľ dizertačnej práce).
- Po definovaní kľúčového zamerania modelu rozhodovania bolo možné *stanoviť jeho hlavné úlohy*. Tie predstavujú konkrétne body motivačného a tvorivého snaženia podporené rozhodovacími procesmi v podobe desiateho čiastkového cieľa.
- Po verifikácii a implementácii modelu prišlo k *diskusii o jeho správnosti* a bol *definovaný aj priestor pre ďalšie vedecké bádanie* (jedenásty čiastkový cieľ).

2.3. Analýza existujúceho stavu riešenia daného problému

Súčasná situácia organizácií sa vyznačuje *zvýšenou frekvenciou zmien*, keď sa vonkajšie (trhové) prostredie stalo hyper-turbulentným. Zákazníci sú čoraz viac informovaní, a preto sa zvyšuje náročnosť ich požiadaviek na kvalitu produktov alebo služieb. Predpokladom pre úspech organizácie v takomto prostredí je *nutnosť hľadania nových spôsobov pre zvýšenie efektívnosti* organizačných procesov a rozvoja organizácie ako celku.

Najhodnotnejšie nápady a myšlienky na zlepšenie organizačných činností prichádzajú väčšinou od tých zamestnancov, ktorí reálne zabezpečujú predmetné procesy. Fundovane sa môže k procesu vyjadriť len ten, kto problematike detailne rozumie. Aby sa takíto zamestnanci popri bežných pracovných činnostiach zapájali do tvorivej činnosti skvalitňovania procesov, je nutné podnecovať tvorivosť ako jednotlivcov, tak aj skupín. Tým sa môže dosiahnuť *vzdvihnutie tvorivosti ľudského potenciálu*. Je nutné motivovať zamestnancov k tomu, aby prejavili ochotu odovzdávať svoje tvorivé zistenia a výsledky ostatným. Organizácia môže disponovať množstvom odborníkov, ktorí pracujú so špecifickými informáciami, avšak iba po prepojení ich vedomostí môže prísť k tvorbe synergického efektu. Zo zistení však vyplýva, že *motivácia v rámci slovenských organizácií – univerzít, je v súčasnosti nepostačujúca*.

Možno teda konštatovať, že výskum v rámci predstavenej problematiky je opodstatnený. Opodstatnená je aj myšlienka prepojenia *motivovania, tvorivosti a rozhodovania*. Realizovaný výskum je podložený štúdiom a systemizáciou poznatkov z uvedených troch oblastí, ktoré boli analyzované a dopĺňané na základe vlastných poznatkov a predpokladov.

Spomínané procesy motivovania a podpory tvorivosti ľudského potenciálu spolu s manažérskym rozhodovaním v univerzitnom prostredí predstavujú *predmet skúmania*. Ich analyzovanie bolo vykonané oddelene, aby boli preskúmané ich jednotlivé špecifiká. Taktiež sa uskutočnila aj analýza vzájomných súvislostí a väzieb, aby bolo možné pochopiť ich prepojenosť, nadväznosť a závislosť.

Objekt skúmania tvoria práve slovenské univerzity, kde boli konkrétne skúmané uplatňované motivačné a rozhodovacie procesy a kompetencie riadiacich zamestnancov. Centrom zamerania sa teda stali uplatňované motivačné a rozhodovacie procesy, činnosti alebo využívané nástroje. Po detailnom skúmaní bolo možné identifikovať úzke miesta skúmaných procesov, a tiež znalosti používané pri ich zabezpečovaní či kladné, alebo záporné faktory (vplyvy).

Primárne zhromaždenie súboru teoretických a praktických poznatkov a overenie platnosti prijatých hypotéz predstavuje *výsledok realizovaného výskumu*. V práci bolo zabezpečené získanie nielen množstva dát, informácií a znalostí, ale aj konkrétnych príkladov súvisiacich s definovaným predmetom skúmania. Ďalšou podstatnou časťou bolo získavanie informácií o námetoch alebo požiadavkách v tejto oblasti v prostredí slovenských univerzít.

2.4. Formulácia východiskových hypotéz

Pre potreby stanovenia hypotéz, ako východiskových bodov realizácie výskumu, boli najskôr definované výskumné otázky vzťahujúce sa na konkrétne aspekty v rámci skúmanej problematiky. Všetky otázky aj hypotézy boli tvorené so zreteľom na prepojenosť troch hlavných oblastí – motivácie, tvorivosti a rozhodovania.

2.4.1. Výskumné otázky

Každá z uvedených otázok bola tvorená so zámerom budúceho využitia nielen pri tvorbe dotazníkového prieskumu a otázok pološtruktúrovaných rozhovorov, ale aj ako podklad pre pozorovania. Označenie jednotlivých výskumných otázok bolo vytvorené na základe nasledovného kľúča: písmeno *M* v pomenovaní predstavuje zaradenie otázok do problematiky

motivácie, písmeno *T* predstavuje oblasť tvorivosti a *R* rozhodovania. Hierarchické usporiadanie otázok odzrkadľuje ich nadväznosť vzhľadom na možnosť získania jednotlivých odpovedí:

- O_{M1}: Ktoré faktory vplývajú na motiváciu členov akademického prostredia?
- O_{M2}: Ktoré faktory pozitívne vplývajú na motiváciu členov akademického prostredia?
- O_{M3}: Ktoré faktory sú z hľadiska účinnosti pri podpore motivácie najdôležitejšie pre členov akademického prostredia?
- O_{M4}: Sú členovia akademického prostredia ochotní zvýšiť svoj pracovný výkon pri zlepšení motivačného snaženia zo strany organizácie?

- O_{T1}: Ktoré faktory vplývajú na tvorivosť členov akademického prostredia?
- O_{T2}: Ktoré faktory pozitívne vplývajú na tvorivosť členov akademického prostredia?
- O_{T3}: Podporujú riadiaci zamestnanci tvorivosť členov akademického prostredia?
- O_{T4}: Ako podporujú vedúci zamestnanci tvorivosť členov akademického prostredia?

- O_{R1}: Aké metódy, techniky a postupy využívajú riadiaci zamestnanci pri rozhodovaní o podpore motivácie a tvorivosti?
- O_{R2}: Aké prvky v rozhodovaní sú využívané, aby bola podporená tvorivosť a motivácia členov akademického prostredia?
- O_{R3}: Sú riadiaci zamestnanci ochotní zlepšiť svoj prístup k motivovaniu členov akademického prostredia?

2.4.2. Hypotézy

Výskumné otázky nastolili smer, ktorým sa následne uberal výskum tejto práce, a preto sa od nich odvíjalo aj definovanie hypotéz. Hypotézy predstavujú javy, ktorých uskutočnenie je predpokladané na základe analýzy dostupných podkladov (teoretických zdrojov a prípadových štúdií v rámci skúmanej problematiky). Bolo navrhnutých niekoľko hypotéz, ku ktorým boli vždy stanovené aj ich negácie (napríklad hypotéza H_{A0} je negáciou hypotézy H_{A1}):

H_{A1} : Na rozvoj tvorivosti a motivácie vplývajú obdobné faktory.

H_{A0} : Na rozvoj tvorivosti a motivácie **nev**plývajú obdobné faktory.

H_{B1} : Zlepšenie procesu rozhodovania v motivovaní a rozvoji tvorivosti pôsobí na zlepšenie tvorivosti a motivácie členov akademického prostredia.

H_{B0} : Zlepšenie procesu rozhodovania v motivovaní a rozvoji tvorivosti **nep**ôsobí na zlepšenie tvorivosti a motivácie členov akademického prostredia.

H_{C1} : Zmena/aktualizácia poskytovaných motivačných nástrojov pôsobí na zvýšenie motivácie členov akademického prostredia.

H_{C0} : Zmena/aktualizácia poskytovaných motivačných nástrojov **nep**ôsobí na zvýšenie motivácie členov akademického prostredia.

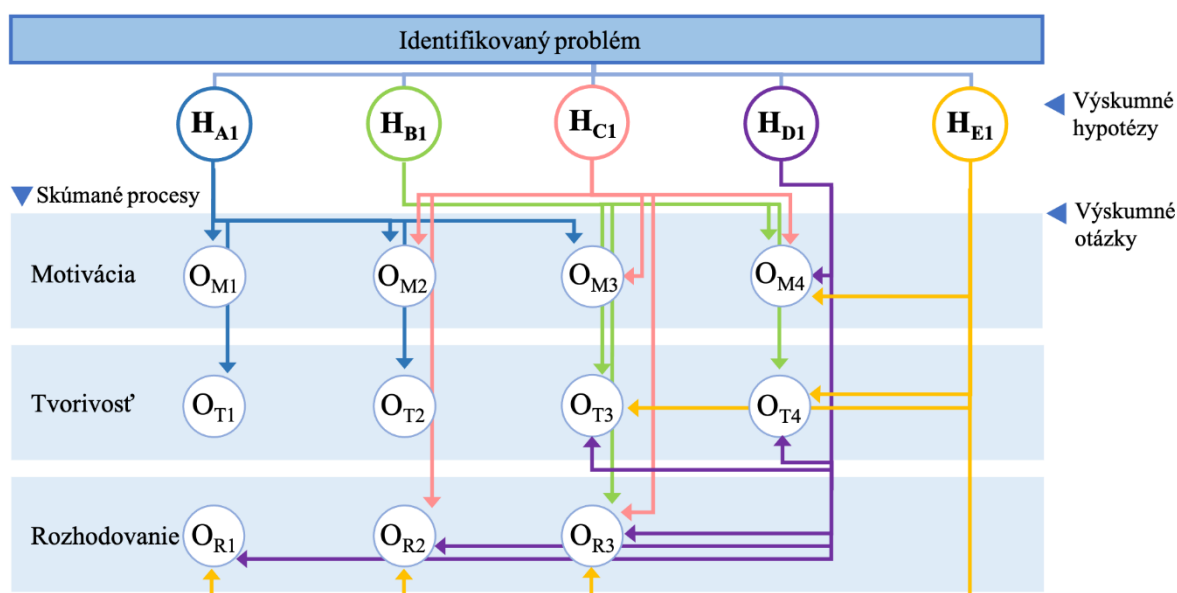
H_{D1} : Používanie tvorivých rozhodovacích prístupov, metód a postupov zo strany riadiacich zamestnancov pôsobí na zvýšenie motivácie členov akademického prostredia.

H_{D0} : Používanie tvorivých rozhodovacích prístupov, metód a postupov zo strany riadiacich zamestnancov **nep**ôsobí na zvýšenie motivácie členov akademického prostredia.

H_{E1}: Používanie (1) efektívnych rozhodovacích prístupov, metód a postupov zo strany riadiacich zamestnancov, a súčasne (2) posilňovanie motivácie a taktiež (3) podporovanie tvorivosti členov akademického prostredia pôsobí na zvyšovanie úspešnosti organizácie.

H_{E0}: **Nie je pravda**, že používanie (1) efektívnych rozhodovacích prístupov, metód a postupov zo strany riadiacich zamestnancov, a súčasne (2) posilňovanie motivácie a taktiež (3) podporovanie tvorivosti členov akademického prostredia pôsobí na zvyšovanie úspešnosti organizácie.

Prepojenie v podobe vzájomných vzťahov výskumných otázok a hypotéz bolo graficky spracované prostredníctvom obrázku 9. Všetky hypotézy sú previazané na identifikovaný problém a každá z nich je spolu s väzbami znázornená odlišnou farbou pre potreby jasnej čitateľnosti obrázku.



Obrázok 9. Vzájomné vzťahy výskumných otázok a východiskových hypotéz (vlastné spracovanie)

2.5. Postup vypracovania dizertačnej práce

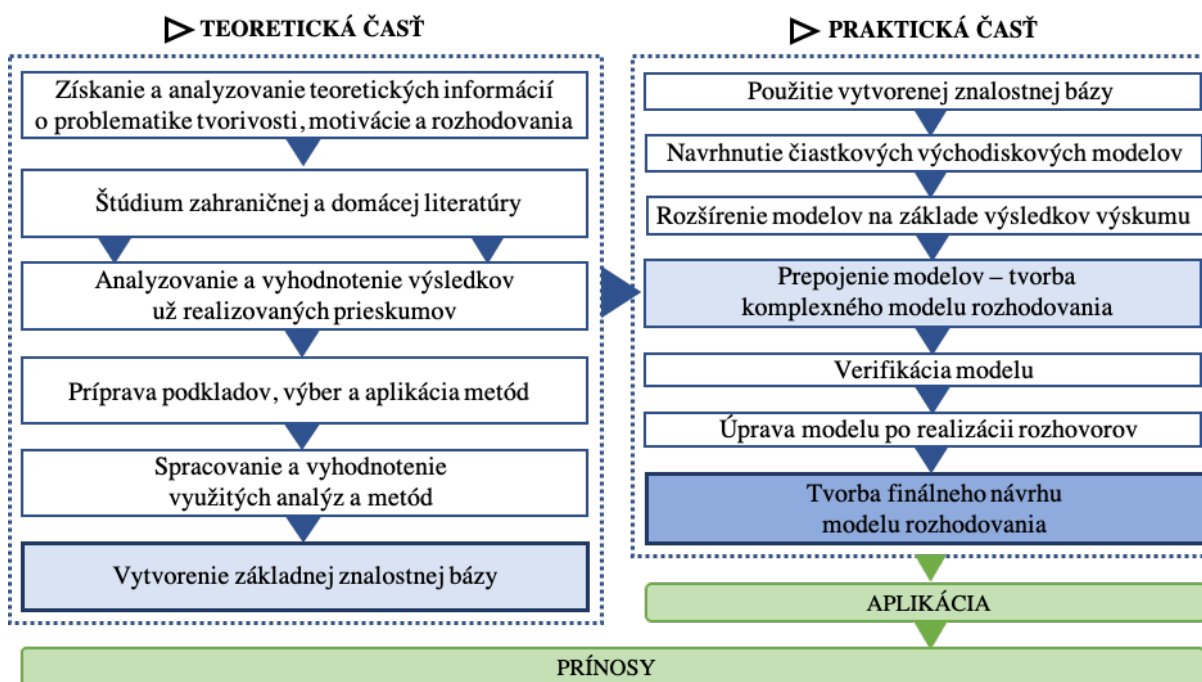
Pre potreby nastavenia jasnej štruktúry práce bola vypracovaná *konkrétna následnosť krokov* predstavujúca postup, ktorý viedol k dosiahnutiu stanovených čiastkových cieľov a hlavného cieľa práce (ich znenie je definované v podkapitole 2.2. *Definovanie hlavného cieľa a čiastkových cieľov práce*). Spomínaná postupnosť je graficky znázornená na obrázku 10.

Hlavným predpokladom pre dosiahnutie stanovených cieľov bolo porozumenie skúmaným fenoménom – *motivácii, tvorivosti a rozhodovaniu* a ich vzájomným vzťahom. Práve preto je prvým bodom následnosti v teoretickej časti analýza a porozumenie problematiky, ktorá úzko súvisí aj s analýzou domácej a zahraničnej literatúry. Analýza následne pokračovala detailným rozborom už realizovaných výskumov iných autorov.

Vďaka poznaniu konkrétneho predmetu skúmania iných autorov v súvislosti so skúmanými oblasťami bolo možné identifikovať priestor pre vlastné bádanie. Práve preto bolo možné vybrať a aplikovať vlastné analytické metódy, techniky a postupy, ktorých výsledky boli neskôr spracované. Všetky získané informácie vytvorili *základnú znalostnú bázu*, ktorá sa stala hlavným vstupom do praktickej časti.

Zozbierané informácie, znalosti a poznatky v podobe znalostnej bázy sa stali kľúčom k vytvoreniu troch čiastkových modelov (podkapitola 3.3. *Návrh čiastkových východiskových*

modelov). Tie tvorili východisko pre rozšírenie vlastného výskumu a následnú tvorbu **finálneho modelu rozhodovania** (podkapitola 5.1. Návrh finálneho modelu). Uvedený komplexný model vstúpil do fázy verifikácie, kde boli predstavené odporúčania pre jeho implementáciu (podkapitola 5.2. Verifikácia modelu), aby bola zabezpečená efektívna aplikácia v univerzitnom prostredí. Na základe výsledkov verifikačných rozhovorov bol model upravený (podkapitola 5.2.3. Verifikačné rozhovory) a završením práce by sa tak mala stať samotná aplikácia modelu a sledovanie naplnenia želaných prínosov (podkapitola 6.4. Predpokladané prínosy navrhovaného riešenia).



Obrázok 10. Postup vypracovania dizertačnej práce (vlastné spracovanie)

2.6. Analýza metód a nástrojov na riešenie problému

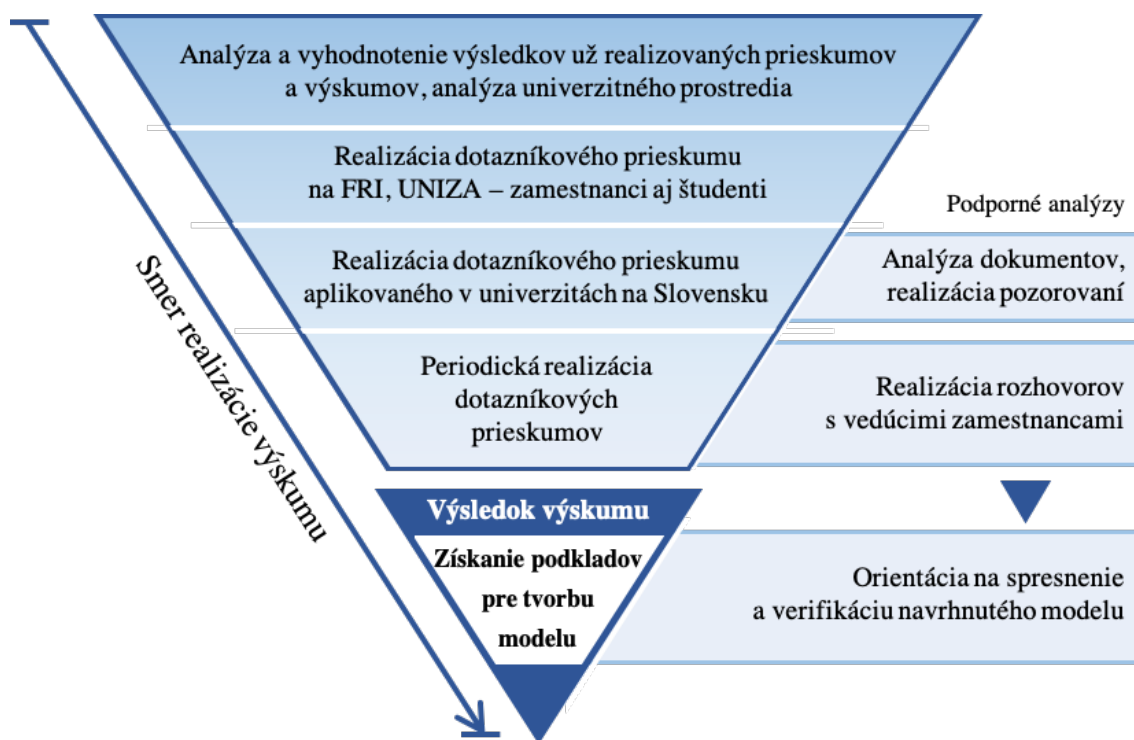
Z dôvodu zabezpečenia dostatku relevantných informácií pre vytvorenie finálneho návrhu bolo potrebné vybrať z množstva dostupných metód a techník ich vhodnú kombináciu. Jedným z hlavných zdrojov informácií v súvislosti s rozhodovacími procesmi je *sociologický empirický výskum*. Podľa autorov Nový, Surynek a kol. ho možno chápať ako: „Cieľavedomé, systematické a organizované získavanie, spracovávanie a interpretáciu informácií o sociálnej dimenzii objektívnej reality“ (Nový, Surynek a kol. 2008, s. 252, 267). Uvedený typ výskumu sa skladá z mnohých metód, z ktorých boli využité napríklad *sociologické opytovanie* (technika dotazníka a rozhovoru) či pozorovanie.

Medzi ďalšie metódy, ktoré boli v rámci výskumu použité, možno priradiť obsahovú analýzu, analytické metódy (SWOT, STEEP, analýza vývoja, analýza best practice, atď.), analýzu a metaanalýzu, dekompozíciu, syntézu, komparáciu či štrukturalizáciu, historickú metódu, kreatívnu metódu, pozorovanie, dedukciu, indukciu, generalizáciu, vedeckú abstrakciu, modelovanie a štatistické vyhodnocovanie. Odôvodnenie využitia predstavených metód a techník bude uvedené nižšie v práci.

Pre potreby vizualizácie celkového priebehu výskumu bola zostrojená grafická podoba takzvaného „*lievikového efektu*“. Ten možno chápať ako postupnosť skúmania javov pomocou niekoľkých krokov vedúcich od všeobecného ku konkrétnemu (obrázok 11).

V najširšom poňatí bola predmetná problematika skúmaná z hľadiska *teoretických podkladov* a iných, už realizovaných prieskumov a výskumov. Následne bol realizovaný aj prvý dotazníkový prieskum zameraný na skúmanie univerzitného prostredia a identifikáciu jeho kľúčových hodnôt. Realizované prieskumy a ďalšie doplnkové techniky a metódy boli periodicky opakované – je teda možné hovoriť o *longitudinálnom výskume*. Realizované dotazníkové prieskumy sa sústredili na získanie názoru od všetkých identifikovaných zainteresovaných strán a v najužšom ponímaní boli aplikované v rámci *vybranej slovenskej univerzity*.

Pre overenie stanovených hypotéz a získanie doplnkových informácií bola realizovaná aj analýza dokumentov vybraných univerzít, a tiež rozhovory s riadiacimi zamestnancami. Spomínané prieskumy a podporné analýzy boli orientované na *spresnenie a verifikáciu* navrhovaného modelu. Všetky využité metódy a analýzy viedli k dosiahnutiu vytýčeného výskumného cieľa, ktorým bolo *získanie potrebných podkladov pre tvorbu modelu*. Dáta, informácie a poznatky tvoria hlavnú bázu podkladov, vďaka ktorým bolo možné zostrojiť model rozhodovania predstavujúci výsledok výskumu. Takto možno predpokladať, že opísané úsilie povedie k naplneniu cieľa práce.



Obrázok 11. Lievikový efekt realizácie výskumu (vlastné spracovanie)

Hlavným účelom práce bolo **definovanie tvorivého a motivačného rozhodovacieho modelu**, ktorý dokáže byť odolný voči najčastejšie zisteným i predpokladaným negatívam. Tento návrh obsahuje súbor opatrení, nástrojov, udalostí, prístupov, postupov a odporúčaní a jeho implementácia podnieti zamestnancov k realizácii tvorivých rozhodnutí. Preto možno povedať, že účel práce je spracovaný v podobe modelu a dokumentov špecificky zameraných na jeho implementáciu, a to písomnou aj grafickou formou.

3. PREDVÝSKUM

Potom, ako boli analyzované teoretické východiská a definované základné výskumné otázky, bolo podstatné *rozšíriť znalostnú bázu aj z pohľadu výskumnej praxe*. Preto bola do predvýskumu zahrnutá analýza názorov iných autorov a analýza prípadových štúdií. Výsledky týchto analýz slúžili ako podklad pre vytvorenie detailného plánu realizácie primárneho výskumu.

3.1. Analýza sekundárnych dát

S ohľadom na zameranie výskumných aktivít tejto práce, boli pre analýzu sekundárnych dát zvolené také prípady, ktoré odrážajú aktuálne dianie *výskumnej a univerzitetnej praxe na Slovensku*.

3.1.1. Výsledky výskumov iných autorov

Jeden zo zaujímavých poznatkov, vyplývajúcich z analýzy názorov iných autorov, sa vzťahoval na neustálu, celoživotnú *prácu s tvorivosťou*. Aj autori Marquis a Vajoczki sa prikláňajú k tomu, že tvorivosť ako jedinečná charakteristika osobnosti by mala byť *cielene rozvíjaná, posilňovaná a tréňovaná* (2012). Pri podpore tvorivosti by mala byť využívaná kombinácia rôznych nástrojov či techník, ktoré jedincovi alebo skupine napomôžu k zlepšeniu tvorivosti.

Pri pohľade na spomínané techniky možno uviesť aj *učenie sa z príkladov z praxe a príkladov od odborníkov* z danej oblasti (Sammons a kol., 2016). Veľmi využívanou technikou je aj *zoznamovanie sa s nedávnymi vedeckými objavmi*, ktoré prispejú k rozšíreniu obzorov a obohateniu základnej znalostnej základne jedinca (Marquis a Vajoczki, 2012). Medzi komplexnejšie nástroje podpory tvorivosti, ktoré sú zamerané práve na študentov patrí STEAM. Uvedený nástroj sa odvíja od takzvaných „prístupových bodov“ vo vzťahu k rozvoju bádania študentov, podpore dialógu a kritického myslenia. Medzi tieto body patrí: *veda – science; technológia – technology; inžinierstvo – engineering; jazyky a umenie – arts; matematika – mathematics*. Metóda sa radí k zážitkovému učeniu, podporuje odhodlanie konať, vzájomnú spoluprácu, motiváciu a tvorivosť (Jacková a kol., 2019). Hlavným zámerom je poskytnutie *autentického a interdisciplinárneho zážitku* pre študentov. Kľúčovými sú na jednej strane vedecké metódy, ale na strane druhej aj iteratívne, umelecké a tvorivé procesy podporujúce skúsenosti a vlastné nasmerovanie výučby u študentov (Allina, 2018).

Pri skúmaní názorov *Svetového ekonomického fóra* boli odhalené informácie o budúcich trendoch v dopyte po zručnostiach na trhu práce. Fórum predstavilo požadované zručnosti spolu s ich poradím na základe odhadovaných preferencií a jednou z nich bola aj *„kreativita, originalita a iniciatíva“*. Predikcia potrebných zručností na rok 2022 zaradila tvorivosť z pohľadu uplatniteľnosti absolventov univerzít na tretie miesto v celkovom poradí (Svetové ekonomické fórum, 2018, s. 12). Uvedené myšlienky potvrdzujú význam a dôležitosť tvorivosti nielen v oblasti samotného univerzitného prostredia, ale taktiež jej následné využitie na trhu práce.

Pri špecifickom pohľade na univerzitné prostredie je vhodné uviesť názor autorov Papaleontiou-Louca a kol., ktorí sa zaoberali tvorbou odporúčaní vo vzťahu *k dosiahnutiu tvorivej atmosféry* práve v tomto prostredí (2014). V nadväznosti na syntézu doterajších aj aktuálnych poznatkov dokázali autori určiť konkrétne úrovne, v ktorých by sa mala univerzita snažiť o budovanie tvorivej atmosféry. Medzi tieto prvky patrí: (1) *propagácia tvorivosti na úrovni jednotlivca*; (2) *propagácia tvorivosti na úrovni skupiny*; (3) *prostredie podporujúce tvorivosť na univerzitetnej úrovni – tvorba a aplikácia politiky podporujúcej tvorivosť*; (4) *využitie konkurencie a vzájomnej spolupráce – úroveň medzi-podniková* (s. 140–142).

3.1.2. Analýza prípadov z praxe

Hlavným bodom analýzy prípadov z praxe je zistenie *aktuálneho stavu tvorby politiky pre podporu motivácie a tvorivosti na Slovensku*. Pre naplnenie uvedeného cieľa bolo vhodné zamerať sa na analýzu dokumentov vytvorených Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (ďalej len Ministerstvo školstva). Pri splnení predpokladu, že Ministerstvo školstva pripravilo politiku, ktorá by mohla obsahovať odporúčania týkajúce sa podpory motivácie a tvorivosti, by bolo vhodné vytvoriť vlastné odporúčania vo vzťahu k akademickému prostrediu, ktoré by reflektovali práve na ňu.

Prvým krokom bola analýza hlavnej webovej stránky ministerstva školstva (MŠ SR – Tematicky zamerané dokumenty, 2020, online), ktorá odhalila, že zo strany ministerstva nebol vytvorený žiaden dokument tematicky zameraný na podporu motivácie či tvorivosti. Nasledovala detailná analýza dokumentov, medzi ktoré sa radil aj *Dlhodobý zámer Ministerstva školstva vo vzdelávacej, výskumnej, vývojovej a ďalšej tvorivej činnosti pre oblasť vysokých škôl na roky 2016 – 2021*. Uvedený dokument pojednáva najmä o štyroch bodoch, ktoré zahŕňajú aj *Vytváranie atraktívneho tvorivého prostredia* (MŠ SR – Dlhodobý zámer ministerstva, 2016, online). Táto sekcia dokumentu však nie je rozpracovaná a informácie, ktoré poskytuje sa netýkajú tvorby politiky pre podporu tvorivosti a motivácie v akademickom prostredí.

Ďalším analyzovaným dokumentom bola práve *Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2018*. Uvedený dokument sa však sústreďuje hlavne na kvantitatívne informácie, medzi ktoré sa radí aj podiel tvorivých pracovníkov na celkovom počte zamestnancov verejných vysokých škôl v zastúpení 53,54 % (MŠ SR – Výročné správy o stave vysokého školstva, 2018, online). Dokument ale neobsahuje informácie o možnostiach tvorby politiky pre podporu tvorivosti v akademickom prostredí alebo odporúčania týkajúce sa jej obsahu, a dokonca nezahŕňa ani vymedzenie tvorivosti akademického prostredia zo všeobecného pohľadu.

Medzi hlavné dokumenty spomínané na webovej stránke ministerstva školstva patrí aj *Stratégia Slovenskej republiky pre mládež na roky 2014 – 2020* (MŠ SR – Medzirezortná pracovná skupina pre štátnu politiku v oblasti mládeže, 2014, online). Pod uvedenú stratégiu sa radí niekoľko *programov pre mládež rozdelených na čiastkové kapitoly* (MŠ SR – Programy pre mládež na roky, online). Napriek tomu, že dokument obsahuje zmienku o snahe zlepšiť prístup k rozhodovacím procesom, ďalšie výsledky analýzy ukázali, že ani jeden z programov sa nezameriava priamo na podporu tvorivosti alebo motivácie. Aj napriek tomu, že *Stratégia pre mládež* obsahuje kapitolu *„Tvorivosť a podnikavosť“* (MŠ SR – Stratégia Slovenskej republiky pre mládež, 2014, online), informácie sa netýkajú tvorivosti v akademickom prostredí, ale oblasti zamestnania a podnikania.

Nadväzujúcim dokumentom je *Správa o mládeži 2018*, ktorej časti boli zaslané/delegované na spracovanie nezávislým expertom. Jeden z nich sa zaoberal aj *globálnymi implikáciami tvorivosti*. Tieto implikácie však súvisia len s vplyvom umeleckých a tvorivých činností na oblasti výroby, priemyslu a technológií (MŠ SR – Kvalita života mladých – IUVENTA, 2017, online). Autor sa na jednej strane vyjadruje aj k vnútornej motivácii a tvorivosti, no na strane druhej sa primárne zameriava na oblasť technológií – *žiadnym spôsobom nezachytáva potreby akademického prostredia*.

Záver z analýzy dokumentov Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR

Na základe vykonanej analýzy konkrétneho prípadu z praxe, ktorý sa zameriaval na odhalenie zámerov ministerstva školstva v oblasti podpory tvorivosti, možno konštatovať nasledovné:

- Neexistujú dokumenty priamo opisujúce proces podpory tvorivosti v akademickom prostredí ani žiadne iné dokumenty súvisiace s uvedenou oblasťou.

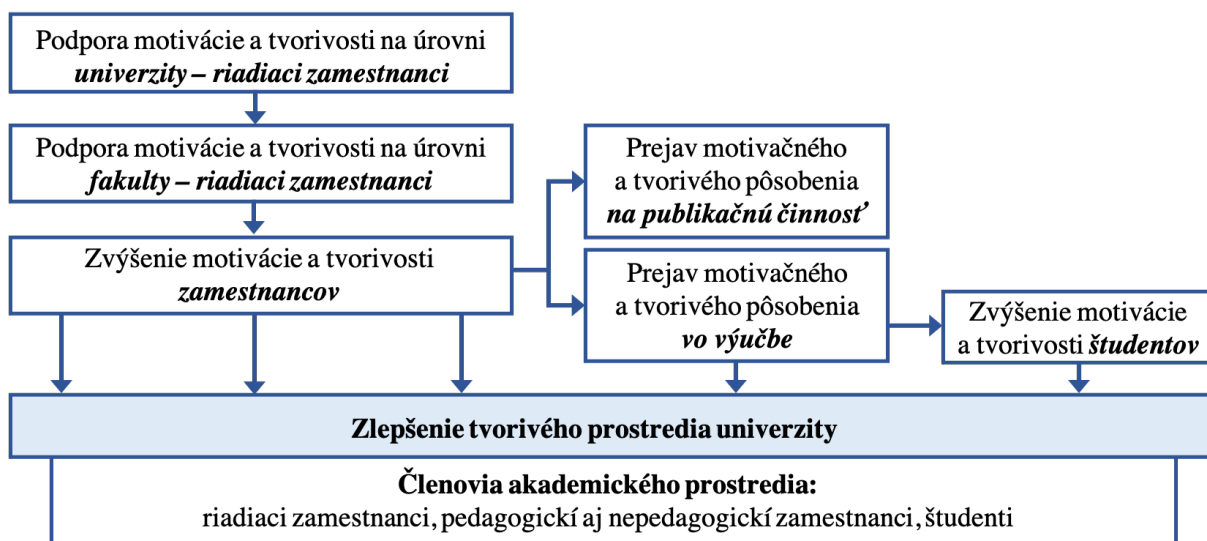
- Minimálne množstvo činností a projektov realizovaných pod záštitou ministerstva školstva, sa sústreďuje na podporu tvorivosti na vysokých školách.
- Nie je vytvorená žiadna politika pre podporu tvorivosti v akademickom prostredí.
- V oblasti podpory tvorivosti členov akademického prostredia nie sú vykonávané žiadne podporné aktivity (Tumová, Blašková, 2020).

3.1.3. Záver analýzy sekundárnych dát

Na základe analýzy výskumov iných autorov a vybraných prípadových štúdií bolo možné stanoviť konkrétne *objekty záujmu*, ktoré by mali byť zahrnuté do primárneho výskumu. Pre potreby vizualizácie zamerania jednotlivých častí plánovaného hlavného výskumu bol zostavený obrázok 12.

Kľúčová myšlienka výskumu by sa podľa doterajších zistení mala zameriavať na *podporu motivácie a tvorivosti v akademickom prostredí*. Vykonávanie procesu podpory bude prebiehať v niekoľkých fázach/úrovniah naprieč týmto prostredím. Medzi spomínané úrovne patrí podpora motivácie a tvorivosti riadiacich zamestnancov univerzity – vedenie, následne riadiacich zamestnancov fakulty a napokon zamestnancov konkrétnej katedry alebo iného útvaru. Tieto hlavné tri úrovne budú však pôsobiť na tvorivú činnosť vyučujúcich a vedeckých zamestnancov v dvoch smeroch, a to v oblasti publikovania a výučby. Prostredníctvom tvorivého prístupu vyučujúcich bude podpora tvorivosti vplývať aj na samotných študentov.

Nakoľko budú všetky identifikované prvky prispievať k zlepšeniu tvorivého prostredia univerzity ako celku, z pohľadu tejto dizertačnej práce je ich možné chápať ako **členov akademického prostredia** predstavujúcich zároveň aj *objekty záujmu primárneho výskumu*.



Obrázok 12. Identifikácia členov akademického prostredia a úrovni výskumu (vlastné spracovanie)

3.2. Vlastné dotazníkové prieskumy – prvá fáza

Prvotné prieskumy boli vykonávané v univerzitnom prostredí na Slovensku. Zapojili sa do nich ako študenti, tak aj zamestnanci (vysokoškolskí učitelia, výskumní zamestnanci, odborní zamestnanci) a riadiaci zamestnanci (vedúci katedier, prodekan). Pred ich finálnym spustením bolo vždy vykonané aj pilotné overenie, aby sa tak predišlo čo najväčšiemu počtu chýb. Na základe názoru a reakcie respondentov boli niektoré otázky upravené, a to z dôvodu zabezpečenia vyššej zrozumiteľnosti. Konkrétne výsledky boli priebežne publikované v rôznych zahraničných časopisoch. Zameranie sa na univerzitné prostredie vychádza z celkovej logiky a smerovania výskumu (obrázok 11).

Zostavené dotazníky boli na základe získaných dát upravené tak, aby čo najlepšie zodpovedali stanovenému zámeru práce a definovaným hypotézam (podkapitola 2.4. Formulácia východiskových hypotéz). Následne bola spustená aj druhá fáza aplikácie dotazníkových prieskumov, ktorú možno charakterizovať ako *hlavný výskum* (kapitola 4. Hlavný výskum). Spracované výsledky týkajúce sa motivácie, tvorivosti a rozhodovania bolo možné vzájomne porovnať nielen z pohľadu základných charakteristík získaných od respondentov, ale aj z pohľadu prostredia, v ktorom sa nachádzajú.

A. Prieskumy zamerané na kompetencie vyučujúcich v univerzitnom prostredí

Medzi prvé prieskumy realizované na prelome rokov 2018 a 2019 sa radia tie, ktoré boli aplikované v prostredí Fakulty riadenia a informatiky Žilinskej univerzity v Žiline. V prvom z nich definovali študenti ($n = 150$) význam viacerých hodnôt alebo *kompetencií učiteľov vysokých škôl* a určili dôležitosť kľúčových hodnôt týkajúcich sa kvalitného pôsobenia univerzity (príloha A). Ako najdôležitejšiu hodnôt u vyučujúcich študenti označili *spravodlivosť a objektivnosť*.

V druhom, špecificky zameranom prieskume, študenti a absolventi ($n = 100$) vyjadrili svoj názor na rôzne významy jednej z kompetencií vyučujúcich, ktorou bola *charizma* (príloha B). Viac ako 80 % študentov uviedlo, že aplikovanie charizmy zo strany riadiacich zamestnancov univerzity pôsobí na zlepšenie jej výsledkov. Ako najdôležitejšie aspekty charizmy, ktoré by mali byť rozvíjané v univerzitnom prostredí, sa radí: *prenos pozitívnej energie a pozitívny vplyv na učiteľov a študentov; aplikovaná úcta zo strany riadiacich zamestnancov, v zmysle ochoty prispôsobiť sa očakávaniam zo strany učiteľov a študentov*.

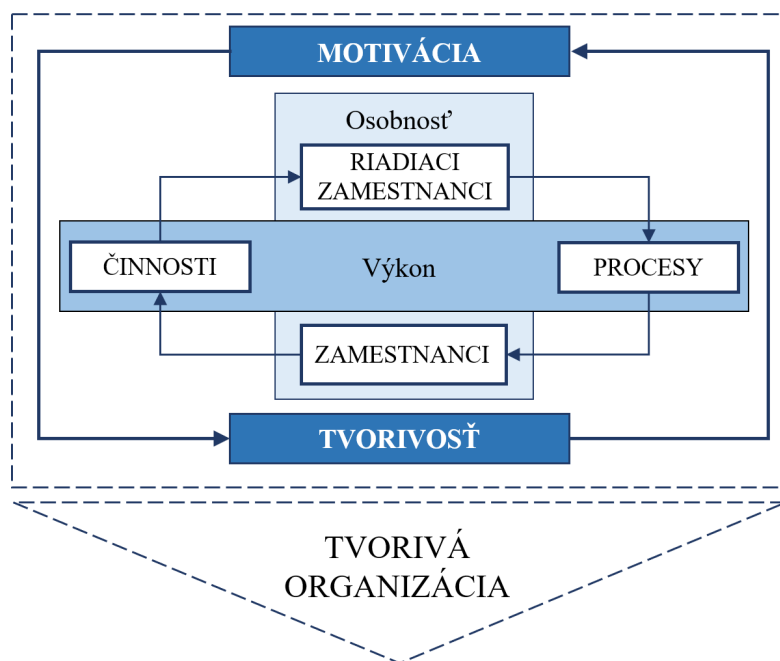
B. Prieskum zameraný na kľúčové hodnoty univerzít

Definovanie dôležitých univerzitných hodnôt tvorilo podstatu ďalšieho prieskumu, ktorý sa uskutočnil na vzorke $n = 279$ študentov Žilinskej univerzity v Žiline a bolo v ňom získaných 1 786 stanovísk k zásadným hodnotám alebo sub-hodnotám univerzity (príloha C). Tieto stanoviská boli systematicky usporiadané do 263 univerzitných hodnôt a pomocou metódy kvalitatívnej obsahovej analýzy, metódy abstrakcie a metódy logického porovnania bolo definovaných 32 komplexných hodnôt univerzity.

Výsledky uvedeného prieskumu potvrdzujú, že z hľadiska počtu odpovedí je na prvom mieste jednoznačne *vysoká kvalita vzdelávania a informácií*. Z celkového počtu respondentov (279) bola táto odpoveď uvedená až 205-krát, čo predstavuje názor 73,48 % respondentov. Medzi ďalšie hodnoty s vysokou početnosťou patria pozitívne charakteristiky a zručnosti učiteľov (160 respondentov), priateľský prístup k ostatným (135 respondentov) a otvorená spolupráca (100 respondentov).

3.3. Návrh čiastkových východiskových modelov

Predbežný výskum v oblasti motivácie, motivovania a tvorivosti poskytol základné informácie a podnety potrebné pre vytvorenie *prvotného čiastkového modelu*. Tento grafický model znázorňuje vzájomné vzťahy medzi motiváciou a tvorivosťou a ich vplyv na organizáciu (obrázok 13). Oblasť rozhodovania je v tomto modeli znázornená len v rámci riadiacich procesov, pretože detailná pozornosť je sústredená na vzťah tvorivosti a motivácie (ako už bolo uvedené). Následne bol navrhnutý aj model, ktorý sa zameriava najmä na rozhodovanie vo vzťahu k motivácii (obrázok 15). Oba modely tak poskytnú detailnejší obraz o tom, ktoré prvky sú kľúčové. Na základe prepojenia týchto dvoch čiastkových modelov bolo možné vytvoriť *model procesu rozhodovania v motivovaní vplyvajúci na zvýšenie tvorivosti* (obrázok 16).

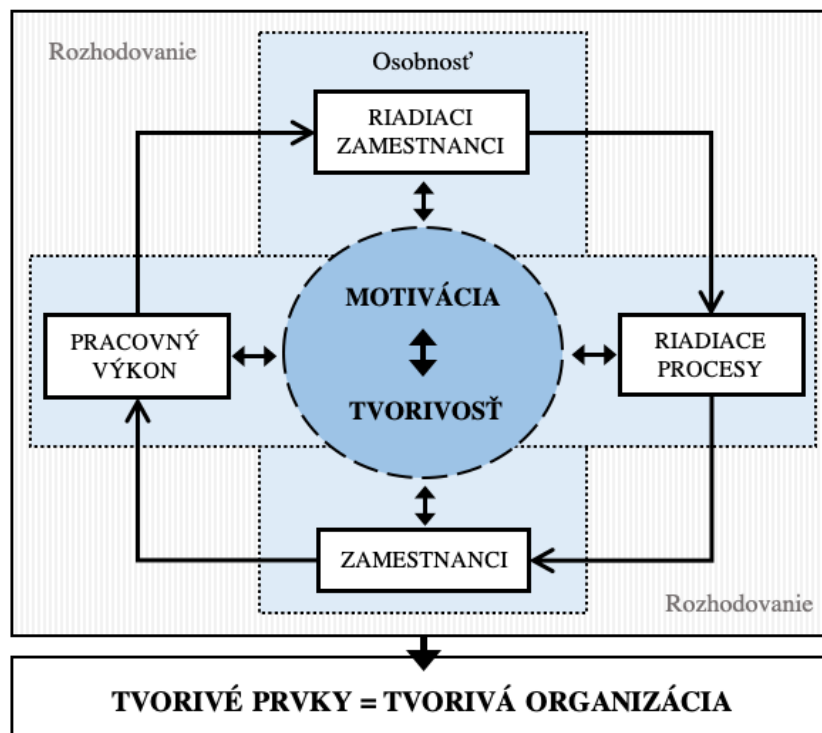


Obrázok 13. Vplyv motivácie a tvorivosti na prvky v organizácii a organizáciu ako celok (vlastné spracovanie, publikované: 2018b)

Analýza súčasnej situácie a budúceho vývoja v oblasti motivácie a tvorivosti zamestnancov ukázala, že interakcia medzi uvedenými pojmami prinesie organizácii – univerzite mnoho výhod. Toto prepojenie vo vzťahu k fungovaniu univerzity môže byť charakterizované určitou následnosťou krokov. Na základe získaných poznatkov o tvorivosti a motivácii v spojení s akademickým prostredím možno opísať uvedenú postupnosť nasledovne: Ak manažér pristupuje k motivácii zamestnancov tvorivo, možno predpokladať, že procesy, ktoré vykonáva, budú taktiež tvorivé. Zamestnanci tak budú jeho konaním motivovaní k tvorivým výkonom, a preto budú aj jednotlivé pracovné činnosti vykonávané tvorivo. Správanie zamestnancov by teda malo späťne motivovať manažéra k tvorivým nápadom. Ak sa manažéri, procesy (riadiace), zamestnanci a činnosti (úlohy zamestnancov) môžu nazývať tvorivými, aj organizácia ako celok sa stáva tvorivá (Hriníková, 2018b).

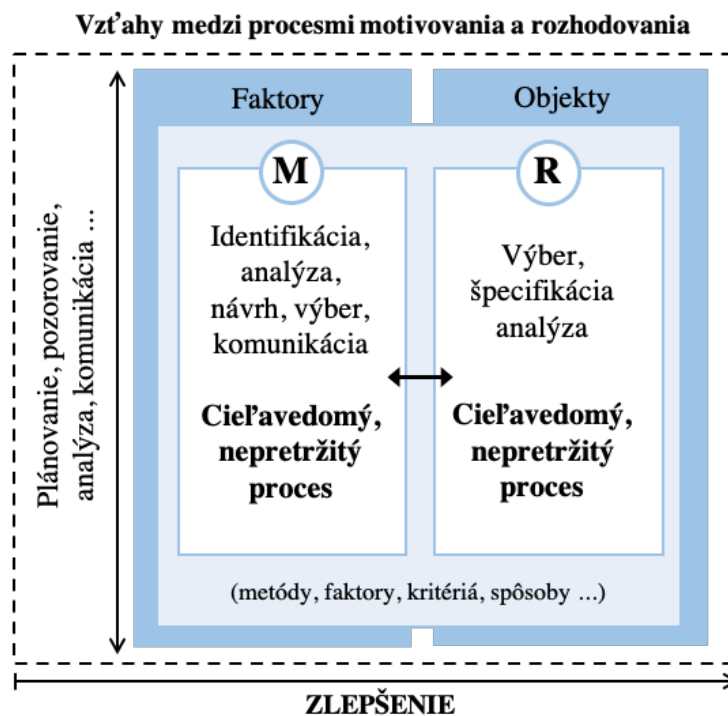
Grafická podoba modelu tvorivosti a motivácie bola po hlbšom bádání upravená (obrázok 14). Logika prepojenia jednotlivých prvkov ostala nezmenená, avšak vzájomné pôsobenie tvorivosti a motivácie je v aktualizovanom modeli uvedené priamo v jeho centre, a to z dôvodu vyzdvihnutia dôležitosti tohto javu. Uvedený model sa stal **východiskovým modelom motivácie a tvorivosti**.

Aktualizovaný model obsahuje štyri hlavné prvky, ktoré sú medzi sebou prepojené prostredníctvom *interakcie motivácie a tvorivosti*. Týmito prvkami sú *riadiaci zamestnanci (manažéri)*, *riadiace procesy*, *zamestnanci a pracovné činnosti* a kľúčovú úlohu z hľadiska motivácie zohráva osobnosť manažérov i zamestnancov. Tieto prvky sú spojené väzbami a tvoria tak cyklus, ktorý je založený na súhre motivácie a tvorivosti. Takto fungujúci cyklus prinesie organizácii úspech, pretože iba tvorivá univerzita prináša svojim členom hodnotu, prispôsobuje sa zmenám a stará sa o ich dlhodobý rozvoj. Možno konštatovať, že len v takomto prípade sa univerzita ako komplexný systém stane tvorivou, konkurencieschopnou a úspešnou (Hriníková, 2019a).



Obrázok 14. Východiskový model motivácie a tvorivosti (vlastné spracovanie, publikované: 2019a)

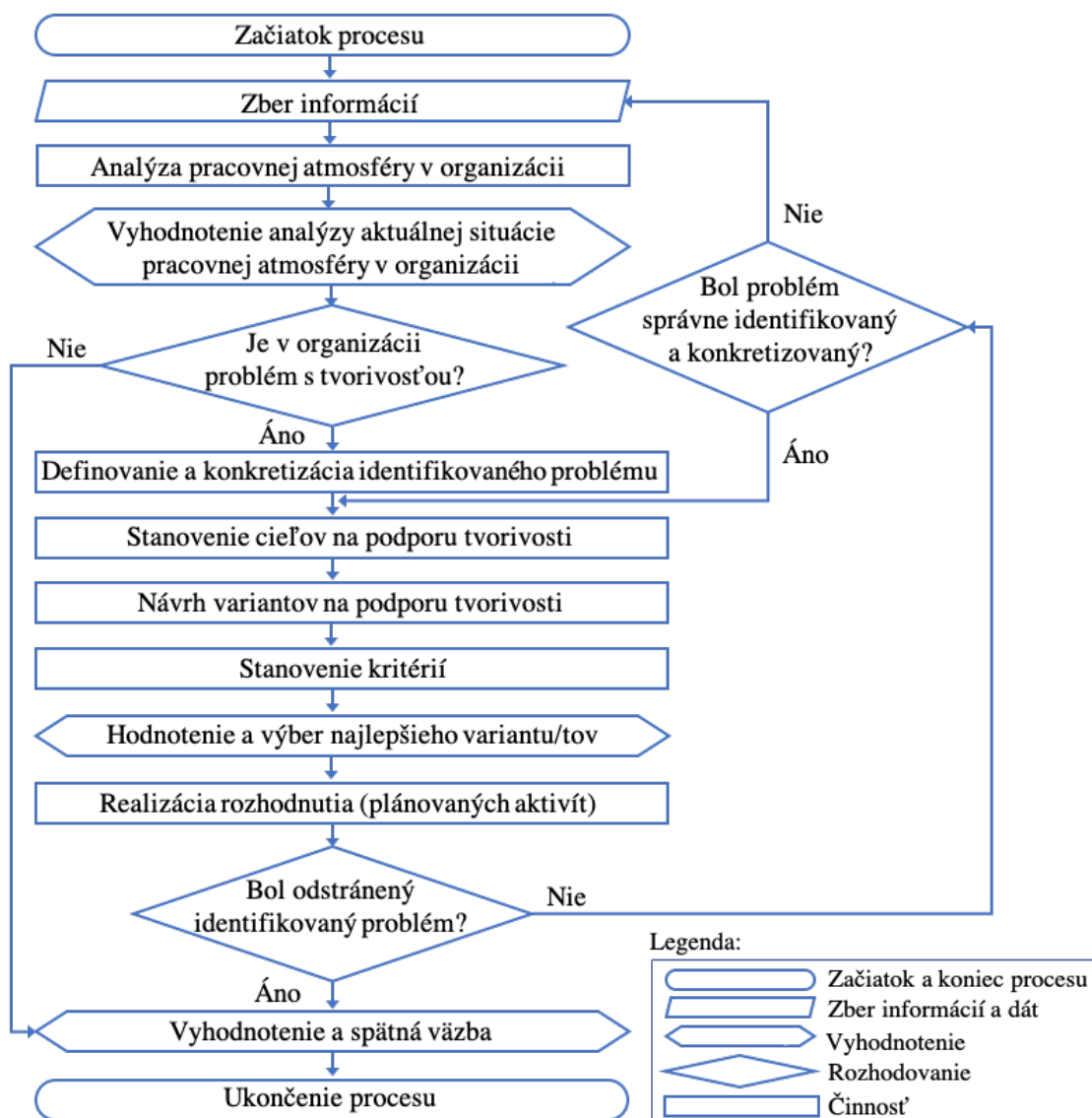
Manažéri by sa mali snažiť správne pochopiť potenciál svojich zamestnancov a spolu s nimi musia pochopiť dôležitosť využívania motivácie a tvorivosti pre zabezpečenie úspechu organizácie – univerzity. Hlavným predpokladom úspešného použitia prezentovaného modelu je otvorená myseľ všetkých členov akademického prostredia. Pre potreby detailného poznania uvedeného vzťahu bol vytvorený **východiskový model rozhodovania a motivácie** (obrázok 15).



Obrázok 15. Východiskový model rozhodovania a motivácie (vlastné spracovanie)

Druhý východiskový model zobrazuje práve *vplyv rozhodovacích procesov na podporu motivácie* (Tumová, 2019, s. 448, 449). Základným poznaním sú podobné prvky, ktoré sa vyskytujú v oboch procesoch. Ako pri rozhodovaní, tak aj pri motivovaní je podstatné, aby neustále prebiehali podporné procesy plánovania, pozorovania, analýzy či komunikovania. Aj napriek tomu, že uvedené dva hlavné procesy majú svoje špecifiká, oba možno opísať ako *cieľavedomé a nepretržité procesy*, pri ktorých musia byť presne definované nielen konkrétne ciele, ale aj metódy, faktory, kritériá hodnotenia a v neposlednom rade aj spôsoby uskutočňovania plánovaných aktivít.

Posledným vytvoreným východiskovým modelom bol **model rozhodovania a tvorivosti** (obrázok 16), ktorý pojednáva o vzťahu rozhodovania a tvorivosti v akademickom prostredí. (Tumová, Blašková, 2019). Tento model bol spracovaný prostredníctvom vývojového diagramu obsahujúceho konkrétne aktivity, rozhodovacie body ale aj posudzovanie a hodnotenie. Výsledkom aplikácie modelu je *posilnenie atmosféry tvorivosti, a to vzhľadom k zlepšeniu procesu rozhodovania*. Uvedený východiskový model bol upravený a využitý ako submodel v podkapitole 5.1.2. Priama podpora tvorivosti a po úpravách predstavuje jednu časť finálneho modelu (podkapitola 5.1. Návrh finálneho modelu, obrázok 31).



Obrázok 16. Východiskový model rozhodovania a tvorivosti (vlastné spracovanie)

4. HLAVNÝ VÝSKUM

Kľúčovou súčasťou predmetnej dizertačnej práce je *hlavný výskum*, ktorý priamo nadväzuje na predošlé zistenia z analýzy teoretických zdrojov či predvýskumu. Analyzované informácie boli interpretované do hlavných zistení, a tie tvoria podstatu navrhovaného riešenia v podobe modelu.

Hlavná výskumná činnosť sa orientovala najmä na **analýzu primárnych dát** získaných prostredníctvom dotazníkových prieskumov zameraných na skúmanie úrovne akademickej motivácie a tvorivosti. Prostredníctvom vyhodnotenia prvého z dotazníkov boli odhalené zistenia týkajúce sa pohľadu zamestnancov a riadiacich zamestnancov na oblasť motivácie a tvorivosti (podkapitola 4.1. Prieskum zameraný na akademickú motiváciu a tvorivosť z pohľadu vyučujúcich). Nasledovalo vyhodnotenie druhého dotazníkového prieskumu zameraného taktiež na úroveň motivácie a podporu tvorivosti, ktorý sa ale orientoval na pohľad študentov ako ďalších členov akademického prostredia, ktorí sú s vyučujúcimi prepojení bezprostrednými vzťahmi (podkapitola 4.2. Prieskum zameraný na akademickú motiváciu a tvorivosť z pohľadu študentov). Tieto pohľady boli neustále prepájané, čím boli získané hodnotné výsledky ukazujúce na spôsob rozhodovania o motivácii a tvorivosti, ktorý je v rámci akademického prostredia aplikovaný smerom od riadiacich zamestnancov k vyučujúcim či smerom od vyučujúcich ku študentom.

Nasledovala **analýza sekundárnych dát**, kde boli skúmané rôzne prípadové štúdie zaradené do dvoch samostatných súborov (4.3. Analýza prípadových štúdií). Výsledky analyzovaných štúdií predstavujú doplnkové informácie, ktoré spolu so zisteniami z analýzy primárnych dát dotvárajú obraz o procese rozhodovania v motivovaní a tvorivosti.

4.1. Prieskum zameraný na akademickú motiváciu a tvorivosť z pohľadu vyučujúcich – primárne dáta

Hlavnou oblasťou skúmania v rámci analýzy primárnych dát bolo *rozhodovanie o akademickej motivácii a tvorivosti*. Preto bol zostavený nový, špecifický dotazníkový prieskum, ktorý bol získavaný samostatne u riadiacich zamestnancov (príloha D) a zamestnancov (príloha E). Bol vykonaný v roku 2019 a zúčastnilo sa ho $n = 90$ zamestnancov a riadiacich zamestnancov z Fakulty riadenia a informatiky. Respondenti boli dopytovaní prostredníctvom fyzickej verzie dotazníka, aby bola zabezpečená vysoká návratnosť odpovedí.

4.1.1. Štruktúra a výpočet vzorky

Predstavený dotazníkový prieskum obsahoval 20 otázok, medzi ktoré sa radili uzatvorené otázky so škálou alebo definovanými možnosťami, a tiež otvorené otázky, kde mohli respondenti vyjadriť svoj názor či návrhy na zlepšenie. Pre potreby vyhodnotenia bolo zvolených niekoľko otázok, ktorých obsah sa týkal procesu motivácie (4.1.3. Oblasť motivácie), tvorivosti (4.1.4. Oblasť tvorivosti) a rozhodovania (4.1.5. Oblasť rozhodovania).

Výber základnej vzorky sa orientoval na univerzitné prostredie, kde bol čo najlepší predpoklad pre vysokú návratnosť odpovedí. Preto bol výber zúžený na respondentov, ktorí pôsobia na Žilinskej univerzite v Žiline, konkrétne na Fakulte riadenia a informatiky, kde už boli oslovovaní všetci zamestnanci alebo riadiaci zamestnanci bez rozdielu (náhodný výber). Veľkosť základnej vzorky bola získaná na základe podkladov z personálneho referátu fakulty, ako počet zamestnancov Fakulty riadenia a informatiky k 1. 1. 2021, ktorý predstavuje 124 zamestnancov. Reálna veľkosť vzorky (získaných odpovedí) predstavuje **90 respondentov pri prípustnej chybe 5,43 %** (Raosoft, 2020, online).

4.1.2. Základné charakteristiky

Pre potreby členenia vzorky bolo u respondentov skúmaných niekoľko základných charakteristík (tabuľka 1). Vzorku tvorilo 61,11 % mužov a 38,89 % žien. Najviac zastúpené bolo vzdelanie na úrovni PhD., priemerný vek respondentov bol 48 rokov a priemerný počet rokov praxe 23 rokov.

Tabuľka 1. Základné charakteristiky respondentov – zamestnanci (vlastné spracovanie)

Charakteristika		[%]
Pohlavie	Muž	61,11 %
	Žena	38,89 %
Vzdelanie	SOU	0,00 %
	SŠ	10,00 %
	VŠ	15,56 %
	PhD.	43,33 %
	doc.	21,11 %
	prof.	10,00 %
Priemerný vek		48
Priemerný počet rokov praxe		23

4.1.3. Oblasť motivácie

Prvá analyzovaná otázka z oblasti motivácie sa týkala **prvkov ovplyvňujúcich motiváciu** respondentov, teda riadiacich zamestnancov a zamestnancov univerzity. Tieto prvky boli posudzované podľa početnosti, ktorou ich respondenti označili (tabuľka 2). Na prvom mieste spomedzi definovaných prvkov, ktoré sa najviac pričínili o zmenu motivácie opýtaných, sa nachádza „*pozvoľné dozrievanie a vývin osobnosti*“ s percentuálnym zastúpením **43,33 %**.

Druhé miesto zastáva faktor „*dlhodobá únava, stres a vyhorenie*“ so zastúpením 34,44 %, čo možno interpretovať ako negatívny znak z pohľadu zvyšovania úrovne motivácie. Ak je motivácia vyučujúcich výrazne ovplyvňovaná uvedeným prvkom, je dôležité, aby sa fakulta a univerzita sústredili na tvorbu takého prostredia a procesov, ktoré budú minimalizovať uvedené negatívne vplyvy. Na treťom mieste z pohľadu početnosti sa nachádza faktor „*zdravie a zdravotný stav*“, ktorého význam možno prepojiť s predošlým tvrdením (31,11 %). V prípade, že zdravie člena akademického prostredia (riadiaceho zamestnanca, zamestnanca) je „naštrbené“, možno uvažovať o tom, že takýto človek bude v strese a jeho motivácia bude klesať. Na druhej strane možno predpokladať, že ak je zdravotný stav člena akademického prostredia v poriadku, bude mať dostatok energie a jeho motivácia bude týmto podporená.

Spomedzi osemnástich faktorov boli na poslednom mieste zaradené faktory: „*neúspech, nešťastie nášho dieťaťa*“ (1,11 %) a „*sklamanie v ľúbostnom živote*“ (1,11 %). Možno konštatovať, že tieto faktory neovplyvňujú motiváciu zamestnancov a riadiacich zamestnancov univerzít výrazným spôsobom. Na základe poradia všetkých faktorov možno však uviesť, že respondenti sa vo všeobecnosti zameriavali práve na tie prvky, ktoré súvisia s pracovným prostredím. Preto sa spomínané dva faktory mohli dostať až na posledné miesta tabuľky aj napriek tomu, že v osobnom živote respondentov môžu zohrávať kľúčovú úlohu.

Tabuľka 2. Početnosť prvkov, ktoré sa najviac pričínili o zmenu motivácie vyučujúcich (vlastné spracovanie)

Možnosť	Početnosť	[%]
1. Pozvoľné dozrievanie, vývin mojej osobnosti	39	43,33 %
2. Dlhodobá únava, stres, vyhorenie	31	34,44 %
3. Zdravie a zdravotný stav	28	31,11 %
4. Výrazný úspech v pracovnej oblasti	23	25,56 %
5. Uvedomenie si mojich kvalít a prínosu	22	24,44 %
6. Dosiahnutie dlhodobého želaného cieľa	20	22,22 %
7. Zmena pracovnej pozície alebo zamestnania	18	20,00 %
8. Pocit spokojnosti v partnerskom živote	13	14,44 %
9. Založenie rodiny	11	12,22 %
10. Negatívny, demotivačný vplyv nadriadeného	10	11,11 %
11. Spoznanie váženého, rešpektovaného človeka	9	10,00 %
12. Veľký neúspech/zlyhanie v práci	8	8,89 %
13. Prežitie mimoriadne radostnej udalosti	8	8,89 %
14. Dosiahnutý úspech a šťastie nášho dieťaťa	4	4,44 %
15. Úmrtie blízkeho človeka alebo priateľa	3	3,33 %
16. Prejav latentnej (doposiaľ skrytej) potreby	2	2,22 %
17. Neúspech, nešťastie nášho dieťaťa	1	1,11 %
18. Sklamanie v ľúbostnom živote	1	1,11 %

Následne boli skúmané motivačné nástroje z hľadiska ich reálneho uplatňovania v akademickom prostredí, kedy bol v najväčšom zastúpení označený faktor „*priznanie osobného príplatku a odmien*“ (75,56 %) a na druhom mieste sa nachádzal faktor „*poskytovanie priestoru pre samostatnosť*“ (67,78 %). Za najmenej využívaný motivačný nástroj bolo označené „*uplatňovanie hrozieb a postihov*“, čo naopak predstavuje pozitívny znak prostredia (tabuľka 3).

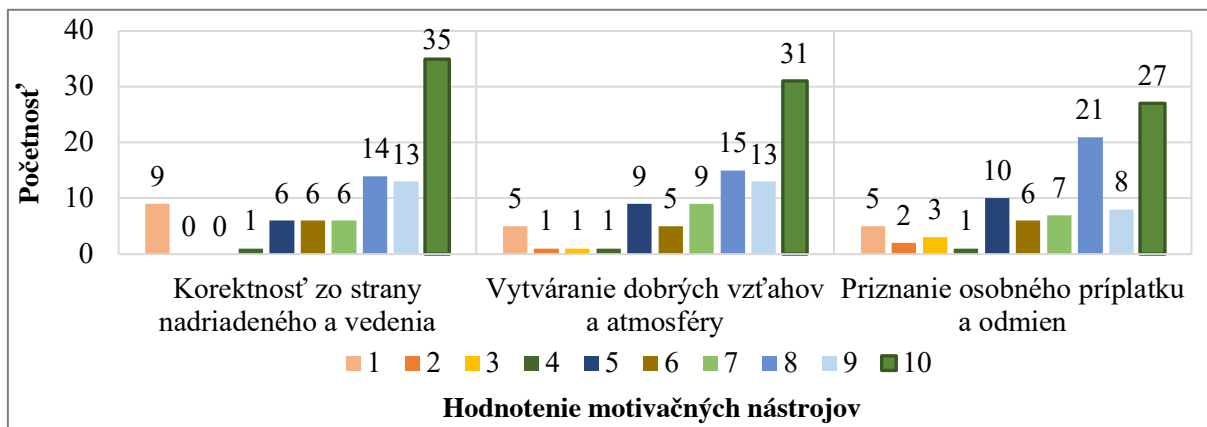
Tabuľka 3. Skutočne uplatňované motivačné nástroje a ich účinnosť – zamestnanci (vlastné spracovanie)

Možnosť	Uplatňovanie		Účinnosť nástrojov Početnosť
	Početnosť	[%]	
1. Priznanie osobného príplatku a odmien	68	75,56 %	667
2. Poskytnutie priestoru pre Vašu samostatnosť	61	67,78 %	662
3. Vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry	54	60,00 %	699
4. Korektnosť zo strany nadriadeného a vedenia	53	58,89 %	700
5. Vyslovenie pochvaly	50	55,56 %	535
6. Prejavenie záujmu o Vaše názory a návrhy	46	51,11 %	549
7. Možnosť účasti na vzdelávacích aktivitách	44	48,89 %	439
8. Poskytovanie potrebných informácií	44	48,89 %	523
9. Umožnenie kariérneho rastu	39	43,33 %	423
10. Zapájanie zamestnancov do rozhodovania	32	35,56 %	438
11. Kritériá hodnotenia Vášho pracovného výkonu	30	33,33 %	410
12. Uplatňovanie hrozieb a postihov	6	6,67 %	422

Ďalšie výsledky odhaľujú, že oslovení vyučujúci a riadiaci zamestnanci považujú za najúčinnější motivačný nástroj „*korektnosť zo strany nadriadeného a vedenia*“, ktorý v prepočte získal **700 bodov** v celkovom skóre. Na druhom mieste sa nachádza „*vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry*“ (699 bodov) a nasledujú „*priznanie osobného príplatku*“

a *odmien*“ (667 bodov) a „*poskytnutie priestoru pre samostatnosť*“ (662 bodov). Na základe údajov z tabuľky 3 je teda možné konštatovať, že prvé štyri najúčinnejšie motivačné nástroje sú v akademickom prostredí podľa respondentov naozaj aj uplatňované.

Respondenti mali účinnosť motivačných nástrojov ohodnotiť na škále od 1 po 10, kde hodnota 10 predstavovala najvyššiu účinnosť (na základe spomínaných hodnôt bolo vypočítané aj celkové skóre zobrazené v tabuľke 3). Štruktúru odpovedí respondentov pri prvých troch najúčinnejších motivačných nástrojoch z pohľadu početnosti predstavuje obrázok 17.



Obrázok 17. Grafický pohľad na hodnotenie účinnosti vybraných motivačných nástrojov – zamestnanci (vlastné spracovanie)

Respondenti mali následne možnosť vybrať tri najdôležitejšie nástroje spomedzi tých, ktoré už označili ako účinné (tabuľka 4). V tomto prípade zvolili respondenti (ako najpočetnejšie možnosti) „*vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry*“ (109 bodov) a „*korektnosť zo strany nadriadeného a vedenia*“ (106 bodov).

Tabuľka 4. Poradie najdôležitejších faktorov z pohľadu účinnosti, zoradené podľa početnosti – zamestnanci (vlastné spracovanie)

Možnosť	Početnosť najdôležitejších faktorov			Celkové skóre
	Najvyššia	Stredná	Najnižšia	
1. Vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry	15	23	18	109
2. Korektnosť zo strany nadriadeného a vedenia	21	15	13	106
3. Priznanie osobného príplatku a odmien	26	4	15	101
4. Poskytnutie priestoru pre Vašu samostatnosť	10	11	14	66
5. Vyslovenie pochvaly	4	9	4	34
6. Prejavenie záujmu o Vaše názory a návrhy	2	9	8	32
7. Poskytovanie potrebných informácií	2	7	7	27
8. Možnosť účasti na vzdelávacích aktivitách	6	2	2	24
9. Umožnenie kariérneho rastu	2	6	1	19
10. Kritériá hodnotenia Vášho pracovného	2	1	4	12
11. Zapájanie zamestnancov do rozhodovania	0	2	4	8
12. Uplatňovanie hrozieb a postihov	0	1	0	2

V rámci oblasti motivácie boli respondenti oslovení aj prostredníctvom otázky, ktorá mala odhaliť ich ochotu zvýšiť budúci výkon (tabuľka 5). Ochota mala byť podporená práve zlepšením motivačného prístupu zo strany fakulty (univerzity). 50 % respondentov (zamestnancov a riadiacich zamestnancov) sa vyjadrilo k tomu, že by boli v prípade zlepšenia motivačnej snahy zo strany fakulty ochotní zvýšiť svoj výkon, no zvyšných 50 % respondentov sa priklonilo k možnosti, že by svoj výkon nezvýšili ani v prípade zmeny motivačného prístupu.

Uvedený pomer možno aj vzhľadom na ďalšie zistenia interpretovať tak, že polovica dopytovaných zamestnancov a riadiacich zamestnancov pôsobiacich v akademickom prostredí považuje úroveň svojho výkonu za veľmi vysokú aj v súčasnosti, a preto uviedli, že by sa ich výkon pri zlepšení motivačnej snahy voči nim už nezvýšil. Vysvetlením však môže byť aj skutočnosť, že po dlhoročnom pôsobení v akademickom prostredí sa cítia už rezignovaní, resp. ich viera v zlepšenie je nízka.

Tabuľka 5. Ochota respondentov zvýšiť výkon pri zmene motivačného prístupu zo strany fakulty – zamestnanci (vlastné spracovanie)

A. Ste ochotný zvýšiť svoj výkon pri zlepšení motivácie zo strany fakulty?			B. O koľko % by sa zvýšil Váš výkon pri zlepšení motivácie zo strany fakulty?		
Možnosti	Početnosť	[%]	Intervaly	Početnosť	[%]
Áno	45	50,00 %	1 – 20	27	60,00 %
			21 – 40	10	22,22 %
			41 – 60	3	6,67 %
Nie	45	50,00 %	61 – 80	1	2,22 %
			81 – 100	4	8,89 %

Následne boli detailne skúmané odpovede 45 respondentov, ktorí uviedli, že by boli ochotní zvýšiť svoj budúci výkon. 60 % z uvedeného počtu sa priklonilo k percentuálnemu navýšeniu svojho výkonu, ktorý spadá do intervalu od 1 až po 20 %. Druhý interval, navýšenie od 21 po 40 %, označilo 22,22 % respondentov z uvedeného počtu. Aj na základe toho, že viac ako 80 % zo 45 respondentov by svoj výkon zvýšilo maximálne o 40 %, možno konštatovať, že aktuálny výkon týchto respondentov je na vysokej úrovni.

Ďalšia otázka bola zameraná na skúmanie preferencií respondentov týkajúcich sa poskytovania motivačných opatrení v budúcnosti, ktoré by malo vedenie fakulty či univerzity aplikovať, aby tak bola podporená motivácia zamestnancov a riadiacich zamestnancov pôsobiacich v akademickom prostredí (tabuľka 6).

Tabuľka 6. Najžiadanejšie motivačné opatrenia – zamestnanci (vlastné spracovanie)

Možnosť	Katégoria	Početnosť	[%]
1. Vyššie finančné ohodnotenie a odmeny	M	51	56,67 %
2. Vytváranie dobrých vzťahov a pozitívnej atmosféry	S	50	55,56 %
3. Korektnosť, spravodlivosť a ľudskosť nadriadených	S	46	51,11 %
4. Vzájomná a otvorená spolupráca	S	40	44,44 %
5. Poskytovanie potrebných informácií	M	35	38,89 %
6. Zamestnanecké výhody a benefity	M	33	36,67 %
7. Lepšie pracovné podmienky	M	31	34,44 %
8. Skvalitnenie vzájomnej komunikácie	S	27	30,00 %
9. Priestor pre samostatnosť a seberealizáciu	M	26	28,89 %
10. Prejavenie uznania za kvalitnú prácu	S	26	28,89 %
11. Väčší záujem o zamestnancov a ich názory	S	25	27,78 %
12. Vzdelávacie aktivity a rozvoj zručností	M	22	24,44 %
13. Kariérny rast a pracovná perspektíva	M	17	18,89 %
14. Spoluúčasť na riadení a rozhodovaní	S	16	17,78 %

*S = vzťahové (sociálne) motivačné opatrenia, M = materiálne motivačné opatrenia

Na základe percentuálneho zastúpenia odpovedí je najžiadanejším motivačným opatrením práve „vyššie finančné ohodnotenie a odmeny“ (56,67 %). Na druhom mieste sa

nachádza „*vytváranie dobrých vzťahov a pozitívnej atmosféry*“ (55,56 %). Skúmané motivačné opatrenia boli následne rozdelené do dvoch hlavných kategórií, a to *vzťahové (sociálne) a materiálne*. Uvedená kategorizácia potvrdzuje, že pri nastavovaní efektívnych motivačných nástrojov je dôležitá *kombinácia tých nástrojov*, ktoré sú zamerané na sociálne aspekty života a tých, ktoré sú zamerané na materiálne aspekty.

Na základe uvedených zistení možno motivačný nástroj „*vyššie finančné ohodnotenie a odmeny*“ považovať za najžiadanejší z pohľadu zamestnancov a riadiacich zamestnancov univerzity. Respondenti si myslia, že ak bude tento nástroj aplikovaný, zvýši sa aj ich motivácia. Nakoľko však mnohí autori považujú zvýšenie motivácie pri jednorazovom vyplácaní odmien iba za dočasné a krátkodobé (Blašková, 2005, s. 43), boli vo vzťahu k uvedenému nástroju analyzované aj vzájomné súvislosti s úrovňou motivácie respondentov.

Závislosť bola skúmaná medzi najžiadanejším motivačným opatrením vo vzťahu k štyrom oblastiam úrovne ich motivácie (tabuľka 7). Týmito oblasťami boli: (A) *motivácia ku kvalitnej práci*, (B) *k neustálemu zvyšovaniu úrovne odborných vedomostí a zručností*, (C) *k podávaniu nových námetov a zvyšovaniu efektívnosti vzdelávacieho procesu*, a nakoniec (D) *motivácia ku vzájomnej spolupráci manažéra a zamestnanca*. Z dôvodu zabezpečenia preukázateľnosti výsledkov bol vykonaný výpočet chi-kvadrát testu pri prípustnej chybe 5 % a intervale spoľahlivosti 95 %, pričom závislosť sa potvrdila v prípade ak $\chi^2 > c$; [$c = 9,488$ pri $\chi^2(4)$; $c = 7,815$ pri $\chi^2(3)$].

Pri motivačnom nástroji „*vyššie finančné ohodnotenie a odmeny (M)*“ bola štatisticky potvrdená závislosť len v jednom prípade, a to v súvislosti s motiváciou ku vzájomnej spolupráci manažéra a zamestnanca. Uvedený nástroj označilo viac ako 80 % respondentov s *nízkou motiváciou ku vzájomnej spolupráci manažéra a zamestnanca*. Inými slovami možno vyjadriť, že 80 % respondentov, ktorí v súčasnosti pociťujú nízku motiváciu v uvedenej oblasti, by v budúcnosti uvítali motivačné opatrenie v podobe vyššieho finančného ohodnotenia a odmien.

Tabuľka 7. Závislosť medzi najžiadanejším motivačným opatrením a úrovňou motivácie vyučujúcich (vlastné spracovanie)

Motivačné opatrenia	Chi-kvadrát test	Motivácia ku			
		A	B	C	D
Vyššie finančné ohodnotenie a odmeny (M)	χ^2	2,972	5,282	3,989	11,046
	P-hodnota	0,396	0,152	0,408	0,026
	Významnosť	nie	nie	nie	áno

* M = materiálne motivačné opatrenia

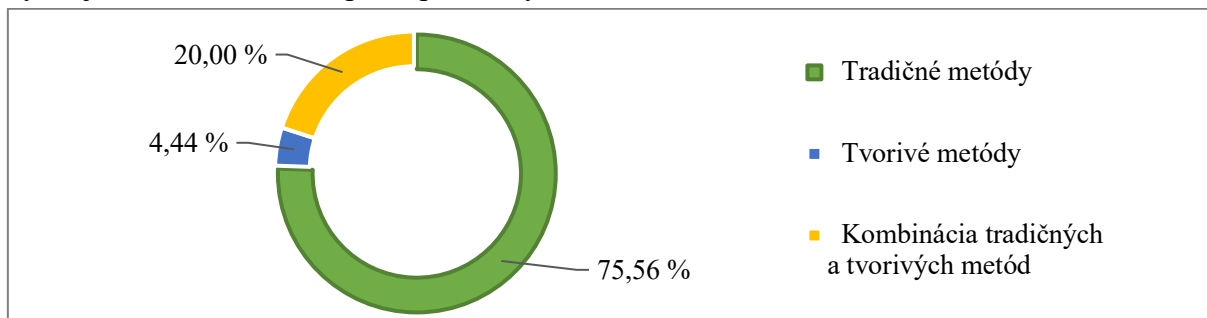
4.1.4. Oblasť tvorivosti

Pri pohľade na prístup riadiacich zamestnancov a vyučujúcich a na nimi používané postupy, možno uviesť kategorizáciu, ktorá bola predmetom ďalšej analyzovanej otázky (tabuľka 8). Išlo o výber medzi aplikáciou *tradičných metód, tvorivých metód alebo ich kombinácie* v rámci vzdelávacieho procesu vo vzťahu k podriadeným (či už ide o zamestnancov alebo študentov).

Tabuľka 8. Využívanie tvorivých prístupov vo vzdelávacom procese zo strany vyučujúcich – zamestnanci (vlastné spracovanie)

Možnosti		Početnosť	[%]
1.	Tradičné metódy	68	75,56 %
2.	Tvorivé metódy	4	4,44 %
3.	Kombinácia tradičných a tvorivých metód	18	20,00 %

Až 75,56 % respondentov z celkového počtu ($n = 90$) tvrdí, že voči svojim podriadeným aplikujú „tradičné metódy“. K využívaniu „kombinácie tradičných a tvorivých metód“ sa prikláňa 20 % respondentov a len 4,44 % respondentov uviedlo, že využíva „tvorivé metódy“. Rozdielnosť medzi percentuálnym zastúpením jednotlivých odpovedí bola jednoznačne znázornená aj prostredníctvom obrázku 18. Opísaný pomer však nie je pre akademické prostredie a vzájomný vzťah medzi riadiacimi zamestnancami a zamestnancami alebo vyučujúcimi a študentami príliš priaznivý.



Obrázok 18. Grafický pohľad na využívanie tvorivých prístupov voči zamestnancom a študentom (vlastné spracovanie)

Pri otázke dotýkajúcej sa **motivácie k tvorivosti** možno výsledky vo všeobecnosti označiť ako pozitívne (tabuľka 9). 38,89 % riadiacich zamestnancov a zamestnancov uviedlo, že svojich podriadených **zväčša motivujú k tvorivosti**. 21,11 % opýtaných s určitosťou uviedlo, že podriadených **motivuje k tvorivej činnosti** a 25,56 % sa priklonilo k možnosti „aj áno, aj nie“. Pozitívne tiež je, že ani jeden z respondentov sa nepriklonil k možnosti „nie“.

Tabuľka 9. Motivácia k tvorivosti aplikovaná voči zamestnancom a študentom (vlastné spracovanie)

Možnosti	Početnosť	[%]
1. Áno	19	21,11 %
2. Zväčša áno	35	38,89 %
3. Aj áno, aj nie	23	25,56 %
4. Zväčša nie	13	14,44 %
5. Nie	0	0,00 %

Ďalšia otázka odhaľovala názor respondentov na to, či **oceňujú tvorivé nápady** svojich podriadených (tabuľka 10). Pozitívne je, že až **70 %** respondentov sa priklonilo k možnosti „áno“ alebo „zväčša áno“. Na druhej strane viac ako 22 % opýtaných uviedlo možnosť „aj áno, aj nie“ a negatívne ladenú odpoveď („zväčša nie“ alebo „nie“) označilo viac ako 7 % respondentov. Vo vzťahu k efektívnemu rozhodovaniu o motivácii a tvorivosti možno poznamenať, že by mali byť tvorivé nápady v akademickom prostredí oceňované vo väčšej miere. Ak študenti alebo vyučujúci (ako členovia tohto prostredia, na ktorých vplyva rozhodovanie smerované od nadriadených) nebudú oceňovaní za svoje tvorivé myšlienky, nebudú ochotní ich už zdieľať s ostatnými členmi alebo sa dokonca neodhodlajú ani k vytvoreniu tvorivého nápadu.

Tabuľka 10. Ocenenie tvorivých nápadov aplikované voči zamestnancom a študentom (vlastné spracovanie)

Možnosti	Početnosť	[%]
1. Áno	29	32,22 %
2. Zväčša áno	34	37,78 %
3. Aj áno, aj nie	20	22,22 %
4. Zväčša nie	5	5,56 %
5. Nie	2	2,22 %

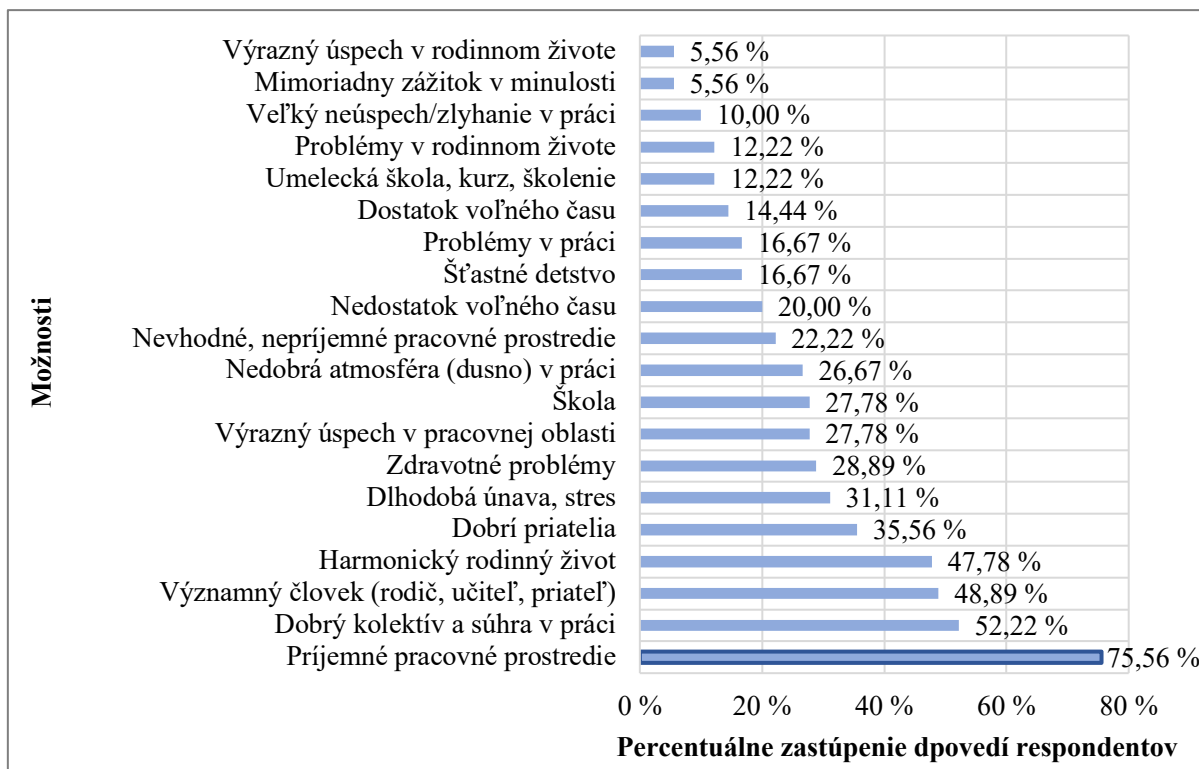
Posledná analyzovaná otázka predmetného dotazníkového prieskumu spadajúca do oblasti tvorivosti sa týkala **faktorov, ktoré sa najviac pričínili o zmenu tvorivosti** respondentov (tabuľka 11). Ako najpodstatnejšie faktory, ktoré vplývajú na zmenu tvorivosti u riadiacich zamestnancov a zamestnancov, boli označené: „**príjemné pracovné prostredie**“ s percentuálnym zastúpením **75,56 %**, „**dobry kolektív a súhra v práci**“ (52,22 %) a „**významný človek**“ (48,89 %).

Tabuľka 11. Početnosť faktorov, ktoré sa pričínili o zmenu tvorivosti vyučujúcich (vlastné spracovanie)

Možnosti	Početnosť	[%]
1. Príjemné pracovné prostredie	68	75,56 %
2. Dobrý kolektív a súhra v práci	47	52,22 %
3. Významný človek (rodič, učiteľ, priateľ)	44	48,89 %
4. Harmonický rodinný život	43	47,78 %
5. Dobrí priatelia	32	35,56 %
6. Dlhodobá únava, stres	28	31,11 %
7. Zdravotné problémy	26	28,89 %
8. Výrazný úspech v pracovnej oblasti	25	27,78 %
9. Škola	25	27,78 %
10. Nedobrá atmosféra (dusno) v práci	24	26,67 %
11. Nevhodné, nepríjemné pracovné prostredie	20	22,22 %
12. Nedostatok voľného času	18	20,00 %
13. Šťastné detstvo	15	16,67 %
14. Problémy v práci	15	16,67 %
15. Dostatok voľného času	13	14,44 %
16. Umelecká škola, kurz, školenie	11	12,22 %
17. Problémy v rodinnom živote	11	12,22 %
18. Veľký neúspech/zlyhanie v práci	9	10,00 %
19. Mimoriadny zážitok v minulosti	5	5,56 %
20. Výrazný úspech v rodinnom živote	5	5,56 %

Na posledných miestach poradia zostaveného na základe početnosti sa nachádzajú faktory „*mimoriadny zážitok v minulosti*“ a „*výrazný úspech v rodinnom živote*“. Pozícia uvedených faktorov môže byť interpretovaná podobným spôsobom ako v prípade tabuľky 2, kedy sa respondenti vo všeobecnosti zameriavali na tie prvky podporujúce motiváciu, ktoré súviseli s pracovným prostredím. Aj v tomto prípade možno poukázať na to, že respondenti kombinovali prvky týkajúce sa osobného života s tými, ktoré sa týkali pracovného života, podľa veľkosti vplyvu na ich tvorivosť práve v pracovnom prostredí.

Rozloženie odpovedí na analyzovanú otázku, týkajúcu sa vplyvu faktorov na zmenu tvorivosti respondentov, bolo spracované aj graficky, aby boli jasne viditeľné preferencie respondentov a postupnosť dôležitosti, ktorú prisudzujú jednotlivým faktorom (obrázok 19).



Obrázok 19. Grafický pohľad na faktory, ktoré sa pričínili o zmenu tvorivosti vyučujúcich (vlastné spracovanie)

4.1.5. Oblasť rozhodovania

Vplyv rozhodovania nadriadených zamestnancov bol analyzovaný aj prostredníctvom otázky, ktorá zahŕňala tri typy prístupu (participatívny, neutrálny, autoritatívny), ktorý môžu aplikovať voči vyučujúcim či študentom (ako voči ich podriadeným). Každý z prístupov bol v rámci dopytovania vysvetlený, aby boli pojmy jednotne pochopené. Participatívny prístup bol charakterizovaný napríklad prostredníctvom takého jednania nadriadených, ktoré vytvára priestor pre sebarealizáciu, spolurozhodovanie, zodpovednosť a podporuje motiváciu.

67,78 % respondentov z celkového počtu ($n = 90$) sa prikláňa k aplikácii „*participatívneho prístupu*“ (tabuľka 12). 30 % respondentov uviedlo, že vo väčšine prípadov nadriadený využíva „*neutrálny prístup*“ a len necelé 3 % respondentov sa priklonilo k „*autoritatívnemu prístupu*“. Uvedené zistenie predstavuje predpoklad, že oslovení riadiaci zamestnanci a zamestnanci sa snažia o podporu motivácie svojich podriadených. Iba pri jeho splnení môže byť podporená aj tvorivosť vyučujúcich a študentov a tým aj tvorivosť akademického prostredia.

Tabuľka 12. Aplikácia definovaných druhov prístupu voči zamestnancom a študentom (vlastné spracovanie)

Možnosti	Početnosť	[%]
1. Participatívny prístup	61	67,78 %
2. Neutrálny prístup	27	30,00 %
3. Autoritatívny prístup	2	2,22 %

Následne bola skúmaná aj komunikácia voči zamestnancom a študentom v akademickom prostredí. Riadiaci zamestnanci a zamestnanci univerzity sa mali vyjadriť k tomu či využívajú vo vzťahu k svojim podriadeným **otvorenú komunikáciu** (tabuľka 13). Nadpolovičná väčšina respondentov uviedla možnosť „*áno*“ a 27,78 % uviedlo možnosť „*zväčša áno*“. Toto tvrdenie

predstavuje pozitívny znak akademického prostredia, pretože práve otvorená komunikácia podporuje motiváciu a vzájomné zdieľanie názorov či tvorivých nápadov medzi jeho členmi.

Tabuľka 13. Využívanie otvorenej komunikácie voči zamestnancom a študentom (vlastné spracovanie)

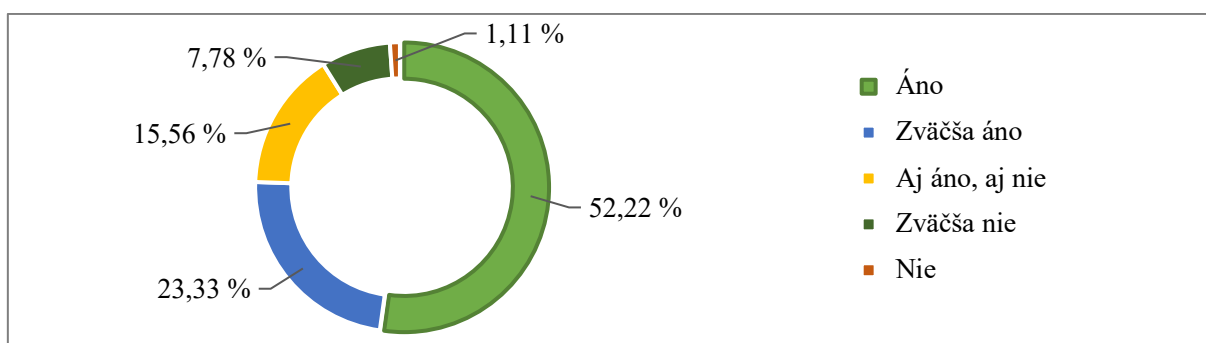
Možnosti		Početnosť	[%]
1.	Áno	47	52,22 %
2.	Zväčša áno	25	27,78 %
3.	Aj áno, aj nie	13	14,44 %
4.	Zväčša nie	4	4,44 %
5.	Nie	1	1,11 %

Ďalším znakom rozhodovania o motivácii a tvorivosti je aj cielené podporovanie budovania atmosféry dôvery a spolupatričnosti. Pretože práve takáto atmosféra bude podnecovať tvorivosť a zvyšovať motiváciu jeho členov, boli riadiaci zamestnanci a zamestnanci univerzity dopytovaní vo vzťahu k **tvorbe atmosféry dôvery, ústretovosti a spolupatričnosti** aplikovanej voči zamestnancom a študentom (tabuľka 14).

Tabuľka 14. Tvorba atmosféry dôvery, ústretovosti a spolupatričnosti voči zamestnancom a študentom (vlastné spracovanie)

Možnosti		Početnosť	[%]
1.	Áno	47	52,22 %
2.	Zväčša áno	21	23,33 %
3.	Aj áno, aj nie	14	15,56 %
4.	Zväčša nie	7	7,78 %
5.	Nie	1	1,11 %

Rozloženie odpovedí je pri budovaní atmosféry dôvery veľmi podobné rozloženiu odpovedí v prípade otvorenej komunikácie (tabuľka 13). Nadpolovičná väčšina respondentov uviedla možnosť „áno“ a 23,33 % uviedlo „zväčša áno“. Pre potreby vizualizácie pomeru medzi odpoveďami bol vytvorený aj grafický pohľad (obrázok 20).



Obrázok 20. Grafický pohľad na tvorbu atmosféry dôvery voči zamestnancom a študentom (vlastné spracovanie)

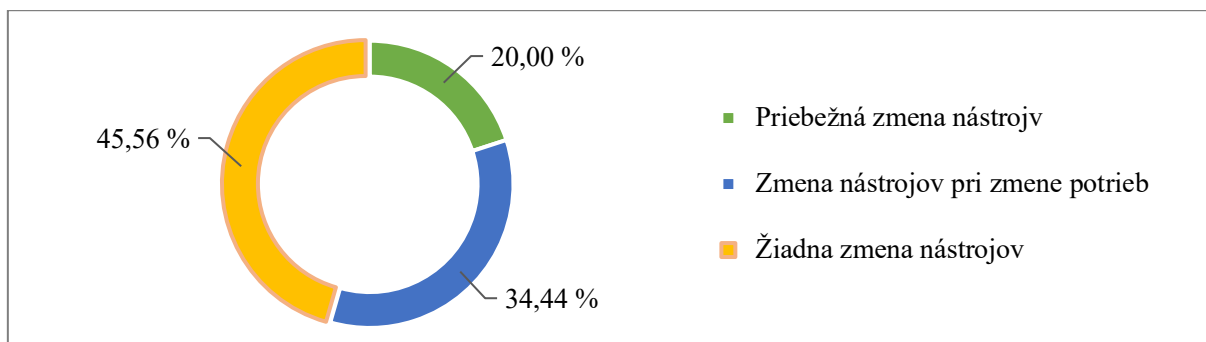
Predposledná otázka, analyzovaná v rámci **oblasti rozhodovania respondentov**, sa týkala uplatňovania motivačných nástrojov a ich obmieňania z hľadiska času. Zamestnanci a riadiaci zamestnanci univerzity mali uviesť, čím je charakteristické ich rozhodovanie ako nadriadených pri uplatňovaní motivačných nástrojov, a to na základe výberu jednej z predstavených možností (tabuľka 15). Až **45,56 %** opýtaných sa priklonila k možnosti „**žiadna zmena nástrojov**“, čo znamená, že aj keď uplatňujú voči svojim podriadeným nejaké motivačné nástroje, ktoré si zvolili, vôbec ich nemenia a v rámci podpory motivácie využívajú stále rovnaké nástroje. 34,44 % respondentov uviedlo, že motivačné nástroje „**menia pri zmene potrieb na strane ich podriadených**“. Takáto zmena nástrojov je vhodná, aby bola udržiavaná

priemerná úroveň motivácie členov prostredia. Avšak, aby bola dosiahnutá maximálna podpora motivácie a následne aj tvorivosti podriadených, je podstatná práve „*priebežná zmena motivačných nástrojov*“, ku ktorej sa priklonilo len 20 % respondentov.

Tabuľka 15. Rozhodovanie nadriadených pri uplatňovaní motivačných nástrojov z hľadiska času (vlastné spracovanie)

Možnosti	Početnosť	[%]
1. Priebežná zmena nástrojov	18	20,00 %
2. Zmena nástrojov pri zmene potrieb	31	34,44 %
3. Žiadna zmena nástrojov	41	45,56 %

Pomer medzi percentuálnym zastúpením odpovedí zobrazuje grafické spracovanie predstavenej otázky (obrázok 21). Je zrejmé, že by sa univerzita mala snažiť o to, aby riadiaci zamestnanci a zamestnanci, ktorí nevykonávajú *žiadnu zmenu nástrojov* (takmer polovica z celkového počtu) prešli do kategórie tých, ktorí sa snažia aspoň o *čiasť zmenu nástrojov* pri zmene potrieb podriadených alebo v ideálnom prípade na *priebežnú zmenu motivačných nástrojov*. V takom prípade bude navýšený motivačný akcent v akademickom prostredí a súčasne bude podporená tvorivosť tohto prostredia.



Obrázok 21. Grafický pohľad na rozhodovanie nadriadených pri uplatňovaní motivačných nástrojov (vlastné spracovanie)

Pri pohľade na poslednú analyzovanú otázku, bol odhalený ďalší negatívny znak. Na základe zistení možno uviesť, že až **64,44 %** respondentov si myslí, že vedenie univerzity „*nevytvára motivačné programy*“ voči členom akademického prostredia (tabuľka 16). Na druhej strane možno ale poznamenať, že viac ako 35 % riadiacich zamestnancov a zamestnancov sa prikláňa k možnosti „*áno vytvára*“ alebo „*áno, dokonca za spoluúčasti členov prostredia*“.

Tabuľka 16. Vytváranie motivačných programov pre zamestnancov a študentov (vlastné spracovanie)

Možnosti	Početnosť	[%]
1. Áno	21	23,33 %
2. Áno, dokonca za Vašej spoluúčasti	11	12,22 %
3. Nie	58	64,44 %

Kultúra tvorby motivačných programov bohužiaľ ešte nie je plne zakotvená v akademickom prostredí, čo dokazuje aj analýza aktuálneho stavu tvorby politiky pre podporu motivácie a tvorivosti na Slovensku (podkapitola 3.1.2. Analýza prípadov z praxe).

4.2. Prieskum zameraný na akademickú motiváciu a tvorivosť z pohľadu študentov – primárne dáta

Podstatnou časťou hlavného výskumu je aj druhý dotazníkový prieskum realizovaný v prostredí slovenských univerzít, ktorý sa zameriaval na oblasť motivácie a tvorivosti z pohľadu študentov. Analýza odpovedí respondentov viedla k odhaleniu prístupu, ktorý voči nim aplikujú vyučujúci – ako ich nadriadení v rámci akademického prostredia. Tak mohli byť identifikované súvislosti medzi rozhodovaním aplikovaným zo strany vyučujúcich a vplyvom, ktorým tento proces pôsobí na motiváciu a tvorivosť študentov.

Prieskum bol navrhnutý a aplikovaný v roku 2020 a respondentom bol poskytnutý ako v online forme (pomocou nástroja Google formuláre), tak aj fyzickej forme (prostredníctvom výtlačkov). Do tohto prieskumu sa zapojili študenti rôznych odborov, v zastúpení všetkých ôsmich krajov Slovenska, všetkých troch stupňov štúdia (Bc., Ing. aj PhD.), a tiež jednotlivých ročníkov (prvý až tretí). Nasledovná podkapitola obsahuje základné informácie nielen o štruktúre dotazníka, ale aj vyhodnotenie jednotlivých jeho častí.

4.2.1. Štruktúra a výpočet vzorky

Dotazníkový prieskum obsahoval otvorené aj uzatvorené otázky, ktoré boli pre respondentov, okrem základných charakteristík, rozdelené na štyri samostatné sekcie, medzi ktoré sa radili: (1) prístup zo strany vyučujúcich alebo fakulty, (2) motivácia, (3) tvorivosť, a (4) námety a odporúčania. Pre potreby vyhodnotenia predstaveného dotazníka, vo vzťahu k definovaným výskumným otázkam a hypotézam, boli otázky prieskumu spracované v troch oblastiach nadväzujúcich na hlavnú tematiku dizertačnej práce. Bolo vždy vybraných päť otázok súvisiacich s oblasťami motivácie, tvorivosti a rozhodovania, ktoré boli detailne analyzované a sú predstavené v podkapitolách 4.2.3. až 4.2.5.

Veľkosť základnej vzorky bola odvodená z údajov zverejnených na webovej stránke Štatistického úradu Slovenskej republiky ako počet študentov vysokých škôl denného štúdia za rok 2019, ktorý predstavuje **105 393** (ŠÚSR, 2019, online). Pri intervale spoľahlivosti 95 % a prípustnej chybe 5 % bola pomocou softvéru Raosoft vypočítaná minimálna veľkosť vzorky predstavujúca 383 respondentov (Raosoft, 2020, online). Reálna veľkosť vzorky však predstavuje **419 respondentov pri prípustnej chybe 4,78 %**.

4.2.2. Základné charakteristiky

Prostredníctvom tabuľky 17 sú bližšie predstavené vybrané základné charakteristiky respondentov. Je možné vidieť, že pomer žien a mužov zapojených do prieskumu je takmer 50:50, avšak pri stupni štúdia je mierny nepomer pri možnosti PhD., kde sa radí len 8 študentov. Na druhej strane možno ale uviesť, že ročníky štúdia sú rozdelené rovnomerne.

Tabuľka 17. Početnosť vybraných základných charakteristík respondentov (vlastné spracovanie)

Charakteristika	Pohlavie		Stupeň štúdia			Rok štúdia		
	Muž	Žena	Bc.	Ing./Mgr.	PhD.	1.	2.	3.
Početnosť	219	200	280	131	8	172	141	106
[%]	52,27 %	47,73 %	66,83 %	31,26 %	1,91 %	41,05 %	33,65 %	25,30 %

4.2.3. Oblasť motivácie

Prvá otázka, zvolená pre vyhodnocovanie v oblasti motivácie, sa týkala konkrétnych faktorov ovplyvňujúcich motiváciu respondentov k štúdiu pozitívnym smerom. Na základe početností bolo vytvorené poradie týchto faktorov (tabuľka 18), kde sa na prvom mieste

nachádza „*možnosť naučiť sa niečo nové*“ s percentuálnou početnosťou **80,91 %**. Druhé miesto zastáva „*očakávané sebauspokojenie a naplnenie*“ (65,39 %) a tretie miesto „*pocit zodpovednosti*“ (60,38 %). Na poslednom mieste, s percentuálnym zastúpením 14,56 %, sa nachádza „*očakávaná spokojnosť Vašich spolužiakov pri tímovej práci*“.

Vo vzťahu k vyučujúcim možno na základe predstavených zistení poznamenať, že by mali vo vzdelávacom procese apelovať práve na tie faktory, ktoré v najväčšej miere zvyšujú motiváciu u respondentov. Konkrétnym príkladom by teda bolo využitie poznatku o najpočetnejších faktoch zostaveného rebríčka. Vyučujúci by sa mali pri rozhodovaní o motivovaní a tvorivosti zamerať napríklad na: *podporenie zvedavosti respondentov; mali by zvoliť taký prístup, ktorý by podporil naplnenie ich vlastných potrieb; alebo by mohli aplikovať také úlohy, ktoré dajú študentom pocit zodpovednosti*. V takom prípade nastane zlepšenie procesu rozhodovania u vyučujúcich – ako u nadriadených, čo bude vplývať na podporu zvýšenia motivácie u študentov – ako u podriadených.

Tabuľka 18. Poradie faktorov zvyšujúcich motiváciu respondentov k štúdiu (vlastné spracovanie)

Možnosti	Početnosť	[%]
1. Možnosť naučiť sa niečo nové	339	80,91 %
2. Vaše očakávané sebauspokojenie a naplnenie	274	65,39 %
3. Váš pocit zodpovednosti	253	60,38 %
4. Potreba niečo robiť a byť v tom úspešný	238	56,80 %
5. Snaha dokázať si, že to zvládnete	207	49,40 %
6. Získanie pocitu užitočnosti	185	44,15 %
7. Získanie bonusových bodov alebo motivačného štipendia	113	26,97 %
8. Zložitosť dosiahnutia cieľa	81	19,33 %
9. Očakávaná spokojnosť Vášho vyučujúceho	79	18,85 %
10. Časová náročnosť dosiahnutia študijného cieľa	75	17,90 %
11. Skvalitnenie Vašej záverečnej práce	67	15,99 %
12. Utlmenie výčitiek svedomia	65	15,51 %
13. Obavy z nezvládnutia príliš náročného cieľa	63	15,04 %
14. Očakávaná spokojnosť Vašich spolužiakov pri tímovej práci	61	14,56 %

Následne boli uvedené faktory skúmané aj z pohľadu **dôležitosti**. Respondenti mali spomedzi predstavených možností vybrať *tri najdôležitejšie faktory* a zoradiť ich podľa vlastných preferencií. Početnosti boli vynásobené definovanou bodovou škálou od 1 do 3, a tak mohlo byť poradie najdôležitejších faktorov vyjadrené aj prostredníctvom *celkového skóre* (tabuľka 19). Hodnota 3 bola previazaná s najvyššou dôležitosťou spomedzi vybraných troch faktorov, podľa názoru respondentov a hodnota 1 s tou najnižšou. Uvedený prepočet zabezpečil objektivnosť porovnávania faktorov na základe výsledného poradia. Faktor s najvyšším celkovým skóre „*možnosť naučiť sa niečo nové*“, je totožný s prvým miestom predošlej otázky a jeho hodnota predstavuje **582 bodov**.

Pri porovnaní tabuľky 18 a tabuľky 19, teda pohľadu najčastejšie uvádzanej odpovede pri faktoroch zvyšujúcich motiváciu a tých najdôležitejších faktorov z pohľadu študentov, je možné konštatovať, že poradie na prvých štyroch miestach je takmer totožné. Miesta v celkovom poradí si vymenil len faktor „*pocit zodpovednosti*“ s faktorom „*potreba niečo robiť a byť v tom úspešný*“. Z uvedeného vyplýva, že respondenti v prvej prezentovanej otázke intuitívne vyberali najčastejšie tie faktory, ktoré sú pre nich zároveň aj najpodstatnejšie. Preto by sa mali vyučujúci v rozhodovaní o procese motivovania zamerať na *najpočetnejšie faktory* vyjadrujúce preferencie samotných študentov, nakoľko sa stotožňujú s tými najdôležitejšími faktormi zabezpečujúcimi vysoký pozitívny vplyv na ich motiváciu k štúdiu.

Tabuľka 19. Poradie najdôležitejších faktorov zvyšujúcich motiváciu respondentov k štúdiu, podľa početnosti (vlastné spracovanie)

Možnosť		Početnosť najdôležitejších faktorov			Celkové skóre
		Najvyššia	Stredná	Najnižšia	
1.	Možnosť naučiť sa niečo nové	108	98	62	582
2.	Vaše očakávané sebauspokojenie a naplnenie	81	58	56	415
3.	Potreba niečo robiť a byť v tom úspešný	60	64	53	361
4.	Váš pocit zodpovednosti	55	55	49	324
5.	Snaha dokázať si, že to zvládnete	40	44	46	254
6.	Získanie pocitu užitočnosti	23	28	37	162
7.	Obavy z nezvládnutia príliš náročného cieľa	11	11	19	74
8.	Zložitosť dosiahnutia cieľa	7	17	17	72
9.	Získanie bonusových bodov alebo motivačného štipendia	5	14	20	63
10.	Časová náročnosť dosiahnutia študijného cieľa	10	9	13	61
11.	Utlmenie výčitiek svedomia	6	8	13	47
12.	Očakávaná spokojnosť Vášho vyučujúceho	6	3	14	38
13.	Skvalitnenie Vašej záverečnej práce	4	4	12	32
14.	Očakávaná spokojnosť Vašich spolužiakov pri tímovej práci	3	6	8	29

*bodová škála: najčastejšia = 3; stredná = 2; najnižšia = 1

V ďalšej otázke boli skúmané prvky týkajúce sa nielen osobného, ale aj študijného života, ktoré sa v minulosti pričínili o **zmenu motivácie respondentov**. Zameranie zmeny pozitívnym či negatívnym smerom nebolo nijako špecifikované, a preto je z analytického pohľadu zaujímavé skúmať práve umiestnenie negatívne ladených prvkov v poradí zostavenom podľa početnosti (tabuľka 20).

Na prvých štyroch miestach sa nachádzajú prevažne také prvky, ktoré zabezpečili pozitívnu zmenu v motivácii respondentov, a teda jej zvýšenie. Na prvom mieste sa nachádza „**postupné dozrievanie a vývin osobnosti**“, ktoré bolo, ako jediný z predstavených prvkov, označené nadpolovičnou väčšinou respondentov. Túto možnosť si vybralo **247 respondentov** z celkového počtu 419 (58,95 %). Od druhého po desiate miesto boli početnosti pri prvkoch relatívne rovnomerne rozdelené. Medzi pozitívnymi prvkami (spomedzi prvých štyroch miest tabuľky 20) sa však vyskytuje aj „*dlhodobá únava, stres a vyhorenie*“. Je veľmi znepokojujúce, že sa tento prvok nachádza tak vysoko, a to konkrétne na treťom mieste v poradí podľa početnosti (36,28 %).

Na základe uvedených zistení možno predpokladať, že v istej miere ide aj o *negatívny znak prostredia*, v ktorom sa študenti nachádzajú. Týmto prostredím je v ich prípade práve univerzita a konkrétna fakulta, kde získavajú vzdelanie. Každodenné úlohy, odovzdávanie semestrálnych projektov a najmä skúšky z predmetov nastavené na základe rozhodnutí vyučujúcich (ako nadriadených členov akademického prostredia), v nich vyvolávajú zvýšenú úroveň stresu a vyčerpania. Preto možno uviesť, že dôsledkom stresujúceho prostredia, z veľkej miery ovplyvneného aj rozhodovaním zo strany vyučujúcich, nastáva *pocit dlhodobej únavy*, a teda časté označovanie uvedeného prvku v prieskume. Vo vzťahu k umiestneniu spomínaného faktora, na treťom mieste podľa početnosti, by sa mali práve vyučujúci snažiť o zníženie stresu prostredníctvom rozhodnutí, ktoré vykonávajú.

Tabuľka 20. Poradie prvkov, ktoré sa najviac pričínili o zmenu motivácie študentov (vlastné spracovanie)

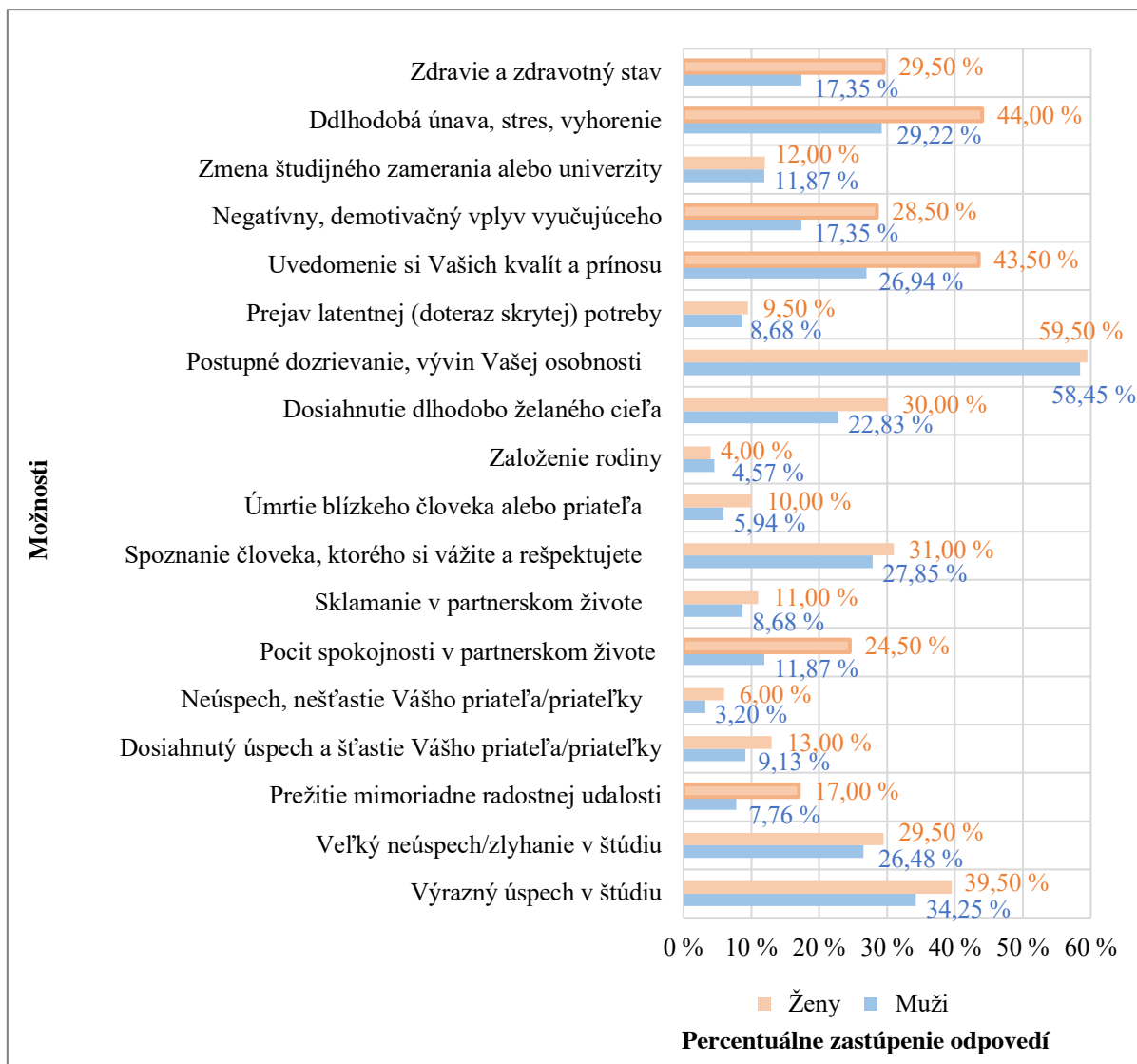
Možnosti		Početnosť	[%]
1.	Postupné dozrievanie, vývin Vašej osobnosti	247	58,95 %
2.	Výrazný úspech v štúdiu	154	36,75 %
3.	Dlhodobá únava, stres, vyhorenie	152	36,28 %
4.	Uvedomenie si Vašich kvalít a prínosu	146	34,84 %
5.	Spoznanie človeka, ktorého si vážite a rešpektujete	123	29,36 %
6.	Veľký neúspech/zlyhanie v štúdiu	117	27,92 %
7.	Dosiahnutie dlhodobo želaného cieľa	110	26,25 %
8.	Zdravie a zdravotný stav	97	23,15 %
9.	Negatívny, demotivačný vplyv vyučujúceho	95	22,67 %
10.	Pocit spokojnosti v partnerskom živote	75	17,90 %
11.	Prežitie mimoriadne radostnej udalosti	51	12,17 %
12.	Zmena študijného zamerania alebo univerzity	50	11,93 %
13.	Dosiahnutý úspech a šťastie Vášho priateľa/priateľky	46	10,98 %
14.	Sklamanie v partnerskom živote	41	9,79 %
15.	Prejav latentnej (doteraz skrytej) potreby	38	9,07 %
16.	Úmrtie blízkeho človeka alebo priateľa	33	7,88 %
17.	Neúspech, nešťastie Vášho priateľa/priateľky	19	4,53 %
18.	Založenie rodiny	18	4,30 %

Je zaujímavé, že sa na posledných dvoch miestach zoznamu prvkov, ktoré ovplyvňujú motiváciu študentov (tabuľka 20), nachádza „*neúspech, nešťastie priateľa alebo priateľky*“ a „*založenie rodiny*“. Uvedený poznatok možno interpretovať aj takým spôsobom, že tieto prvky sa u respondentov aktuálne nestotožňujú s hodnotami, ktoré vyznávajú a sú na vrchole ich takzvaného „hodnotového rebríčka“.

Pre vyučujúcich je tento poznatok dôležitý napríklad pri nastavovaní *rozhodovania o aplikácii motivačných nástrojov*. Aktuálne by tento prvok nezahrnuli do kritérií ovplyvňujúcich výber motivačných nástrojov (pretože by to neposilnilo úroveň motivácie študentov), no s ohľadom na budúcnosť možno predpokladať, že s postupným vývinom osobnosti respondentov sa budú ich preferencie meniť. Preto je potrebné sledovať vnímanie spomínaných prvkov študentmi priebežne (opakovane), a tak bude možné efektívne nastaviť procesy rozhodovania o motivovaní v akademickom prostredí.

Vo vzťahu k základným charakteristikám respondentov boli prvky vplývajúce na motiváciu študentov skúmané s ohľadom na pohlavie. Na grafickom zobrazení (obrázok 22) možno vidieť značný rozdiel v početnosti označení niektorých faktorov mužmi a ženami, a preto bola skúmaná štatistická významnosť vzťahu medzi pohlavím a prvkami z tabuľky 20. Významnosť vzťahu bola potvrdená (*ak $z > c$, pričom $c = 1,96$*) pri nasledovných faktoroch: *prežitie mimoriadne radostnej udalosti; pocit spokojnosti v partnerskom živote; uvedomenie si kvalít a prínosu; negatívny, demotivačný vplyv vyučujúceho; dlhodobá únava, stres, vyhorenie; zdravie a zdravotný stav* (tabuľka 21).

Na základe zistení možno konštatovať, že uvedené faktory vplývajú vo väčšej miere *na motiváciu žien, než na motiváciu mužov* a vplyv ostatných faktorov nie je závislý od pohlavia. Takéto zistenia sú pre vyučujúcich hodnotným podkladom práve pre zlepšenie rozhodovania o motivovaní.



Obrázok 22. Grafický pohľad na rozloženie prvkov vplyvujúcich na motiváciu podľa početnosti (vlastné spracovanie)

Tabuľka 21 Štatistická významnosť vzťahu medzi pohlavím a prvkami vplyvajúcimi na zmenu motivácie respondentov (vlastné spracovanie)

Prvky vplyvajúce na zmenu motiváciu	z-score	Pohlavie
Prežitie mimoriadne radostnej udalosti	z	2,889
	Významnosť	áno
Pocit spokojnosti v partnerskom živote	z	3,229
	Významnosť	áno
Uvedomenie si Vašich kvalít a prínosu	z	3,553
	Významnosť	áno
Negatívny, demotivačný vplyv vyučujúceho	z	2,722
	Významnosť	áno
Dlhodobá únava, stres, vyhorenie	z	3,041
	Významnosť	áno
Zdravie a zdravotný stav	z	2,945
	Významnosť	áno

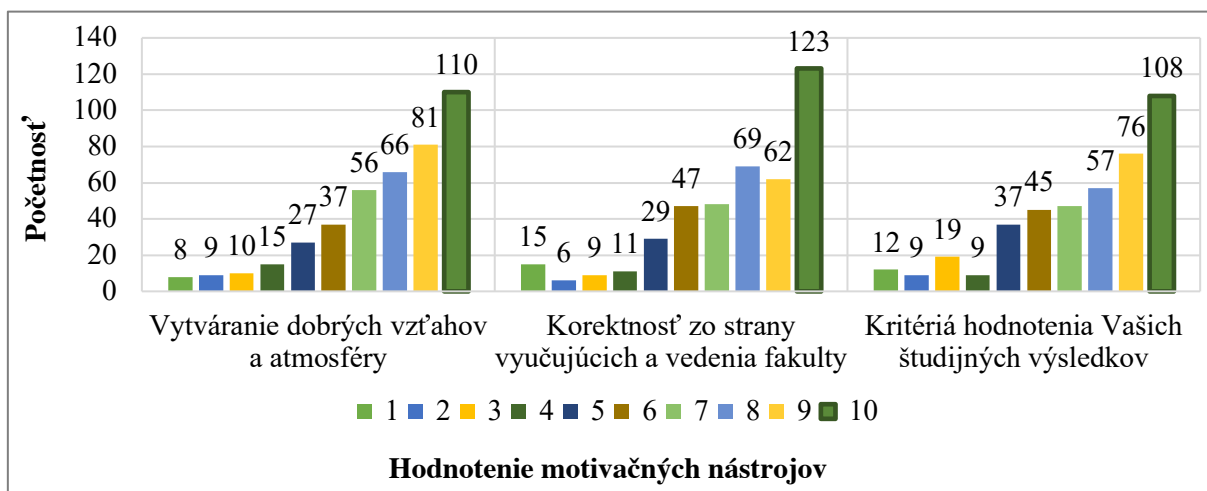
V rámci oblasti motivácie bola skúmaná aj **účinnosť** motivačných faktorov. Respondenti mali na škále od 1 do 10 ohodnotiť, nakoľko sú predstavené nástroje účinné pri podpore ich motivácie (tabuľka 22). Hodnoty, vyplývajúce z počtu označení danej odpovede respondentami, boli prepočítané prostredníctvom *celkového skóre*, aby mohol byť zostavený rebríček podľa účinnosti, na základe ktorého mohli byť nástroje objektívne porovnané.

Tabuľka 22. Poradie motivačných nástrojov z pohľadu účinnosti podľa študentov (vlastné spracovanie)

Možnosti	Početnosť										Celkové skóre
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1. Vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry	8	9	10	15	27	37	56	66	81	110	3222
2. Korektnosť zo strany vyučujúcich a vedenia fakulty	15	6	9	11	29	47	48	69	62	123	3201
3. Kritériá hodnotenia Vašich študijných výsledkov	12	9	19	9	37	45	47	57	76	108	3127
4. Pridelenie (bonusových) bodov navyše	13	17	19	16	42	48	52	75	53	84	2947
5. Prejavenie záujmu o Vaše názory a návrhy	15	13	17	17	46	45	56	75	61	74	2941
6. Poskytovanie potrebných informácií	8	11	13	28	47	50	87	71	50	54	2883
7. Umožnenie Vášho ďalšieho vedomostného rastu	13	7	23	21	52	59	64	69	66	45	2838
8. Vyslovenie pochvaly	17	17	27	21	49	44	64	73	44	63	2783
9. Poskytnutie priestoru pre Vašu samostatnosť	17	16	23	23	52	52	66	77	46	46	2734
10. Zapájanie študentov do výskumných aktivít fakulty	28	33	35	32	61	59	57	53	29	32	2390
11. Zapájanie študentov do rozvoja fakulty	34	33	35	39	72	57	56	47	20	26	2271
12. Uplatňovanie hrozieb a postihov	100	35	50	46	49	34	33	28	22	22	1826

*bodová škála od 1 až 10, je v tomto prípade totožná so škálou na posúdenie účinnosti

Na prvom mieste sa s celkovým skóre **3 222 bodov** nachádza faktor „**vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry**“. Tesne za ním sú umiestnené aj „**korektnosť zo strany vyučujúcich a vedenia fakulty**“ (3 201 bodov) a „**kritériá hodnotenia študijných výsledkov**“ (3 127 bodov). Ako pozitívum možno chápať umiestnenie faktora „**uplatňovanie hrozieb a postihov**“ na poslednom mieste, s celkovým skóre 1 826.



Obrázok 23. Grafický pohľad na hodnotenie účinnosti vybraných motivačných nástrojov (vlastné spracovanie)

Čiastkové hodnotenie faktorov zahŕňajúce hodnoty od 1 po 10, ktoré sa v rebríčku podľa celkového skóre nachádzajú na prvých troch miestach tabuľky 22, bolo pre zabezpečenie vyššej prehľadnosti zobrazené aj graficky (obrázok 23).

Na základe uvedených zistení možno konštatovať, že účinnosť motivačných nástrojov hodnotená samotnými študentami, je pre nastavenie motivačného akademického prostredia podporujúceho tvorivosť kľúčová. Riadiaci zamestnanci a zamestnanci univerzít by sa mali podľa zistení pri procese rozhodovania o motivovaní sústrediť v prvom rade na: *podporu priateľskej atmosféry; budovanie dobrých vzťahov medzi vyučujúcimi a študentmi, medzi študentmi navzájom a aj medzi všetkými členmi akademického prostredia; ďalej by sa mali sústrediť na využívanie korektných prístupov a postupov voči svojim podriadeným; ale aj na objektívne nastavenie kritérií hodnotenia študijných výsledkov.*

Pri doplňujúcej otázke, kde mali respondenti z uvedených motivačných nástrojov vybrať len tri najdôležitejšie (tabuľka 23), sa na popredné miesta zoznamu dostali aj faktory ako „*pridelenie (bonusových) bodov navyše*“, „*prejavenie záujmu o názory a návrhy*“ a tiež „*vyslovenie pochvaly*“, ktoré boli v tabuľke 22 na nižších miestach.

Predstavené faktory je možné jednoducho prepojiť s procesom rozhodovania o nastavení výučby, za ktoré je zodpovedný vyučujúci konkrétneho predmetu. Ak sa toto rozhodovanie prepojí s *rozhodovaním o motivovaní*, apelovanie na uvedené faktory bude slúžiť na podporu motivácie študentov.

Tabuľka 23. Poradie najdôležitejších faktorov, ktoré sú účinné pri motivácii podľa študentov (vlastné spracovanie)

Možnosť		Početnosť najdôležitejších faktorov			Celkové skóre
		Najvyššia	Stredná	Najnižšia	
1.	Vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry	63	54	61	358
2.	Pridelenie (bonusových) bodov navyše	63	37	47	310
3.	Prejavenie záujmu o Vaše názory a návrhy	62	42	38	308
4.	Kritériá hodnotenia Vašich študijných výsledkov	45	42	41	260
5.	Vyslovenie pochvaly	34	55	47	259
6.	Korektnosť zo strany vyučujúcich a vedenia fakulty	38	46	48	254
7.	Umožnenie Vášho ďalšieho vedomostného rastu	30	37	43	207
8.	Poskytovanie potrebných informácií	31	38	34	203
9.	Poskytnutie priestoru pre Vašu samostatnosť	17	31	22	135
10.	Zapájanie študentov do výskumných aktivít fakulty	14	14	8	78
11.	Uplatňovanie hrozieb a postihov	12	11	15	73
12.	Zapájanie študentov do rozvoja fakulty	9	12	14	65

*bodová škála: najčastejšia = 3; stredná = 2; najnižšia = 1

Po porovnaní tabuľky 22 a 23 možno ako najdôležitejší a zároveň aj najúčinnjší faktor z pohľadu respondentov považovať faktor „*vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry*“. Nakoľko tento faktor práve z pohľadu študentov pôsobí na podporu ich motivácie najúčinnšie, mala by sa univerzita, fakulta a aj samotní vyučujúci snažiť o jeho aplikáciu, a teda využívanie v akademickej praxi.

Ako najmenej dôležitý faktor sa v tomto prípade ukázalo „*zapájanie študentov do rozvoja fakulty*“. Toto zistenie by malo tvoriť podklad pre ďalšiu analýzu, aby bolo možné odhaliť dôvod nízkeho umiestnenia uvedeného faktora, pretože podľa aktuálnych znalostí je možné povedať, že sa fakulty snažia práve o zapájanie študentov do aktivít, ktoré prospejú budúcemu

rozvoju inštitúcie. Bolo by teda vhodné poznať pohľad študentov na to, či nechcú byť zapájaní do rozvoja alebo len nepochopili význam aktivít, ktoré daná fakulta vykonáva a podobne.

Následne bola prostredníctvom ďalších otázok skúmaná aj *ochota študentov zlepšiť svoj budúci výkon*. V prvej časti mali respondenti uviesť, či by boli pri zmene motivačného pôsobenia zo strany fakulty ochotní zvýšiť svoje odhodlanie a výkon. Až **88,78 %** študentov z celkového počtu ($n = 419$) uviedlo **kladnú odpoveď**. Túto skutočnosť možno interpretovať tak, že študenti sú ochotní zvyšovať svoj výkon a snahu, ak uvidia zmeny napríklad v motivačnom programe či uplatňovaných nástrojoch, ale najmä vtedy, ak pociatia posilnené motivačné pôsobenie zo strany fakulty. V druhej časti boli skúmané práve odpovede týchto 372 respondentov, ktoré boli z dôvodu prehľadnosti zatriedené do piatich intervalov (tabuľka 24). Najviac zastúpený bol interval nárastu „21 – 40 %“, do ktorého spadali odpovede 31,99 % respondentov. Takmer rovnaký počet študentov uviedol odpoveď spadajúcu do intervalu zlepšenia o „1 – 20 %“.

Tabuľka 24. Ochota respondentov zvýšiť výkon pri zmene motivačného prístupu zo strany fakulty (vlastné spracovanie)

A. Ste ochotný zvýšiť svoj výkon pri zlepšení motivácie zo strany fakulty?			B. O koľko % by sa zvýšil Váš výkon pri zlepšení motivácie zo strany fakulty?		
Možnosti	Početnosť	[%]	Intervaly	Početnosť	[%]
Áno	372	88,78 %	1 – 20	113	30,38 %
			21 – 40	119	31,99 %
			41 – 60	92	24,73 %
Nie	47	11,22 %	61 – 80	34	9,14 %
			81 – 100	14	3,76 %

Posledná otázka, vybraná pre vyhodnotenie oblasti motivácie, sa týkala odporúčaní zo strany študentov. Z vopred definovaných motivačných nástrojov mali respondenti zvoliť tie, ktoré by mala fakulta implementovať, aby bola podporená ich motivácia. Na prvom mieste z pohľadu početnosti sa nachádza nástroj „*vytváranie dobrých vzťahov a pozitívnej atmosféry*“, ktorý označilo až **72,79 %** študentov (305 z celkového počtu 419). Nadpolovičná väčšina respondentov označila ale aj ďalšie faktory, na miestach číslo dva až šesť, medzi ktoré patrí: „*korektnosť, spravodlivosť a ľudskosť vyučujúcich; prednášky odborníkov z praxe a perspektíva zamestnania; poskytovanie potrebných informácií; väčší záujem o študentov a ich názory a vzájomná a otvorená spolupráca*“ (tabuľka 25).

Všetky spomínané motivačné nástroje považuje nadpolovičná väčšina študentov za *veľmi dôležité*, pretože by chceli, aby ich fakulta implementovala. Vedenie fakulty by malo takéto a podobné výsledky brať do úvahy pri *rozhodovaní o nastavení motivačného programu alebo procesu*, ktorý pripravuje. Len v prípade, že budú pri rozhodovaní o tvorbe motivačného programu zohľadnené názory všetkých členov akademického prostredia, bude tento program fungovať efektívne a prispeje k podpore motivácie nielen u študentov, ale aj vyučujúcich a riadiacich zamestnancov – teda aj u všetkých členov akademického prostredia.

Na poslednom mieste spomedzi motivačných nástrojov uvedených v tabuľke 25 sa nachádza „*spoluúčasť na riadení a rozhodovaní*“ s percentuálnym zastúpením len 22,20 %. Respondenti teda nemajú vysoký záujem o jeho aplikáciu. Na základe uvedeného výsledku možno konštatovať, že spoluúčasť na rozhodovaní by nepôsobilo na zlepšenie motivácie študentov vo veľkej miere, čo potvrdzujú aj výsledky z tabuľky 23, kde sa na najnižšom mieste z pohľadu dôležitosti motivačných faktorov nachádzalo „*zapájanie študentov do rozvoja fakulty*“. V rámci možnosti „*iné*“ respondenti uvádzali nástroje súvisiace so získaním praktických skúseností.

Tabuľka 25. Návrh motivačných nástrojov, ktoré by mala fakulta v budúcnosti implementovať podľa názoru študentov (vlastné spracovanie)

Možnosti	Početnosť	[%]
1. Vytváranie dobrých vzťahov a pozitívnej atmosféry	305	72,79 %
2. Korektnosť, spravodlivosť a ľudskosť vyučujúcich	287	68,50 %
3. Prednášky odborníkov z praxe a perspektíva zamestnania	278	66,35 %
4. Poskytovanie potrebných informácií	242	57,76 %
5. Väčší záujem o študentov a ich názory	234	55,85 %
6. Vzájomná a otvorená spolupráca	225	53,70 %
7. Prejavenie uznania za kvalitnú prácu	209	49,88 %
8. Skvalitnenie vzájomnej komunikácie	188	44,87 %
9. Priestor pre samostatnosť a sebarealizáciu	151	36,04 %
10. Doplnkové vzdelávacie aktivity a rozvoj zručností	143	34,13 %
11. Lepšie študijné podmienky	142	33,89 %
12. Vyššie kreditové ohodnotenie predmetov	141	33,65 %
13. Spoločné kultúrne a športové aktivity vyučujúcich a študentov	113	26,97 %
14. Spoluúčasť na riadení a rozhodovaní	93	22,20 %
15. Iné	10	2,39 %

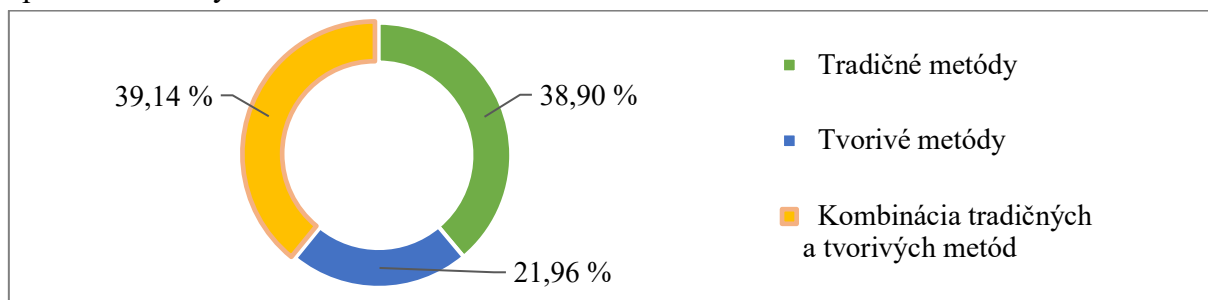
4.2.4. Oblasť tvorivosti

Druhá časť vyhodnotenia predstaveného dotazníkového prieskumu sa zameriavala na oblasť tvorivosti, v rámci ktorej bolo vyhodnotených vybraných päť otázok. V prvej analyzovanej otázke sa mali respondenti vyjadriť k tomu, aké typy metód vyučujúci využívajú vo vzdelávaní (tabuľka 26). Najčastejšou odpoveďou bola možnosť „*kombinácia tradičných a tvorivých metód*“ s percentuálnou početnosťou 39,14 %.

Tabuľka 26. Využívanie tvorivých prístupov vo vzdelávacom procese zo strany vyučujúcich (vlastné spracovanie)

Možnosti	Početnosť	[%]
1. Tradičné metódy	163	38,90 %
2. Tvorivé metódy	92	21,96 %
3. Kombinácia tradičných a tvorivých metód	164	39,14 %

Grafické vyjadrenie uvedených možností (obrázok 24) ponúka jasnejší pohľad na to, že študenti považujú postupy aplikované zo strany vyučujúcich zväčša ako *tradičné alebo kombinované*. Len 21,96 % respondentov charakterizuje prístup vyučujúcich či metódy aplikované vo výučbe ako tvorivé.



Obrázok 24. Grafický pohľad na využívanie tvorivých prístupov zo strany vyučujúcich (vlastné spracovanie)

Vo vzťahu predstavených zistení k zamestnancom univerzít možno uviesť, že by mali byť do vzdelávacieho procesu v budúcnosti *zapojené vo väčšom množstve aj tvorivé metódy*, ktoré

by vplývali na podporu tvorivosti študentov. Pri aplikovaní tvorivých metód sa aj práca zamestnancov – vyučujúcich stane tvorivá, čo bude viesť k vytvoreniu prostredia podporujúceho tvorivosť.

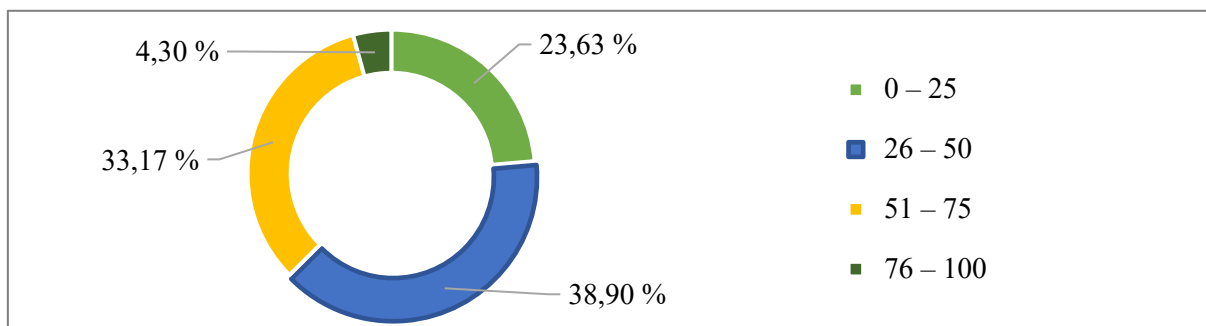
Vo vzťahu k predošlému zisteniu, že len menej ako 22 % respondentov považuje prístup vyučujúcich k výučbe za naozaj tvorivý, bola analyzovaná aj ďalšia otázka (tabuľka 27). Táto sa zameriavala na odhad vyjadrený percentuálnym zastúpením tých vyučujúcich, ktorí vo všeobecnosti využívajú tvorivé metódy a postupy. Najviac zastúpenou bola odpoveď „26 – 50 %“, čo poukazuje na fakt, že podľa študentov je vo výučbe tvorivá menej ako polovica vyučujúcich.

Tabuľka 27. Percentuálny odhad počtu vyučujúcich, ktorí využívajú tvorivé metódy a postupy (vlastné spracovanie)

Možnosti	Početnosť	[%]
1. 0 – 25 percent vyučujúcich	99	23,63 %
2. 26 – 50 percent vyučujúcich	163	38,90 %
3. 51 – 75 percent vyučujúcich	139	33,17 %
4. 76 – 100 percent vyučujúcich	18	4,30 %

Grafický pohľad na predstavenú otázku však ukazuje relatívne podobné rozdelenie odpovedí respondentov medzi možnosťami „0 – 25 %; 26 – 50 %“ a „51 – 75 %“. Na jednej strane si viac ako 33 % respondentov myslí, že od 51 do 75 % vyučujúcich naozaj aplikuje tvorivé metódy, na strane druhej až viac ako 23 % respondentov uviedlo, že podľa nich využíva tvorivé metódy len od 0 do 25 % vyučujúcich (obrázok 25).

Na základe uvedených zistení možno konštatovať, že prístup vyučujúcich k aplikácii tvorivých metód *nie je zatiaľ v akademickom prostredí jednotný*. Uvedené názory možno považovať za mierne protichodné, a preto možno predpokladať, že každý respondent svojou odpoveďou prezentoval vlastné skúsenosti s konkrétnymi vyučujúcimi pôsobiacimi na konkrétnej univerzite. S ohľadom na budúcnosť v rámci akademického prostredia je teda dôležité, aby sa zamestnanci a riadiaci zamestnanci zamerali na *zvýšenie aplikáciu tvorivých metód a jasnú komunikáciu ich ochoty tvorivo napredovať*, čím bude podporená tvorivosť nielen u priamych podriadených (vyučujúcich aj študentov), ale aj tvorivosť celého prostredia.



Obrázok 25. Grafický pohľad na počet vyučujúcich, ktorí využívajú tvorivé metódy a postupy (vlastné spracovanie)

Pri pohľade na motivačný prístup zo strany vyučujúcich možno konštatovať, že len 4,77 % respondentov uviedlo, že ich vyučujúci naozaj motivujú k tvorivej činnosti, no viac ako 39 % respondentov sa priklonilo k možnosti „zväčša áno“ a viac ako 43 % k možnosti „aj áno, aj nie“ (tabuľka 28). Tiež je dôležité sledovať aj negatívne ladené odpovede, pri ktorých si takmer 12 % študentov myslí, že vyučujúci ich *dostatočne nemotivujú k tvorivosti*.

Pre potreby zlepšenia rozhodovania o motivácii a tvorivosti na strane vyučujúcich by bolo vhodné zamerať sa práve na tie faktory, ktoré by podporovali tvorivosť u študentov

(tabuľka 31). Získanie a využitie názorov predstavuje potrebný predpoklad k tomu, aby mohol byť vytvorený plán implementácie faktorov podporujúcich tvorivosť. Pri takomto procesnom prístupe bude docielené neustále sa znižujúce percento uvedených negatívnych odpovedí. Tiež však možno konštatovať, že drvivá väčšina odpovedí bola ladená pozitívne, a teda v prospech podporujúceho a motivačného vplyvu vyučujúcich a podnecovaniu tvorivosti študentov.

Tabuľka 28. Motivácia k tvorivosti aplikovaná zo strany vyučujúcich (vlastné spracovanie)

Možnosti		Početnosť	[%]
1.	Áno	20	4,77 %
2.	Zväčša áno	165	39,38 %
3.	Aj áno, aj nie	184	43,91 %
4.	Zväčša nie	40	9,55 %
5.	Nie	10	2,39 %

Pri skúmaní odpovedí týkajúcich sa ocenenia tvorivých nápadov zo strany vyučujúcich je zrejmé, že viac ako polovica respondentov si myslí, že ich *nápady sú naozaj ocenené* (možnosť „áno“ a „zväčša áno“). Len menej ako 8 % respondentov sa priklonilo k možnosti „zväčša nie“ alebo „nie“ (tabuľka 29).

Možno poznamenať, že aj napriek názorom mnohých respondentov, ktorí v predošlých odpovediach tvrdili, že ich vyučujúci nemotivujú alebo nedostatočne motivujú k tvorivosti, sa *k oceňovaniu tvorivých nápadov prikláňajú vo väčšom zastúpení*. Z uvedeného vzťahu možno odvodiť, že aj keď sa vyučujúci nesústreďia na priame motivovanie študentov k tvorivosti, ak je študent tvorivý, ocenia jeho snahu a nápady. Uvedené správanie vyučujúcich voči študentom (v tomto prípade vzťah nadriadený a podriadený) možno označiť za *reakčné*, pretože svojim ocenením reagujú na snahu študentov. Pre zlepšenie procesu rozhodovania o motivovaní a tvorivosti a celkovej podpory tvorivých aktivít v akademickom prostredí by však bol vhodnejší *proaktívny prístup*.

Tabuľka 29. Ocenenie tvorivých nápadov aplikované zo strany vyučujúcich (vlastné spracovanie)

Možnosti		Početnosť	[%]
1.	Áno	42	10,02 %
2.	Zväčša áno	195	46,54 %
3.	Aj áno, aj nie	150	35,80 %
4.	Zväčša nie	31	7,40 %
5.	Nie	1	0,24 %

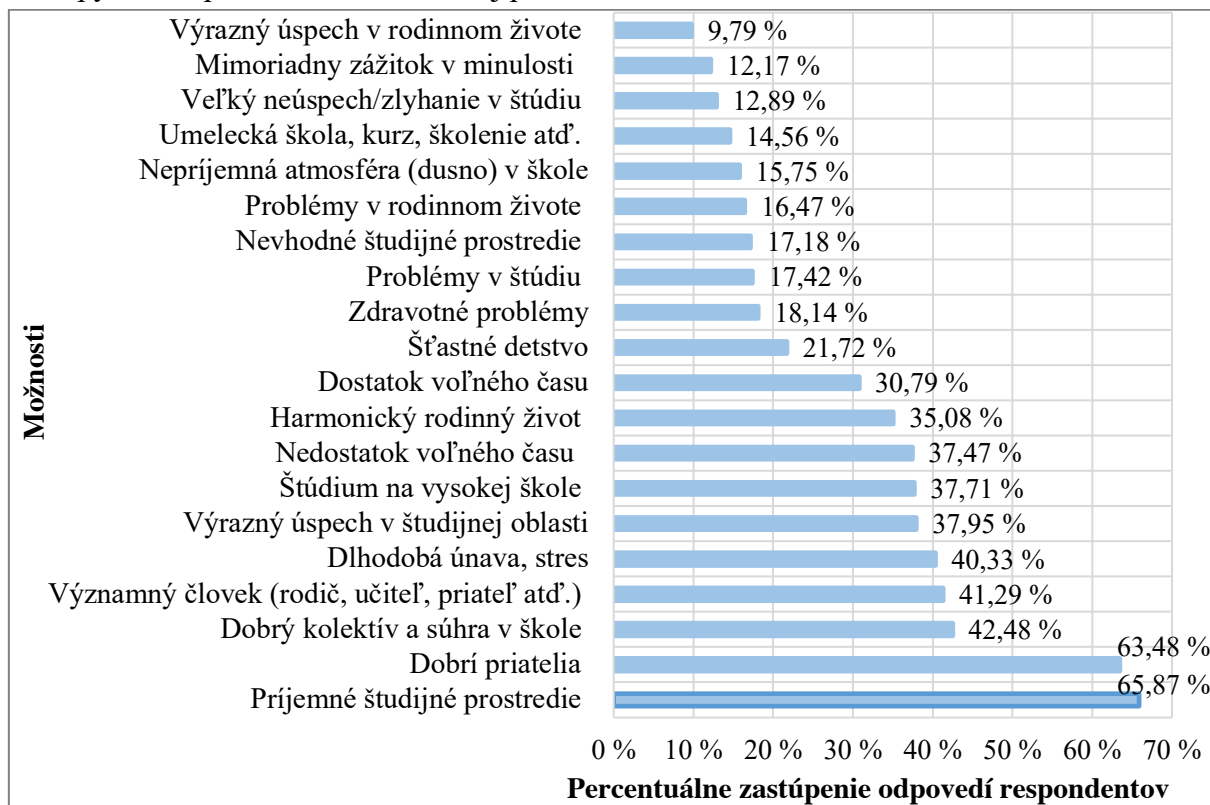
Tak, ako v prípade motivácie, aj v prípade tvorivosti boli skúmané konkrétne faktory, ktoré vplyvávajú na jej zmenu. Najviac označovaným faktorom bolo práve *„príjemné študijné prostredie“* s percentuálnym zastúpením **65,87 %** (tabuľka 30). Na druhom mieste z pohľadu početnosti sa nachádza faktor *„dobrí priatelia“* (63,48 %) a tretie miesto zastáva *„dobrý kolektív a súhra v škole“* (42,48 %).

Vo vzťahu k uvedeným trom faktorom možno uviesť, že samotné študijné prostredie je často dopĺňané práve dobrým kolektívom, ktorý je nevyhnutnou súčasťou napríklad aj skupinovej práce. Kolektív, v ktorom študenti pôsobia na dennej báze, v mnohých prípadoch prerastá do priateľských vzťahov. Predstavené faktory spolu teda charakterizujú *sociálnu stránku akademického prostredia pre študentov*, ktorá je podporovaná rozhodovacími procesmi aplikovanými zamestnancami a riadiacimi zamestnancami v akademickom prostredí.

Tabuľka 30. Početnosť faktorov, ktoré sa pričínili o zmenu tvorivosti u študentov (vlastné spracovanie)

Možnosti	Početnosť	[%]
1. Príjemné študijné prostredie	276	65,87 %
2. Dobrí priatelia	266	63,48 %
3. Dobrý kolektív a súhra v škole	178	42,48 %
4. Významný človek (rodič, učiteľ, priateľ atď.)	173	41,29 %
5. Dlhodobá únava, stres	169	40,33 %
6. Výrazný úspech v študijnej oblasti	159	37,95 %
7. Štúdium na vysokej škole	158	37,71 %
8. Nedostatok voľného času	157	37,47 %
9. Harmonický rodinný život	147	35,08 %
10. Dostatok voľného času	129	30,79 %
11. Šťastné detstvo	91	21,72 %
12. Zdravotné problémy	76	18,14 %
13. Problémy v štúdiu	73	17,42 %
14. Nevhodné študijné prostredie	72	17,18 %
15. Problémy v rodinnom živote	69	16,47 %
16. Neprijemná atmosféra (dusno) v škole	66	15,75 %
17. Umelecká škola, kurz, školenie atď.	61	14,56 %
18. Veľký neúspech/zlyhanie v štúdiu	54	12,89 %
19. Mimoriadny zážitok v minulosti	51	12,17 %
20. Výrazný úspech v rodinnom živote	41	9,79 %

Aby bol zrejмый pomer medzi početnosťami jednotlivých faktorov, bola daná otázka spracovaná aj grafickou formou (obrázok 26). Prostredníctvom tejto ukážky jasne vidieť odstup medzi početnosťami, a teda aj poradie – dôležitosť faktorov.



Obrázok 26. Grafický pohľad na faktory, ktoré sa pričínili o zmenu tvorivosti u študentov (vlastné spracovanie)

Nakoľko sa spomínané faktory, ktoré sa umiestnili na popredných miestach tabuľky 30, v minulosti už pričínili o zmenu tvorivosti respondentov v akademickom prostredí, je vhodné na ne apelovať aj v budúcnosti. Ak budú tieto faktory využívané pri rozhodovaní o motivácii a tvorivosti vyučujúcich, príde k následnej podpore tvorivosti u študentov. V takom prípade sa zlepši rozhodovanie zamestnancov, ktoré bude vplývať aj na zlepšenie ich motivácie a tvorivosti. Vo vzťahu k celkovému akademickému prostrediu je možné predpokladať, že takýmto spôsobom príde k podpore motivácie, tvorivosti a rozhodovania všetkých jeho členov, čím sa zabezpečí budovanie priaznivej motivačnej atmosféry podporujúcej tvorivosť.

Poslednou analyzovanou otázkou v druhej kľúčovej oblasti boli návrhy samotných respondentov týkajúce sa aplikácie *opatrení podporujúcich tvorivosť* (tabuľka 31). Nadpolovičná väčšina respondentov sa zhodla na tom, že by mala fakulta pri podpore tvorivosti aplikovať najmä „*odmeňovanie študentov za tvorivosť – ocenenie tvorivých nápadov*“ (58,47 %) a „*poskytnutie príležitostí pre rozvoj tvorivosti – školenie alebo kurz*“ (50,60 %). Medzi ďalšie veľmi podstatné opatrenia sa radili: „*podpora otvorenej a diskusnej komunikácie; vysvetlenie a spoločné pochopenie významu tvorivých nápadov – prečo by mali byť vytvárané; vytvorenie prostredia vzájomnej dôvery*“.

Všetky predstavené faktory sú bezprostredne prepojené s vplyvom vyučujúcich ako priamych nadriadených, a tiež aj s vplyvom riadiacich zamestnancov, ktorí by mali svojím rozhodovaním vytvárať priaznivé akademické prostredie. Práve riadiaci zamestnanci a zamestnanci univerzít by mali dbať na to, aby boli jeho členovia odmeňovaní za tvorivé nápady alebo aby im bol poskytnutý priestor pre rozvoj tvorivosti. Medzi dôležité faktory patrilo aj *spoločné pochopenie významu poskytovania tvorivých nápadov a vzájomné budovanie vzťahu dôvery*, kedy už samotný názov naznačuje, že nie je možné, aby boli zabezpečené samostatne. Nevyhnutným predpokladom je *vzájomná spolupráca členov akademického prostredia*; iba vtedy sa aj samotné prostredie stane motivačné a tvorivé.

V možnosti „*iné*“ uviedlo šesť respondentov svoj názor na zlepšenie tvorivosti. Väčšina z nich sa prikláňa k *podpore praxe*, a teda zameranie sa vyučujúcich na zlepšovanie zručností študentov, zavedenie praktických predmetov, participáciu na konkrétnych projektoch pod vedením vyučujúceho alebo aj aplikovanie individuálneho prístupu.

Tabuľka 31. Početnosť opatrení, ktoré by mala fakulta uplatniť pre podporu tvorivosti podľa názoru študentov (vlastné spracovanie)

Možnosti	Početnosť	[%]
1. Odmeňovanie študentov za tvorivosť (ocenenie tvorivých nápadov)	245	58,47 %
2. Poskytnutie príležitostí pre rozvoj tvorivosti (školenie/kurz)	212	50,60 %
3. Podpora otvorenej a diskusnej komunikácie	201	47,97 %
4. Vysvetlenie a spoločné pochopenie významu tvorivých nápadov (prečo by mali byť vytvárané)	200	47,73 %
5. Vytvorenie prostredia vzájomnej dôvery	195	46,54 %
6. Vytvorenie priestoru pre uplatnenie tvorivosti, (napr.: tvorivý deň/týždeň)	185	44,15 %
7. Poskytovanie dostatku informácií a hľadanie ich zmyslu	166	39,62 %
8. Podpora iniciatívy a autonómie študentov	156	37,23 %
9. Umožnenie hrania rolí a realizácie zážitkových metód	101	24,11 %
10. Umožnenie zúčastňovania sa na rozhodovaní o možnej podpore tvorivosti	63	15,04 %
11. Iné	6	1,43 %

Na poslednom mieste tabuľky 31 sa nachádza opatrenie „*umožnenie zúčastňovania sa na rozhodovaní o možnej podpore tvorivosti*“, čo možno prepojiť s vyjadreniami zobrazenými v tabuľke 23. Respondenti sa prikláňajú k tomu, že „*zapájanie študentov do rozvoja fakulty*“ je najmenej účinný faktor pri motivovaní. Na základe uvedených tvrdení možno konštatovať, že faktor zapájanie sa na rozhodovaní a rozvoji fakulty nepodporuje u študentov ani motiváciu ani tvorivosť.

4.2.5. Oblasť rozhodovania

V rámci oblasti rozhodovania bolo analyzovaných niekoľko otázok, ktoré sa dotýkali rôznych aspektov tohto procesu v akademickom prostredí. Zistenia boli primárne prepájané s pohľadom vyučujúcich ako priamych nadriadených vo vzťahu ku ich vplyvu na respondentov.

Prvým skúmaným rozhodovacím aspektom bol *prístup zo strany vyučujúcich*. Respondenti mali uviesť, aký postoj sa rozhodli voči nim vyučujúci uplatniť a až **58,23 %** študentov uviedlo „**participatívny prístup**“ (tabuľka 32). Všetky tri uvedené možnosti boli v dotazníku stručne vysvetlené, aby bolo zabezpečené jednotné porozumenie pri všetkých respondentoch. Napríklad participatívny prístup bol charakterizovaný pomocou vytvárania priestoru pre sebarealizáciu, spolurozhodovanie, zodpovednosť a motiváciu študentov zo strany vyučujúcich. Ďalším pozitívom, plynúcim z analýzy odpovedí uvedenej otázky je, že len menej ako 8 % opýtaných sa priklonilo k „*autoritatívnemu prístupu*“.

Pre budovanie motivujúceho a tvorivého akademického prostredia je však dôležité uviesť, že vzťah medzi vyučujúcim a študentom, a tiež medzi študentmi navzájom, by mal byť postavený na *vzájomnej dôvere, otvorenej komunikácii, podpore a rešpekte*. Preto je dôležité, aby bola aplikácia autoritatívneho štýlu na nízkej úrovni. Zamestnanci a riadiaci zamestnanci by sa mali teda cielene rozhodnúť pre participatívny alebo neutrálny prístup.

Tabuľka 32. Aplikácia definovaných druhov prístupu vyučujúcich z pohľadu študentov (vlastné spracovanie)

Možnosti		Početnosť	[%]
1.	Participatívny prístup	244	58,23 %
2.	Neutrálny prístup	142	33,89 %
3.	Autoritatívny prístup	33	7,88 %

Z analýzy nasledujúcej otázky vyplývajú pozitívne zistenia týkajúce sa univerzitného prostredia (tabuľka 33). Prvým z nich je fakt, že viac ako polovica respondentov považuje *komunikáciu zo strany vyučujúcich za otvorenú* (možnosti „*áno*“ a „*zväčšaáno*“). Ďalej je možné poznamenať, že ani jeden z opýtaných sa nepriklonil k možnosti „*nie*“ a len menej ako 3 % respondentov si myslí, že komunikácia zväčša nie je otvorená. Dôležitosť rozhodovania o otvorenej komunikácii potvrdzuje aj fakt, že tento faktor patrí medzi najviac preferované z pohľadu študentov pri podpore ich tvorivosti (tabuľka 31).

Tabuľka 33. Využívanie otvorenej komunikácie zo strany vyučujúcich (vlastné spracovanie)

Možnosti		Početnosť	[%]
1.	Áno	134	31,98 %
2.	Zväčšaáno	210	50,12 %
3.	Ajáno, ajnie	66	15,75 %
4.	Zväčšanie	9	2,15 %
5.	Nie	0	0,00 %

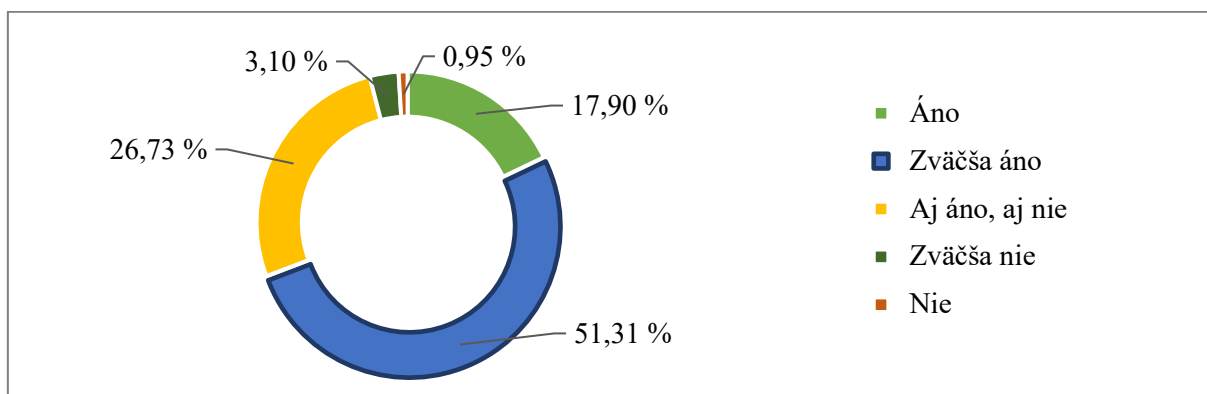
Ako už bolo spomínané, podstatná časť príjemného a tvorivého akademického prostredia by mala byť spojená aj s *dôverou a vzájomnou spoluprácou* medzi vyučujúcim a študentom. Práve preto bol tento aspekt ďalej skúmaný a analyzovaný (tabuľka 34). Nadpolovičná väčšina respondentov uviedla, že vyučujúci *využívajú atmosféru dôvery* (možnosť „áno“ a „zväčšaáno“).

Ak sa teda vyučujúci rozhodnú využívať otvorenú komunikáciu smerom k študentom a budú vykonávať rozhodovania podporujúce tvorbu vzťahu dôvery, podporí sa tým tvorivosť a zánietenie nielen u študentov, ale aj u samotných vyučujúcich. Uvedené tvrdenie možno interpretovať ako *zlepšenie rozhodovania o motivovaní a tvorivosti smerom od vyučujúcich ku študentom* (vzťah nadriadený a podriadený v akademickom prostredí), ktoré však prináša obojsmerný pozitívny vplyv. Predstavené prvky sa tak postupne môžu stať súčasťou prostredia a budú predstavovať hlavné hodnoty pretvárajúce akademické prostredie na naozaj motivačné a tvorivé.

Tabuľka 34. Tvorba atmosféry dôvery, ústretovosti a spolupatričnosti zo strany vyučujúcich (vlastné spracovanie)

Možnosti		Početnosť	[%]
1.	Áno	75	17,90 %
2.	Zväčšaáno	215	51,31 %
3.	Ajáno, ajnie	112	26,73 %
4.	Zväčšanie	13	3,10 %
5.	Nie	4	0,95 %

Pri pohľade na grafické vyjadrenie odpovedí respondentov je zrejmé, že stredná hodnota na škále („ajáno ajnie“) bola taktiež označená značným počtom respondentov (obrázok 27). 26,73 % študentov teda uviedlo, že vyučujúci niekedy vytvárajú atmosféru dôvery a niekedy nie. Toto zistenie poukazuje na to, že aplikácia dôvery nie je u niektorých vyučujúcich cieľným rozhodnutím, ale len intuitívnym využitím predmetného prvku. Pre podporu tvorivosti a motivácie v akademickom prostredí je však potrebné, aby aj *aplikácia dôvery a spolupatričnosti medzi vyučujúcimi a študentami bola premyslená a plánovaná*.



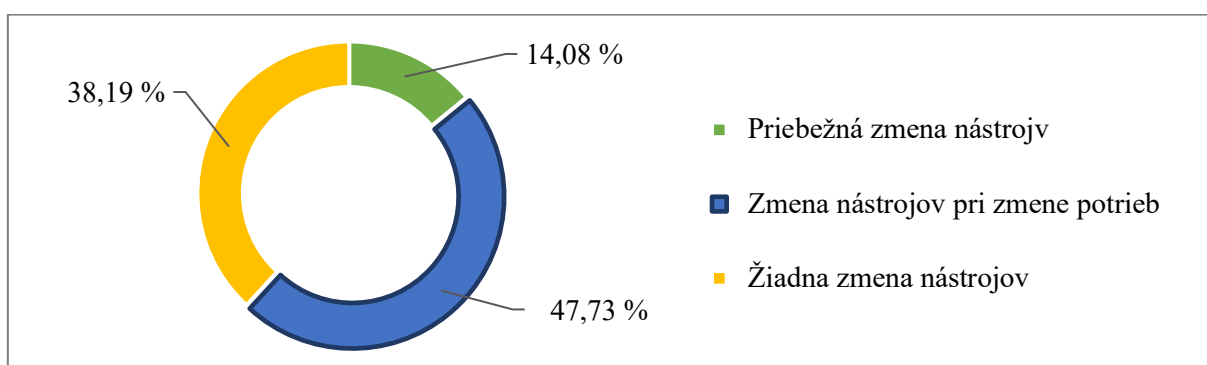
Obrázok 27. Grafický pohľad na tvorbu atmosféry dôvery zo strany vyučujúcich (vlastné spracovanie)

Analýza ďalšej otázky vnáša viac svetla do spôsobu *rozhodovania sa o motivovaní študentov* (tabuľka 35). Na základe zistení možno povedať, že až **38,19 %** respondentov považuje uplatňovanie motivačných nástrojov zo strany vyučujúcich za *statické a nemenné*. Len menej ako 15 % respondentov sa prikláňa k možnosti, že nástroje sú obmieňané priebežne. Rovnomerné rozloženie odpovedí medzi možnosťami „žiadna zmena nástrojov“ a „zmena nástrojov pri zmene potrieb“ je však jasne viditeľné, a to aj prostredníctvom grafického znázornenia odpovedí (obrázok 28).

Tabuľka 35. Rozhodovanie vyučujúcich pri uplatňovaní motivačných nástrojov z hľadiska času (vlastné spracovanie)

Možnosti		Početnosť	[%]
1.	Priebežná zmena nástrojov	59	14,08 %
2.	Zmena nástrojov pri zmene potrieb	200	47,73 %
3.	Žiadna zmena nástrojov	160	38,19 %

Najpočetnejšou odpoveďou bola práve „**zmena motivačných nástrojov pri zmene potrieb študentov**“, v zastúpení **47,73 %** respondentov, čo predstavuje nevyhnutnú zmenu nástrojov uskutočnenú až potom, keď sa prejaví zmena preferencií a pohnútok študentov. V tomto prípade však môže byť už neskoro, pretože študenti môžu byť už demotivovaní a neprijmú nové nástroje ako podporu motivácie. Uvedený prístup je len reakciou na podnety, ktoré môžu byť neskoro rozpoznané, a teda u študentov môže motivácia prerásť do amotivácie alebo demotivácie (4.3. Analýza prípadových štúdií; Vallerand a kol., 1992). Vyučujúci by sa preto mali viac zameriavať na **proaktívne rozhodovanie o motivovaní**, a nie reaktívne.



Obrázok 28. Grafický pohľad na rozhodovanie vyučujúcich pri uplatňovaní motivačných nástrojov (vlastné spracovanie)

Analýza nasledovnej otázky približuje rozhodovanie o motivácii na úrovni fakulty, nie len z pohľadu vyučujúcich ako priamych nadriadených v rámci univerzitetnej štruktúry (tabuľka 36). Napriek tomu, že nadpolovičná väčšina v zastúpení **57,28 %** respondentov sa prikláňa k možnosti, že **na univerzite sa tvoria motivačné programy**, až **37,47 %** respondentov uviedlo možnosť „*nie*“.

Tabuľka 36. Vytváranie motivačných programov zo strany fakulty podľa názoru študentov (vlastné spracovanie)

Možnosti		Početnosť	[%]
1.	Áno	240	57,28 %
2.	Áno, dokonca za Vašej spoluúčasti	22	5,25 %
3.	Nie	157	37,47 %

Z uvedeného je zrejmé, že niektoré univerzity a fakulty sa snažia o podporu motivácie členov akademického prostredia aj prostredníctvom tvorby motivačných programov, no iné zase nie. Táto snaha v podpore by mala byť jednotná, a preto je potrebné vykonať *strategické rozhodnutia o motivácii a tvorivosti*, ktoré budú zakotvené napríklad aj v motivačných programoch a dosahované na základe implementácie týchto programov.

4.3. Analýza prípadových štúdií – sekundárne dáta

Analytická časť sekundárnych dát sa orientuje na detailný rozbor vybraných prípadových štúdií z oblasti *motivácie, tvorivosti a rozhodovania v akademickom prostredí*. Vybrané štúdie boli rozdelené do dvoch súborov, v rámci ktorých došlo aj k detailnému porovnaniu.

4.3.1. Prvý súbor

Cieľom analýzy prvého súboru bolo odhalenie konkrétnych vlastností a črt študentov, ktoré sa po aplikácii motivačného prístupu zo strany vedenia (riadiacich zamestnancov aj vyučujúcich) zlepšili. Predpokladom je teda, že ak sa aplikujú konkrétne opatrenia v procese motivovania na základe rozhodovania o motivovaní, bude to pozitívne vplyvať na motiváciu nielen u študentov, ale aj u vyučujúcich a riadiacich zamestnancov akademického prostredia.

Zámer analýzy prvého súboru prípadových štúdií sa viaže na *tvorbu konkrétnych odporúčaní pre vytvorenie motivačného programu v akademickom prostredí*, ktorý by viedol k zlepšeniu klímy a podpore motivácie a tvorivosti členov univerzitného prostredia. Konkrétne zistenia tak mohli byť použité v podkapitole 5.1. Návrhu finálneho modelu.

Súbor získaných sekundárnych dát sa týkal nadaných študentov, ich motivácie a vlastností, na ktoré je potrebné apelovať z pohľadu vyučujúcich a riadiacich zamestnancov. Cieľene boli zvolené štyri prípadové štúdie v širšom časovom horizonte, aby mohol byť analyzovaný vývoj prístupov k motivácii nadaných študentov v oblasti vzdelávania a podpory tvorivosti. Do výskumu boli radené prípady publikované v rokoch 1979, 1992, 2004 a 2005.

Aby bolo možné pochopiť vzájomné súvislosti, identifikovať kľúčové prvky a vyvodiť konkrétne odporúčania, boli spracované podstatné charakteristiky a zistenia všetkých spomínaných štúdií (Vzájomné porovnanie štúdií a vyhodnotenie prvého súboru). Primárne poznanie sa ale odvíja od pochopenia nastavenia programu PACT, ktorý je detailne opísaný v prvej štúdii.

A. Program for academically and creatively talented – PACT

(Spracované podľa: Doyle, 1979)

Návrh hodnotenia PACT bol vyvinutý Dr. Frankom Williamsom a v roku 1979 boli prvotné výsledky spracované prostredníctvom vybranej analyzovanej štúdie. **Vzorka** bola tvorená študentami 4. až 6. stupňa, ktorí patrili pod školský obvod Anchorage – Aljaška. Do programu bolo zapojených 27 z 51 základných škôl z tejto oblasti. Spomedzi všetkých zapojených študentov boli konkrétnym spôsobom zvolení práve tí, ktorých možno označiť ako „*akademicky a kreatívne talentovaní*“ – v tomto prípade išlo o 627 študentov. Proces **identifikácie študentov**, ktorí mohli byť zapojení do programu PACT, bol realizovaný nasledovnými spôsobmi:

1. *Nominácia* – zo strany rodiča, vyučujúceho, rovesníka alebo študenta.
2. *Administratívne testovanie PACT* – pomocou testu základných zručností (Iowa Test of Basic Skills).
3. *Formálne testovanie* – ako napríklad využitie testu kognitívnych schopností alebo testu kreatívneho myslenia (Torrance Test of Creative Thinking).

Výsledky testov museli potvrdiť: (1) tvorivý alebo produktívny výkon, (2) špecifickú akademickú spôsobilosť – 95 % alebo viac pri štandardizovaných testoch a (3) všeobecnú intelektuálnu schopnosť – IQ 130 alebo vyššiu na základe individualizovaného testovania.

Program sa zameriaval najmä na rozvoj študentov a spôsoby, ktorými môže byť zo strany vyučujúcich a riadiacich zamestnancov docielený, preto boli medzi konkrétne **ciele programu** radené:

- Rozvoj túžby po dokonalosti a pocite individuálnej zodpovednosti voči školskej komunite a meniacej sa spoločnosti zo strany študenta.
- Rozvoj vodcovských a tvorivých schopností na strane vyučujúcich, aby tak mohli byť podporené tvorivé schopnosti a schopnosti logického myslenia u študentov (prostredníctvom skúseností v afektívnej aj kognitívnej oblasti).
- Pomoc študentovi získať realistický a zdravý koncept poznania svojich silných a slabých stránok, oblastí potrebného zlepšenia a budúcich možností rozvoja prostredníctvom cieleného rozhodovania zo strany vyučujúcich.
- Podpora motivácie pri napĺňaní konkrétnych akademických potrieb a zvýšenie úrovne výsledkov u študentov, prostredníctvom aplikácie tvorivých prístupov zo strany vyučujúcich.
- Cielené podporovanie zapájania študenta do komunity, ktorú možno chápať ako súčasť vzdelávacieho prostredia.

Čiastkové ciele, ktoré sa priamo týkali vyučujúcich, sa zameriavali hlavne na rozvoj učebných osnov a aktivít, ktoré mohli obohatiť výučbu, a tiež na aplikáciu prístupov či metód zvyšujúcich motiváciu a podporujúcich tvorivosť. Spoločný cieľ všetkých členov prostredia sa orientoval na *čo najlepšie naplnenie potrieb a schopností jednotlivých študentov, vyučujúcich a riadiacich zamestnancov.*

Priebeh výučby spočíval v niekoľkých charakteristikách a pravidlách. Jedným z nich bol aj spôsob zahájenia výučby: *Potom, ako študenti vstúpili do miestnosti, postavili sa do kruhu a priestor na komunikáciu sa „otvoril“.* Bolo možné viesť diskusiu, ktorá podporila ich fantáziu. Takéto aktivity, pripravené prostredníctvom procesu rozhodovania o motivovaní a tvorivosti na strane vyučujúcich, slúžili na podnietenie pozornosti a motivácie študentov – preto si mohli následne sami zvoliť aktivitu, na ktorej pracovali po zvyšok dňa.

Jedinečnou črtou programu PACT bolo aj *zoskupenie študentov* do homogénnych či rôznorodých skupín. Na jednej strane sa študenti zúčastňovali na „*Books discussions*“ vo vopred určených časoch, pretože boli zoskupení podľa známok (homogénne skupiny). Na druhej strane pri plnení iných úloh spolupracovali aj v rôznych vekových skupinách (heterogénne skupiny). Ďalšou charakteristikou bola aj „*kontrola*“ na konci bloku výučby, kedy si každý študent sám zaznamenal činnosti, na ktorých pracoval a vyhodnotil tak svoju vlastnú prácu – prvok *samohodnotenia*. Do výučby boli radené aj *exkurzie*, aby boli študenti vystavení širokému spektru zážitkov, s ktorými by sa pri bežnej forme výučby nestretli.

Uvedené charakteristiky výučby, ktorá prebiehala pod programom PACT, predstavujú *prvky rozhodovania o motivovaní a tvorivosti*, ktoré museli byť vopred pripravené nielen samotnými vyučujúcimi, ale aj riadiacimi zamestnancami danej inštitúcie.

Výsledky programu PACT boli spracované prostredníctvom sledovania zmien v správaní študentov a vyučujúcich. Napredovanie študentov bolo analyzované priebežným testovaním v oblastiach ako: *akademické úspechy, tvorivosť, vodcovstvo a sebavedomie*, ktoré boli v priebehu výučby podporované zo strany vyučujúcich. Testy sa opierali o rozvoj zručností tvorivého a kritického myslenia, rozvoj nezávislých výskumných zručností, a tiež rozvoj sebadôvery a zodpovednosti daného študenta. Vyučujúci boli taktiež hodnotení, a to na základe: *stupnice sebahodnotenia, aplikovaného postoja daného vyučujúceho, pracovných denníkov, predbežných záznamov a vopred pripravených plánov hodín.*

Skúmaný program bol navrhnutý preto, aby maximalizoval potenciál identifikovaných akademicky a tvorivo talentovaných študentov, a to prostredníctvom vplyvu vyučujúcich a riadiacich zamestnancov vzdelávacej inštitúcie, ktorých motivácia a tvorivosť musela byť taktiež na veľmi vysokej úrovni. Na základe zistení možno konštatovať, že výučba by mala obsahovať konkrétne *vzdelávacie stratégie a jedinečné prístupy*, nastavené prostredníctvom cieleného rozhodovania vyučujúcich a riadiacich zamestnancov, aby boli aj študenti

podporovaní na vysokej motivačnej úrovni a rozvoja seba samých, čo vedie k produktívnejšiemu a úplnejšiemu jedincovi.

B. The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and motivation in education

(Spracované podľa: Vallerand, a kol. 1992)

V nadväznosti na predošlú štúdiu – kde boli opísané konkrétne vlastnosti nadaných študentov, ktorých motivácia a tvorivosť bola podnecovaná vyučujúcimi v rámci procesu vzdelávania – bolo vhodné identifikovať konkrétne *faktory vplývajúce na motiváciu v akademickom prostredí*.

Autori druhej analyzovanej štúdie považujú motiváciu za jeden z najdôležitejších psychologických pojmov vo vzdelávaní a uvádzajú, že je spojená s niekoľkými výstupmi, ako: zvedavosť, vytrvalosť, učenie a výkon. Pre lepšie pochopenie motivácie bolo na základe výskumných dát navrhnutých niekoľko koncepcií nazerania na uvedený pojem. Správanie členov pôsobiacich v akademickom prostredí môže byť pod vplyvom *vnútornej motivácie, vonkajšej motivácie alebo amotivácie* – ktorých definovanie predstavuje predmet tejto štúdie.

V rámci **vnútornej motivácie** (IM = intrinsic motivation), ktorá v istej intenzite vplyva na každého človeka (študenta, vyučujúceho alebo riadiaceho zamestnanca) a posúva ho smerom k dosiahnutiu cieľa, boli identifikované tri rôzne typy podľa zamerania. Medzi typy intrinšickej motivácie patrí: (1) *IM – k poznaniu nových vecí a získaniu vedomostí*, (2) *IM – k dosiahnutiu cieľov a uskutočneniu činností*, (3) *IM – k prežívaniu nových zážitkov a pocíteniu stimulácie*.

Motiváciu k poznaniu možno na základe zistení charakterizovať konkrétnymi faktormi, medzi ktoré patrí: *prieskum, zvedavosť, ciele vo vzdelávaní, vnútorná intelektuálnosť (rozumnosť) a motivácia učiť sa*. Pri tomto druhu ide o pohnútky študenta/vyučujúceho/riadiaceho zamestnanca, ktoré smerujú *k poznávaniu nového*. Človek vtedy vykonáva činnosti, ktoré mu prinášajú uspokojenie vyplývajúce z učenia sa, skúmania alebo snahy o porozumenie nového. Pri **motivácii k uskutočneniu aktivít** sa človek, v tomto prípade člen akademického prostredia, orientuje na vlastné zážitky. Uspokojenie jeho potrieb tkvie v tom, čo skutočne zažíva – *prostredníctvom nich sa pokúša niečo vytvoriť*. Posledným druhom vnútornej motivácie je **motivácia zažiť stimuláciu**. Človek sa pri vykonávaní činností neorientuje na skúmanie nového alebo zážitok, ale chce dosiahnuť *stimulujúce pocity*. Tieto pocity sú pre neho ako vytýčený cieľ a výsledkom jeho konania vedeného motiváciou sú napríklad: *zmyslové potešenie, estetické zážitky, zábava, vzrušenie*.

Na základe skúmania správania členov academickej obce bolo možné identifikovať hlavný rozdiel medzi vnútornou a vonkajšou motiváciou študentov/vyučujúcich/riadiacich zamestnancov. **Vonkajšia motivácia** (EM = extrinsic motivation) má v tomto prípade oveľa širší zámer ako vnútorná. Týka sa širokého spektra správania ľudí, ktoré predstavuje prostriedok na dosiahnutie spoločného cieľa a neslúži k dosiahnutiu vlastného (súkromného) účelu. Existujú tri typy vonkajšej motivácie podľa charakteru správania: *vonkajšia regulácia, introjekcia (vcítenie sa, prežívanie) a identifikácia*.

V prípade **amotivácie** (AM = a-motivation) je možné hovoriť o *pocitoch nekontrolovateľnosti a nekompletnosti* u študentov/vyučujúcich/riadiacich zamestnancov. Tí, pod vplyvom amotivácie, nevnímajú spojenie medzi výsledkami, ktoré dosiahli a ich vlastným konaním. Možno povedať, že nie sú vnútorne ani zvonku motivovaní a svoje správanie vnímajú tak, že ho nemôžu kontrolovať. Konkrétnym príkladom amotivácie u študentov je pocit nerozhodnosti, nevyznajú sa vo svojom konaní a preto si kladú otázku „*prečo sa vlastne vzdelávajú*“. Výsledkom je ich *pasivita a neúčast' na akýchkoľvek akademických aktivitách*.

C. Cognitive and Motivational Characteristics of Adolescents Gifted in Mathematics: Comparison Among Students With Different Types of Giftedness

(Spracované podľa: Hong, Aquí, 2004)

Aby bolo možné opísať vývoj v oblasti motivácie nadaných študentov prostredníctvom zvolených prístupov na strane vyučujúcich (od roku 1979, kedy bola publikovaná prvá analyzovaná štúdia), bola vybraná tretia prípadová štúdia, ktorá sa zameriava práve na kognitívne a motivačné vlastnosti nadaných študentov stredných škôl, a tiež vlastnosti a prístupy vyučujúcich využívané pri procese vzdelávania.

Výskum bol spracovávaný na univerzite v Las Vegas (University of Nevada). **Vzorku** možno definovať prostredníctvom 216 dobrovoľníkov, spomedzi ktorých splnilo kritériá 90 študentov (42 mužov, 47 žien a 1 nešpecifikovaná osoba). Šlo o absolventov matematického kurzu – Algebra II, ktorí patrili pod tri stredné školy vo veľkej školskej štvrti v juhozápadných Spojených štátoch. Taktiež bolo skúmané aj správanie a prístupy, ktoré využívali ich vyučujúci a riadiaci zamestnanci danej inštitúcie.

Všetci študenti boli **identifikovaní** pomocou testovania a na základe výsledkov boli rozdelení do troch skupín. Šlo o tých, ktorí: (1) *sú matematicky nadaní v matematike*, (2) *sú tvorivo nadaní v matematike alebo* (3) *nie sú nadaní*. Následne došlo k porovnávaniu týchto skupín z hľadiska motivácie – čo súviselo nielen s vlastnosťami a správaním sa v skupine, ale aj s hodnotami, ktoré preferujú.

Výsledky naznačujú, že nadaní študenti zapojení do štúdie si uvedomovali, akými vlastnosťami disponujú, išlo o ich: *sebestačnosť, schopnosť používať kognitívne stratégie, vnímanie svojich vysokých matematických schopností a sebaučinnosti*. Napriek tomu, že poznali ich „výhodu“ oproti nenadaným študentom, vo všeobecnosti ju nezneužívali a matematickú výučbu si vážili/cenili viac, ako ich nenadaní rovesníci. Uvedené aspekty boli v priebehu výučby rozvíjané *cieleným rozhodovaním vyučujúcich*, ktoré sa zameriavalo nielen na podporu motivácie a tvorivosti u študentov, ale aj na vytváranie priaznivého akademického prostredia podporujúceho tvorivosť všetkých jeho členov.

Príklady ďalších zistení vyplývajúcich z porovnania predstavených troch skupín študentov, ktoré môžu byť využité ako podklad pre nastavenie prístupu zo strany vyučujúcich, možno uviesť v nasledovných bodoch:

- Akademicky nadané študentky uviedli (ženy), že vynakladajú viac úsilia ako akademicky nadaní študenti (muži).
- Tvorivo talentovaní muži vynaložili viac úsilia ako akademicky nadaní muži.
- Tvorivo talentovaní všeobecne používali viac kognitívnych stratégií ako akademicky nadaní.

Bez ohľadu na to či boli študenti nadaní alebo nie, či išlo o mužov alebo ženy – *pohľady študentov na inteligenciu sú vo všeobecnosti rovnaké*. Bez veľkých rozdielov, všetci študenti zapojení do štúdie, veria v schopnosti a inteligenciu. Pri pohľade na efektívnosť analyzovaných skupín študentov výsledky hovoria, že rozdiel medzi akademicky nadanými a tvorivo nadanými nebol významný – *obe skupiny sú približne rovnako efektívne*. Rozdiely však boli identifikované v prípade využívania kognitívnych stratégií. Aj napriek tomu, že aplikácia kognitívnych stratégií zo strany vyučujúcich bola totožná voči oboj skupinám študentov, tvorivo nadaní mali vyšší priemer využívania týchto stratégií ako akademicky nadaní – *čo môže naznačovať kognitívnu vynaliezavosť kreatívne nadaných študentov*.

D. The Important Role of Optimism in a Motivational Investigation of the Education of Gifted Adolescents

(Spracované podľa: Hoekman, 2005)

Posledná štúdia, spadajúca do vybraného súboru sekundárnych dát, opäť nadväzuje na predošlé zistenia o nadaných študentoch a vyučujúcich ako ich priamych nadriadených v akademickom prostredí. S časovým odstupom možno porovnať nielen faktory, ktoré vplyvajú na motiváciu týchto študentov, ale aj zvolený prístup zo strany vyučujúcich.

Výskum, spracovaný vo vybranej štúdií, bol vyhodnocovaný na jednej z austrálskych univerzít (University of New South Wales). **Vzorka** bola zložená zo 402 študentov (65 % mužov a 35 % žien), ktorí patrili pod štyri stredné školy v metropolitnej oblasti Sydney, Nový Južný Wales – Austrália (siedmy ročník). Študenti boli zapojení do štruktúry selektívnych škôl v uvedenej geografickej oblasti, ktoré sú navrhnuté tak, aby vyhovovali potrebám akademicky nadaných študentov stredných škôl. Predpokladom uvedenej analýzy teda bolo *cielené rozhodovanie o motivácii a tvorivosti* aplikované zo strany vedenia vzdelávacej inštitúcie a samotných vyučujúcich, ktorí cieľovým prístupom a zvolenými metódami vytvorili prostredie vhodné pre rozvoj týchto študentov. **Identifikácia študentov** bola realizovaná pomocou kombinácie viacerých kritérií, medzi ktoré patrí napríklad: niekoľko skúšok spôsobilosti, dosiahnuté výsledky, poradie vyplývajúce z nominácie učiteľov a riaditeľov základných škôl.

Hlavným cieľom štúdie bola *identifikácia kľúčových prvkov motivácie* nadaných študentov, ktoré môžu byť ovplyvňované z pohľadu vyučujúcich. Preto medzi čiastkové ciele patrí napríklad skúmanie vzťahov medzi motivačnými a afektívnymi premennými u študentov; skúmanie odhodlania dosahovať vysoký výkon v štúdiu; a tiež analýza spokojnosti s akademickým prostredím.

Výsledky odhalili, že na jednej strane sú *intrapersonálne a motivačné faktory* zohľadňované pri tvorbe vzdelávacích programov pre nadaných študentov (Clark, 1988; Janos, Robinson, 1985), no na strane druhej sa už v rámci procesu hodnotenia nevyužívajú alebo zanedbávajú (Porath, 1996). Ďalšie zistenia z analyzovanej štúdie naznačujú, že práve vzťahy medzi *vnímanou motiváciou, optimizmom študentov a ich kombináciami* sú kľúčom k správne nastaveniu procesu motivovania vo vzdelávaní nadaných študentov. Uvedené charakteristiky predstavujú kľúčové prvky, ktoré by mali byť brané do úvahy pri nastavovaní akademických motivačných programov a procesov.

Vzájomné porovnanie štúdií a vyhodnotenie prvého súboru

Vybrané štúdie boli detailne analyzované, vďaka čomu bolo možné identifikovať najpodstatnejšie charakteristiky každej z nich. Konkrétne body a zistenia boli zapísané v podobe tabuliek (tabuľka 37 – 40), ktoré obsahujú: *označenie konkrétnej štúdie, charakteristiku vzorky, a tiež ciele a výsledky*, ktoré vyplývajú z vykonanej analýzy.

Posledný stĺpec tabuliek a jeho obsah bol autorsky navrhnutý. Tento stĺpec obsahuje *informácie o vlastnostiach či faktoroch, ktoré sa týkajú motivácie a tvorivosti* účastníkov predmetných štúdií. Na základe takto identifikovaných faktorov bolo možné navrhnúť odporúčania pre zostavenie motivačného programu v akademickom prostredí (zahrnuté v podkapitole 5.1. Návrhu finálneho modelu).

Tabuľka 37. Kľúčové prvky štúdie A. prvý súbor (vlastné spracovanie)

Štúdia	Charakteristika vzorky	Ciele	Výsledky	Vlastnosti/faktory týkajúce sa motivácie a tvorivosti
A.	akademicky a kreatívne talentovaní študenti	študenti – rozvoj túžby po dokonalosti a pocite individuálnej zodpovednosti	lepšie akademické úspechy	zručnosti tvorivého a kritického myslenia
	27 základných škôl	študenti – rozvoj vodcovských, kreatívnych a logických schopností myslenia	podpora tvorivosti, vodcovstva a sebavedomia	tvorivosť, vodcovstvo a sebavedomie
	4. až 6. stupeň štúdia			sebadôvera
	627 študentov	študenti – zvýšenie miery výučby a úrovne výsledkov	podpora fantázie, otvorená komunikácia	komunikačné zručnosti
	tvorivý alebo produktívny výkon	študenti – podpora zapájania sa do komunity	využívanie samohodnotenia	samohodnotenie
	výsledok štandardizovaných testov úspechu $\geq 95\%$	študenti – realistický a zdravý koncept poznania svojich silných a slabých stránok	maximalizácia ľudského potenciálu študentov	zodpovednosť
	IQ ≥ 130	vyučujúci – čo najlepšie slúžiť potrebám a schopnostiam jednotlivých študentov	obohatenie výučby o vzdelávacie stratégie a jedinečné prístupy	nezávislé výskumné zručnosti

Tabuľka 38. Kľúčové prvky štúdie B. prvý súbor (vlastné spracovanie)

Štúdia	Charakteristika vzorky	Ciele	Výsledky	Vlastnosti/faktory týkajúce sa motivácie a tvorivosti
B.	francúzski študenti (EME = Echelle de Motivation en Education)	definovanie a opis troch koncepcií motivácie	vnútorná motivácia – prieskum, zvedavosť, ciele vo vzdelávaní, rozumnosť, učenie sa; tvorba niečoho nového; zmyslové potešenie, estetické zážitky, zábava, vzrušenie	zvedavosť
		overenie koncepcie vnútornej motivácie	vonkajšia motivácia – široké spektrum správania sa ľudí; prostriedok na dosiahnutie cieľa; reguláciu, vcítenie sa, identifikácia	vytrvalosť
	anglickí študenti (AMS = Academic Motivation Scale)	overenie koncepcie vonkajšej motivácie	amotivácia – pocity nekontrolovateľnosti a nekompletnosti, správanie bez možnosti kontroly, pocit nerozhodnosti, pasivita a neúčast' na akýchkoľvek akademických aktivitách	učenie sa
		overenie koncepcie amotivácie		výkon

Tabuľka 39. Kľúčové prvky štúdie C. prvý súbor (vlastné spracovanie)

Štúdia	Charakteristika vzorky	Ciele	Výsledky	Vlastnosti/faktory týkajúce sa motivácie a tvorivosti
C.	216 dobrovoľníkov	identifikácia študentov, ktorí sú matematicky nadaní v matematike	nadaní študenti boli voči svojim nenadaným rovesníkom ohľaduplní	vnímanie svojich vysokých matematických schopností
	90 študentov		nadaní študenti si vážili matematickú výučbu viac, ako ich nenadaní rovesníci	
	absolventi matematického kurzu (Algebra II)	identifikácia študentov, ktorí sú tvorivo nadaní v matematike	kreatívne nadaní muži vynaložili viac úsilia ako akademicky nadaní muži	sebestačnosť
			akademicky nadané študentky vynakladajú viac úsilia ako akademicky nadaní študenti	schopnosť používať kognitívne stratégie
	3 stredné školy	identifikácia študentov, ktorí nie sú nadaní	kreatívne nadaní používali viac kognitívnych stratégií ako akademicky nadaní	sebaúčinnosť
			nadaní študenti veria v schopnosti a inteligenciu	ocenenie možnosti vzdelávať sa
odhalenie charakteristík každej zo skupín			obidve skupiny nadaných študentov sú približne rovnako efektívne tvorivo nadaní študenti viac využívajú kognitívne stratégie	usilovnosť

Tabuľka 40. Kľúčové prvky štúdie D. prvý súbor (vlastné spracovanie)

Štúdia	Charakteristika vzorky	Ciele	Výsledky	Vlastnosti/faktory týkajúce sa motivácie a tvorivosti	
D.	402 študentov	identifikácia kľúčových prvkov motivácie nadaných študentov	intrapersonálne a motivačné faktory sa zohľadňujú pri tvorbe vzdelávacích programov pre nadaných študentov	optimizmus	
	7. ročník štúdia		intrapersonálne a motivačné faktory sa v rámci procesu hodnotenia nevyužívajú	interpersonálne vzťahy	
	4 stredné školy	analýza rozhodnutí dosahovať vysoký výkon v štúdiu	vzťahy medzi vnímanou motiváciou, optimizmom študentov a ich kombináciami sú kľúčom k správne nastaveniu procesu motivovania vo vzdelávaní nadaných študentov	vysoký výkon	
	dobré výsledky v skúškach spôsobilosti			ochota učiť sa	
	dobré dosiahnuté výsledky	analýza spokojnosti s akademickým prostredím			spokojnosť s akademickým prostredím
	nominovaní učiteľom/riaditeľom základnej školy				

4.3.2. Druhý súbor

Druhý súbor analyzovaných sekundárnych dát pozostáva z vybraných prípadových štúdií zameraných na *univerzitné prostredie, nastavenie pracovnej klímy, a tiež podporu motivácie a tvorivosti* zo strany nadradených. Výber štúdií bol založený na možnosti skúmania aktuálnych informácií a trendov týkajúcich sa procesu rozhodovania o motivovaní a podpore tvorivosti, aby tak mohli byť vytvorené odporúčania pre budúcnosť. Konkrétne boli analyzované publikácie z rokov 2007, 2011, 2016 a 2020.

A. Creative universities and their creative city-regions (2007)

(Spracované podľa: Powell, 2007)

Prvá prípadová štúdia druhého súboru skúmaných sekundárnych dát sa zameriavala na *univerzitu ako celok*. Výsledky analýzy sa orientujú na akademické prostredie a prvky, ktoré by mali byť zohľadnené pri podpore tvorivosti členov patriacich do tohto prostredia a nadväzuje na spoluprácu členov univerzít s inými externými subjektami (podnikmi, mestami a pod.).

Konkrétne výskumné aktivity uvádzané v prípadovej štúdii boli realizované pod záštitou Európskej asociácie univerzít (EUA), ktorá v roku 2007 spustila projekt s názvom „*Kreativita vo vysokom školstve*“. Konzorcium siedmich európskych univerzít (C5U) sa dohodlo na skúmaní rôznych definícií a postojov k rozvoju tvorivosti, a to vzhľadom na vzťahy univerzít s tvorivými mestami a regiónmi, v ktorých tieto inštitúcie pôsobili. Na základe detailnej analýzy sa členovia konzorcia zhodli, že ich výskum sa bude sústreďovať na skúmanie nasledovných kľúčových prvkov tvorivosti univerzity: *etika a hodnoty, úloha talentovaného a tvorivého personálu (zamestnancov a riadiacich zamestnancov), riadiace štruktúry a tvorivý vzťah s mestským regiónom*. Hlavným zámerom výskumu teda bolo **skúmanie tvorivého vedenia univerzít, práce tvorivého tímu a riadenie koprodukcie**.

Kontext

Mnohí autori, spolu s Európskou asociáciou univerzít, tvrdia, že vytváranie znalostí na univerzitách úzko súvisí s mestami, v ktorých sa dané univerzity nachádzajú (Florida, 2005; Gertler, Vinodrai, 2004). Takýmto príkladom je aj nasledovná myšlienka: „*Tvorivé odvetvia majú tendenciu sa zhľukovať vo veľkých mestách a regiónoch, ktoré ponúkajú rôzne ekonomické príležitosti, stimulujúce prostredie a vybavenie pre rôzne životné štýly*“ (Wu, 2005). V nadväznosti na uvedené názory bolo možné skúmať aj spôsoby, ktorými môžu vysoké školy pochopiť takýto typ tvorivého prostredia, štruktúr, procesov, činností a postupov, ktoré podporujú lepšie prepojenie univerzity s vonkajším prostredím. Výsledkom by podľa autorov štúdie malo byť pochopenie a naplnenie úlohy univerzít pri riadení programov zameraných na dosiahnutie *úspechu v globálnej znalostnej ekonomike*.

Vymedzenie kľúčových pojmov

Na základe zistení možno tvorivosť označiť ako *mentálny proces rozvíjajúci nové myšlienky, koncepty, teórie a procesy*. Nápady sú pretvárané a formujú sa z nich objavy či inovácie a implementácia prináša sociálny alebo ekonomický dopad (Branscomb, Auerswald, 2002). Za účelom budovania tvorivej a inovatívnej univerzity by mali byť podnecované tvorivé vlastnosti jednotlivcov. **Podpora a rozvoj tvorivosti** by mali byť docieľené prostredníctvom zamerania sa na realizáciu procesov na všetkých úrovniach riadenia (ktoré tvoria jednotlivci – študenti alebo vyučujúci, skupiny študentov alebo zamestnancov a riadiaci zamestnanci) v rôznych oblastiach. Medzi tieto oblasti patrí napríklad: *vnútorná organizácia, štruktúra a kultúra; vonkajšie prostredie zahŕňajúce zainteresované strany; prvky sociálno-ekonomického prostredia; finančné a právne predpoklady vo vzťahu k rozvoju tvorivosti*.

Ciele projektu

Konkrétne ciele projektu boli sformulované na základe analýzy údajov o najlepších postupoch v oblasti tvorivosti každej z partnerských univerzít s ohľadom na tvorivé vzťahy univerzity s tvorivým mestským regiónom, v ktorom daná vzdelávacia inštitúcia pôsobí:

- Ako univerzity propagujú tvorivosť a udržateľnú komunitu?
- Ako kultúrne a tvorivé prostredie mestského regiónu ovplyvňuje miestnu univerzitu?
- Ako univerzity pomohli začleniť tvorivosť do znevýhodnených skupín?
- Ako univerzity riešia aspekty vytvárania sociálneho bohatstva?
- Aké sú faktory, ktoré propagovali alebo bránili tvorivosti vo vzťahu ku komunitě?

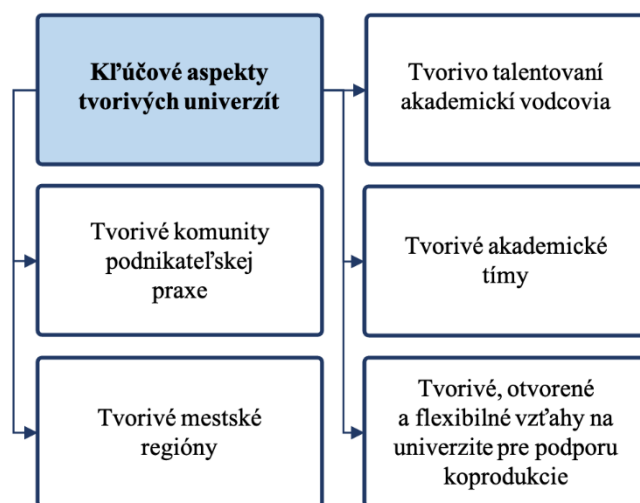
Metodika

Hlavnou časťou metodického postupu analyzovanej štúdie bola realizácia a dokumentácia *prípadových štúdií o najlepších postupoch*, ktoré vypracovala každá zapojená univerzita na základe navrhutej šablóny (pre každú univerzitu päť až šesť prípadov). Jednotlivé prípady boli kolektívne upravené, vyhodnotené a validované pomocou interaktívnej webovej stránky. Uvedený proces spracovania odhalil prípady ukazujúce na tvorivosť a osobitosť u každého univerzitného partnera. Zápisy prípadov poskytujú široký prehľad kľúčových informácií týkajúcich sa motivácie, relevantných procesov či vnútorných a vonkajších vplyvov. Komplexná záverečná správa odhalila, *prečo bol prístup každej partnerskej univerzity tvorivý; čo viedlo danú inštitúciu k tomu, aby pomohla svojmu tvorivému mestskému regiónu a ako dospela k tomuto rozhodnutiu*. Konzorcium odhalilo hlavné atribúty tvorby kvalitnej a nákladovo efektívnej vysokoškolskej inštitúcie podporujúcej tvorivosť jej členov. Preto bolo ako hlavný dlhodobý cieľ stanovené **definovanie „excelentnosti v tvorivej rozmanitosti“**. Uvedené pomenovanie spočíva v podpore rozmanitosti pri tvorbe univerzitných kontaktov s podnikmi a širšou komunitou v regióne, aby tak bola podporená tvorivosť.

Výsledky

Jednotlivé zistenia, vyplývajúce zo skúmania vybranej štúdie, sa v prvom rade orientovali na jednotlivcov a skupiny v akademickom prostredí. V nadväznosti na analyzované atribúty členov bola skúmaná aj tvorivosť v rámci akademických organizácií. Nakoľko boli identifikované atribúty tvorivého jednania univerzít rôznorodé, konzorcium uviedlo, že využívané procesy a aktivity odrážajú *rôznorodosť druhov tvorivosti*. Dôvodom odlišnosti identifikovaných prvkov bola práve *nutnosť tvorivého riešenia komplexných a špecifických problémov*. Takéto problémy sa často vyskytujú v podmienkach neistoty a skúmané univerzity boli nútené pristupovať k ich riešeniu jedinečnými spôsobmi.

Jedným z hlavných výsledkov, spracovaných v skúmanej štúdiu, bolo definovanie a detailné opísanie piatich základných prvkov tvorivej univerzity. Kľúčové aspekty sú tiež znázornené prostredníctvom takzvanej **„tvorivej hviezdy“** (obrázok 29). Medzi týchto päť bodov sa radia: (1) *rôznorodí talentovaní a tvoriví akademickí vodcovia*, (2) *tvorivé akademické tímy*, (3) *tvorivé, otvorené a flexibilné vzťahy pre koprodukciiu vyskytujúce sa v univerzitách*, (ktoré využívajú podnikateľské, flexibilné a podporné riadenie), (4) *tvorivé komunity profesionálnej podnikateľskej praxe* a (5) *tvorivé mestské regióny*.



Obrázok 29. Tvorivá hviezda – základné prvky tvorivej univerzity (Spracované podľa: Powell, 2007)

Na základe detailnej analýzy bola identifikovaná podstatná črta tvorivej univerzity, ktorou je *schopnosť univerzity opätovne definovať vlastnú úlohu, hranice a svoj charakter*. Základnou požiadavkou a predpokladom pri akomkoľvek odporúčaní konzorcia je to, aby sa dbalo na **rozvoj talentovaných a tvorivých jednotlivcov na univerzitách**. Nakoľko sa predmetná prípadová štúdia neorientovala len na definovanie tvorivosti vysokoškolskej inštitúcie, ale aj jej prvkov vo vzťahu k partnerom, zistenia ďalej poukazujú na kritický význam **spoločnej tvorby a spoločného zdieľania vedomostí**. Zdieľanie vedomostí predstavuje základ pre zlepšenie vzťahov medzi tvorivými univerzitami, podnikmi a komunitami v tvorivých mestských regiónoch. Východiskom každého fungujúceho **spolurozhodovacieho vzťahu** medzi univerzitou a ostatnými členmi akademického prostredia sú silné stránky, ktoré každá zo zapojených strán do spolupráce prinesie – *princíp reciprocity*.

Tvoriví študenti – výučba a vzdelávanie

Samostatným aspektom analýzy v rámci skúmanej štúdie bola **podpora tvorivosti prostredníctvom vyučovacieho procesu**. Boli definované dva hlavné predpoklady správneho fungovania uvedeného procesu. Prvý z nich sa orientuje práve na *aktívne zapojenie študentov do výučby*. V tomto prípade sa učenie považuje za spoločné aktivity medzi vyučujúcim a študentami (Davis, Murrell, 1993, s. 5). Aby bolo možné zabezpečiť efektívny priebeh aktivít, je dôležité, aby sa vyučujúci a riadiaci zamestnanci univerzity zameriavali na faktory pre podporu tvorivosti, ktorými sú napríklad: *dostupnosť a kvalita akademických zamestnancov a študijných zdrojov, špecifické učebné osnovy a hodnotiace postupy vytvorené na základe cieleného rozhodovania vyučujúcich aj mimoškolské aktivity podporujúce zapojenie študentov do vysokoškolskej komunity* (Coates, 2005).

Ďalším dôležitým predpokladom, ktorý zabezpečí efektivitu vyučovania v akademickom prostredí na základe vykonanej analýzy je **osvojovanie prístupov podporujúcich tvorivosť**. Konkrétne ide o: (1) *podporu rozvoja zručností tvorivého myslenia*, (2) *schopností riešiť problémy* a (3) *podporu takého správania, ktoré vedie k nekonvenčnému a inovatívnemu mysleniu*. Spomínané prístupy, aplikované smerom od vyučujúcich ku študentom a naopak, zabezpečia rast zvedavosti, ochoty riskovať, otvorenosti a predstavivosti. Autori štúdie tiež poukazujú na to, že bude podporovaný aj *racionálny úsudok riadiacich zamestnancov a zamestnancov*, ktorý bude využívaný pri identifikácii problémov a realizácii rozhodovaní.

Zhrnutie

Všetky zistenia vyplývajúce z analýzy vybranej štúdie sa odvíjajú od reálnych skúseností zapojených univerzít, ktoré skúmali tvorivosť a jej vplyvy na členov akademického prostredia. Univerzity opísaným spôsobom medzi sebou *zdieľali súbor hodnôt*, ktoré sú pre nich najpodstatnejšie, inšpirujú ich a sú základom riadiacich činností. Takto nastavený spôsob fungovania univerzity sa odlišuje od bežného typu, kde prevládajú tradičné modely vysokoškolského vzdelávania. Na základe analýzy možno uviesť, že v rámci nového prístupu je nutné snažiť sa o „*dosiahnutie akademickej dokonalosti*“ prostredníctvom prepojenia univerzity s vonkajším prostredím, čo vedie k inšpirácii a podpore činností univerzity (tradičných aj netradičných). V tomto kontexte je podstatné uviesť, že „*tento model kreatívnej univerzity stavia človeka do centra aktívnej a oslobodzujúcej kultúry*“ (Powell, 2007).

B. Dance All Night – Motivation in Education (2011)

(Spracované podľa: Criss, 2011)

Druhá prípadová štúdia sa zameriavala na správanie študentov a vyučujúcich vo vzťahu k ich akademickému motivácii a jej podpore. Detailne bola skúmaná práve *teória procesov*, ktorá podľa autorov predstavuje kľúč k poznaniu a pozitívnemu ovplyvňovaniu motivácie. Práve preto boli tieto procesy bližšie skúmané a opísané v nasledovných častiach textu.

Teória procesov

Na základe vykonanej analýzy prípadovej štúdie možno povedať, že základom uvedenej teórie sú **kognitívne procesy** ovplyvňujúce správanie človeka – študenta/vyučujúceho/riadiaceho zamestnanca. Konkrétne prejavy správania človeka v súvislosti s teóriou procesov odhaľuje Mc Inerney, ktorý na základe svojho výskumu tvrdí, že motivácia je založená na vnútornej *túžbe osobne sa zlepšovať, riešiť problémy, porozumieť javom a vzájomným súvislostiam* (2005). Autori štúdie ďalej na motiváciu nazerajú nielen ako na odhaľovanie a uspokojovanie potrieb, ale sústreďujú sa aj na mentálne procesy ako *vnímanie či interpretácia vlastných skúseností*. Hlavným predpokladom teórie procesov je preto stanovisko, že ľudia oveľa viac oceňujú *sebaúctu a sebavedomie* než materiálne výhody.

Teória procesov v študijnej skupine

Aplikácia teórie procesov vo vzťahu k motivačnej psychológii odhalila niekoľko kľúčových aspektov motivácie členov akademického prostredia. Medzi tieto prvky patrí: *očakávanie, spravodlivosť, prisudzovanie, sebaúčinnosť, stanovenie cieľov a samostatnosť* (obrázok 30). Práve psychologický pohľad na motiváciu študentov (študijnej skupiny) poukazuje na *súbežný vplyv mnohých faktorov*. Vzhľadom na to je zrejmé, že aplikácia totožnej techniky viacerými vyučujúcimi na rôzne študijné skupiny, nebude fungovať pre každú skupinu v rovnakej intenzite. Výsledky aktuálnych výskumov však vyzdvihujú **vzájomný emocionálny kontakt medzi vyučujúcimi a študentami**. Využitie osobného spojenia a emócií vedie študentov k vyššiemu zanieteniu a odhodlaniu zapojiť sa do edukačného procesu².

<p><i>Hlavné zásady:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- dôraz na hodnoty a emocionálne reakcie študentov,- relevantnosť vzdelávania pre študentov,- prepojenie obsahu učiva s vlastným životom,- tvorba prepojenia medzi učebnými osnovami a realitou, pre využitie emócií a osobného zapojenia.	
Hlavné prvky a ich súčasti:	
Očakávania <ul style="list-style-type: none">- zvýšenie očakávaní,- definovanie krokov k úspechu.	Ciele <ul style="list-style-type: none">- relevantnosť, náročnosť, jasnosť a presvedčivosť,- kroky k dosiahnutiu čiastkových cieľov.
Spravodlivosť <ul style="list-style-type: none">- pocit rešpektu a dôvery,- zvládnuteľnosť úloh a prekonanie strachu,- spravodlivosť v skupine,- poskytnutie pomoci, naslúchanie.	Prisudzovanie <ul style="list-style-type: none">- dôvod úspechu sú zručnosť a úsilie,- vzťah medzi konaním a dôsledkami,- kompetencie možno rozvíjať – časom sa menia.
Sebaúčinnosť <ul style="list-style-type: none">- uvedomenie si vlastných schopností,- súlad medzi schopnosťami a očakávaniami,- stanovenie vhodných seba hodnotiacich kritérií,- spolupráca a vzájomná pomoc.	Autonómia <ul style="list-style-type: none">- podpora pocitov autonómie a sebadisciplíny,- pocit bezpečia, tvorba dôveryhodného prostredia,- kontrola nad dosahovaním výsledkov,- účasť na rozhodnutiach o relevantných problémoch,- zvýšenie sebaúcty a očakávaní,- zapojenie sa do hodnotenia.

Obrázok 30. Teória procesov v študijnej skupine – kľúčové aspekty motivácie (Spracované podľa: Criss, 2011)

²Priklad využitia emocionálneho kontaktu v procese výučby bol identifikovaný aj pri práci so zvieratami – tréning psov, delfínov a pod. Aj zvieratá sa môžu naučiť zložité vzorce správania, napríklad prostredníctvom zosilňujúcich techník (reinforcement techniques). Najskôr je však nevyhnutné vytvoriť vzájomný vzťah medzi trénerom a zvieratkom – chuť učiť sa niečo nové sa prejaví až vtedy, keď bude zviera vedieť, že mu tréner nemôžeme ublížiť (McInerney, 2005, s.39–40).

Zhrnutie

Na základe uvedenej teórie by mali vyučujúci a riadiaci zamestnanci pri motivovaní brať do úvahy **využívanie emócií a vytváranie vzťahov**. Pri rozhodovaní o motivovaní by sa riadiaci zamestnanci a zamestnanci nemali orientovať len na to, akým spôsobom môžu motivovať svojich podriadených (v tomto prípade vyučujúcich alebo študentov), ale mali by využívať aj ich *prirodzenú motiváciu*. Identifikácia vnútorných motívov je najpodstatnejšia časť procesu motivovania, preto je potrebné nadviazať na vnútornú motiváciu členov akademického prostredia. Konkrétnym príkladom dôležitosti budovania vzťahov je aj fakt, že študenti sú ochotní prejsť empatiu či sentimentálnosť len vtedy, keď sa *cítia byť v bezpečí* (pretože sa v danej situácii nachádzajú pre nich v zraniteľnej pozícii).

Výsledky analyzovanej štúdie ďalej poukazujú na to, že „*ľudia sú tvormi emócií*“, preto bude podporená ich motivácia a tvorivosť práve vtedy, keď sa budú cítiť rešpektovaní. Preto by nemali mať študenti (alebo vyučujúci) pocit osamotenosti, mali by mať pri sebe *partnera, ktorý ich vedie a ktorému dôverujú*. Takýmto partnerom by sa mal stať práve vyučujúci (alebo riadiaci zamestnanci). Vysoká úroveň motivácie a tvorivosti sa u študentov (alebo u vyučujúcich) prejaví vtedy, ak bude medzi vyučujúcim a študentom (alebo medzi riadiacim zamestnancom a vyučujúcim) **vytvorený osobný vzťah**.

C. The Effects of a Warm or Chilly Climate Toward Socioeconomic Diversity on Academic Motivation and Self-Concept (2016)

(Spracované podľa: Browman, Destin, 2016)

Ďalšia analyzovaná štúdia z druhého súboru sekundárnych dát sa orientovala na odhalenie *účinkov pozitívnej (priaznivej) klímy na akademickú motiváciu a sebavedomie členov tohto prostredia*. Súčasťou skúmanej vzorky boli vysokoškolskí študenti zo stredne veľkej americkej univerzity, u ktorých boli skúmané aspekty ich motivácie vzhľadom na vplyv vyučujúcich ako ich priamych nadriadených. Boli vykonané tri experimenty na troch výberových vzorkách. Prvú z nich tvorilo 76 respondentov (55,2 % žien) s priemerným vekom 18,8. Druhá vzorka pozostávala zo 130 respondentov (68,5 % žien), priemerný vek bol 19,2. Do poslednej fázy sa zapojilo 131 respondentov (77,9 % žien) s priemerným vekom 19,8.

Vplyv na akademickú motiváciu študentov a sebavedomie

Obsah predmetnej štúdie sa odvíjal od teoretického základu a kľúčových princípov **teórie motivácie založenej na identite** (Oyserman, Destin, 2010). Teória nadväzuje na motivačný a autonómny posun človeka vpred a predpokladá, že zmysel a orientácia jeho správania je vysoko citlivá na **situačný kontext**. Uvedené možno interpretovať nasledovne: *Ak je kontext pre človeka a jeho konanie dobrý/priaznivý, jedinec sa cíti sebavedomejší, pripravenejší a účinnejší v dosahovaní cieľov* – možno hovoriť o **relevantnej motivácii** (Oyserman, 2013).

V rámci štúdie boli vykonané **tri samostatné experimenty**, ktoré skúmali dva protipóly klímy v skupine (pozitívnu a negatívnu) a ich vplyv na akademickú motiváciu a sebavedomie študentov vysokých škôl. Nakoľko je klíma neustále ovplyvňovaná rozhodnutiami riadiacich zamestnancov a zamestnancov univerzity, boli uvažované aj nimi zvolené prístupy a procesy. Prvé dva experimenty sa orientujú na vzťah medzi akademickým prostredím (klímou) a **sociálno-ekonomickou diverzitou**, ktorá sa vzťahuje na nízky alebo vysoký sociálno-ekonomický status u študentov (SES – socioeconomic status³). V rámci experimentov bola

³Socioekonomický status predstavuje spoločenské postavenie alebo triedu jednotlivca alebo skupiny. Väčšinou sa meria ako kombinácia vzdelania, príjmu a zamestnania. Analýza uvedeného statusu často poukazuje na odlišnosti v prístupe k zdrojom či problémy spojené s mocou a kontrolou (American Psychological Association, 2020, online).

overovaná nasledovná hypotéza: „*študenti s nízkym sociálno-ekonomickým statusom, na ktorých pôsobí pozitívna akademická klíma, budú inklinovať k väčšej akademickej účinnosti*“. Tretia časť výskumu analyzovala vplyv pozitívnych a negatívnych prvkov akademického prostredia na správanie študentov s nízkym sociálno-ekonomickým statusom.

Výsledky

Prvé dve fázy (experimenty) výskumu potvrdili, že študenti s nízkym sociálno-ekonomickým statusom sú v prípade podpory zo strany univerzity efektívnejší v dosahovaní vyšších akademických výsledkov. Možno uviesť, že takýto krok zo strany univerzity, ktorý je výsledkom cieľeného rozhodovania o motivovaní a tvorivosti, vedie k budovaniu dôvery medzi inštitúciou a jej členmi, čo vplýva na zvýšenie ich úspechu pri plnení akademických úloh. Konkrétnym príkladom je aj zvýšená úroveň motivácie študentov, ktorí vidia záujem a podporu zo strany univerzity. Nakoľko ich sebavedomie a motivácia v akademickej oblasti rastú, sú ochotní a schopní zvýšiť svoj výkon a môžu tak dosahovať lepšie výsledky. Na základe uvedeného možno konštatovať, že **klíma vzdelávacej inštitúcie** je dôležitým faktorom.

Zhrnutie

V posledných rokoch bola finančná podpora najvyužívanejším faktorom pre riešenie sociálno-ekonomickej diverzity študentov vysokých škôl (Bowen a kol., 2006). Zistenia z tohto obdobia však naznačujú, že pre univerzitné prostredie je nevyhnutné zameriavať sa aj na vytváranie takej vzdelávacej klímy, ktorá podporuje *využitie plného potenciálu študentov*, aby tak mohla byť dosiahnutá **konceptia rovnakých príležitostí vo vzdelávaní** (napr. Jury a kol., 2015; Smeding a kol., 2013; Stephens a kol., 2012). Výsledky výskumu boli spracované prostredníctvom odporúčaní pre univerzity, ktoré spočívajú v tom, aby sa všetci členovia akademického prostredia sústredili na *každodennú podporu a budovanie pozitívnej klímy* pre zvýšenie výkonu všetkých študentov, vyučujúcich a riadiacich zamestnancov.

D. Are your students safe to learn? The role of lecturer's authentic leadership in the creation of psychologically safe environments and their impact on academic performance (2020)

(Spracované podľa: Soares, Lopes, 2020)

Analýza poslednej vybranej štúdie odhalila zameranie nielen na akademické prostredie a faktory, ktoré v ňom pôsobia, ale najmä na **charakteristiky a úlohu jeho aktérov** (členov). Bola skúmaná úloha študentov a prednášajúcich vo vysokoškolskom vzdelávaní. Hlavná výskumná otázka sa týkala vplyvu nasledovných prvkov na výkon vysokoškolských študentov: *vzťahy medzi študentami, charakteristiky/črty lektora a charakteristiky sociálneho prostredia*. Význam úlohy lektora/vyučujúceho v rámci výučbového procesu v univerzitnom prostredí stále narastá, a preto bolo hlavným zámerom vybranej štúdie skúmanie **autentického vodcovstva vyučujúceho** pri vytváraní psychologicky bezpečného prostredia.

Hlavným nástrojom získania dát bol dotazníkový prieskum, do ktorého boli zapojení vysokoškolskí študenti. Predmetom skúmania boli tieto tri prvky: *autentické vodcovstvo lektora/vyučujúceho, psychologická bezpečnosť prostredia a hustota sociálnej siete študentov*. Výberovú **vzorku** tvorilo 199 študentov z rôznych kurzov študujúcich na podnikateľskej univerzite v Portugalsku (58 % žien; priemerný vek 23 rokov; štandardná odchýlka 5,71). Študenti boli radení do trinástich tried/študijných skupín, kde každá skupina mala iného lektora.

Analýza vybraných oblastí

Pre **meranie psychologickej bezpečnosti** bola použitá modifikovaná verzia pôvodnej *stupnice tímovej psychologickej bezpečnosti*, ktorú vyvinul Edmondsonom (1999). Pôvodná stupnica sa skladá zo siedmich zložiek, avšak v rámci analyzovanej štúdie boli pridané ďalšie

tri aspekty, čo viedlo k finálnej *10-bodovej stupnici* (1 = dôrazne nesúhlasím; 10 = dôrazne súhlasím; Cronbachova alfa = 0,66). Ďalej bola upravená aj pojmová základňa pôvodne zahŕňajúca slovo „tím“, ktoré bolo nahradené slovom „trieda/študijná skupina“, čím došlo k adaptácii stupnice na akademické prostredie. Teoretický význam bol zachovaný a nástroj bol upravený vzdelávaciemu kontextu.

Pri **meraní autentického vodcovstva** bola použitá upravená verzia dotazníka o autentickom vodcovstve skúmajúca 16 faktorov, ktoré boli hodnotené päť-bodovou stupnicou (Avolio a kol., 2007, online). Úpravy nástroja spočívali v zamenení slova „vodca“ výrazom „lektor/vyučujúci“ (pre potreby adaptácie na akademické prostredie). Úloha respondentov v dotazníkovom prieskume spočívala v označení najčastejšieho typu správania sa lektora vo výučbovom procese, na škále mali možnosť označiť hodnotu 0 až 4 (0 = vôbec nie; 4 = často, ak nie vždy).

Meranie hustoty sociálnej siete bolo zamerané na tri oblasti, v ktorých by sa prejavila sila a veľkosť sociálnych vzťahov študentov vysokých škôl. Respondenti mali uviesť maximálne päť kolegov rovnakej triedy/skupiny, na ktorých by sa mohli spoľahnúť v týchto oblastiach: (1) *hovoríť o svojom osobnom živote (sieť osobného života)*, (2) *požiadať o radu pri rozhodovaní (sieť zameraná na rozhodovanie)* a (3) *požiadať o radu pri riešení problémov (sieť zameraná na riešenie problémov)*. Údaje boli vyhodnocované prostredníctvom softvéru, vďaka ktorému bolo možné určiť *sociálnu hustotu konkrétnej čiastkovej siete* (1, 2, a 3). Tieto čiastkové údaje boli využité na vytvorenie poradia tried/študijných skupín na základe vysokej alebo nízkej hustoty študentov (sociálnych kontaktov).

Výsledky aplikácie skúmaných vplyvov boli analyzované prostredníctvom **merania akademického výkonu študentov**. Pre potreby tohto merania boli použité oficiálne známky študentov práve v tých oblastiach štúdia, v ktorých sa uskutočnil aj pôvodný zber údajov. Aby bolo možné jednotlivé hodnoty porovnávať a kategorizovať, boli tieto známky vyjadrené na stupnici od 0 do 20 (študenti nevyhoveli, ak ich známka dosahovala hodnotu nižšiu ako 9,5).

Výsledky

Konkrétne zistenia vyzdvihujú *pozitívny vplyv psychologickkej bezpečnosti a autentického vedenia lektorov/vyučujúcich* na akademický výkon študentov a tiež poukazujú na **kľúčový význam priaznivého sociálneho prostredia na univerzite**. Prostredie by preto malo byť charakteristické otvorenou komunikáciou – kedy sa členovia môžu slobodne pýtať a diskutovať o svojich pochybnostiach. Ďalším znakom prostredia podporujúceho motiváciu a zvýšenie výkonu je aj možnosť žiadania spätnej väzby bez strachu z negatívnych dôsledkov.

Pozitívny vplyv autentického vodcovstva vyučujúcich sa na základe analyzovanej štúdie objavuje v dvoch hlavných prejavoch: (1) pri splnení predpokladu jasnej a otvorenej komunikácie, vyučujúci docielia *zlepšenie pochopenia rozoberanej témy zo strany študentov*, (2) druhý prejav spočíva v tom, že študenti budú *vnímať skutočný záujem o ich vzdelávacie skúsenosti a akademický výkon* zo strany vyučujúcich. Predpokladom tohto uvedomenia je ale poznanie reakcií študentov a ich zapájanie do rozhodovania o vhodných pedagogických stratégiách, o čo by sa mali snažiť vyučujúci. Vyučujúci tak budú pri výučbe schopní aplikovať to najvhodnejšie správanie, čím prispievajú práve k tomu, aby študenti vnímali spomínaný záujem. Všetky uvedené vplyvy tak tvoria prostredie, ktoré prispieje k **väčšej angažovanosti študentov a k vyššiemu akademickému výkonu**.

Ďalšie zistenie sa taktiež orientuje na spôsoby, ktorými môžu vyučujúci vplývať na zlepšenie výkonu študentov. V prípade, ak je vytváraný dostatok **vzájomných interakcií medzi študentami**, prejaví sa tendencia lepších známok – zlepšenia ich výkonu. Interakcie by mali byť zamerané viacstranne, napríklad na rady týkajúce sa rozhodovania, riešenia problémov či na rozhovory nielen o ich študijnom, ale aj osobnom živote. Nakoľko pri vzájomnej

komunikácii sa študenti snažia o poskytovanie rád a prezentovanie či konfrontáciu rôznych názorov, podporujú sa navzájom pri riešení problémov aj pri rozhodovaní. Tento proces zabezpečí zvýšenie vedomostí, nadobudnutie skúseností a budú mať možnosť objasniť si svoje pochybnosti, čo plynulo vedie k ich rozvoju. Taktiež je dôležité uviesť, že aj samotní vyučujúci a riadiaci zamestnanci sa musia pri nastavovaní týchto procesov rozvíjať a napredovať, aby tak mohli posilniť motiváciu svojich podriadených – v tomto prípade študentov. Veľmi stručným, no jasným príkladom vzájomnej podpory študentov a budovania sociálnej siete v akademickom prostredí, môže byť aj nasledovná situácia opisovaná v analyzovanej štúdií: ak je študent dlhý čas z osobných dôvodov neprítomný na výučbe, pravdepodobne bude negatívnym spôsobom ovplyvnený jeho akademický výkon. V tejto situácii však môže o probléme komunikovať s ostatnými študentami v skupine, čo mu pomôže prekonať následky neprítomnosti. Uvedené poukazuje na silu sociálnej siete, ktorá pomôže študentovi opätovne zvýšiť jeho výkon.

Jedno z ďalších zistení sa opiera o vzájomný, *obojsmerný vzťah medzi psychologickou bezpečnosťou a hustotou sociálnej siete*. Ak má študent rozvinutú silnú sociálnu sieť, bude pociťovať vyššiu psychologickú bezpečnosť akademického prostredia než ten, u ktorého je hustota sociálnej siete nižšia. Druhým *simultánnym (obojsmerným) vzťahom* je aj nasledovné spojenie: *študenti s vysokou hustotou siete vidia svojich prednášajúcich ako autentickejších než tí, zo skupín s nízkou hustotou sociálnej siete*.

Predmetná štúdia ďalej poukazuje na fakt, že sociálnu sieť a jej hustotu môže podporovať samotný vyučujúci, a to práve **aplikáciou autentického prístupu**. Autenticita *stimuluje diskusiu v študijnej skupine a priamo prispieva k zvýšeniu počtu interakcií medzi študentmi* (McPherson a kol., 1992). Na uvedené nadväzuje aj spätná reakcia študentov – pri autentickom prístupe vyučujúceho je intenzita spätnej väzby zo strany študentov vyššia. Jednotlivci s vysokou sociálnou hustotou siete jednoznačnejšie vnímajú autentické vodcovstvo zo strany vyučujúceho a toto vnímanie ďalej zdieľajú medzi skupinami prostredníctvom **vzájomnej interakcie**. Uvedené vysvetľuje vysoké hodnoty autentického vodcovstva vyučujúcich práve medzi tými študentami, ktorí majú vysokú hustotu sociálnej siete.

Zhrnutie

Analyzovaná štúdia vysvetľuje *význam autentického vodcovstva*, ktorý sa nevzťahuje len na postoj vyučujúcich či vzťah voči študentom, ale aj na vzdelávací proces ako taký. **Autentické vodcovstvo je dôležitým faktorom výučby a učenia v akademickom prostredí**. Z praktického pohľadu možno tvrdiť, že takto detailne opísaný vzťah medzi skúmanými faktormi pomôže vyučujúcim pochopiť to, ako môžu zlepšiť akademický výkon rozvíjaním autentického štýlu vedenia – *prostredníctvom zlepšenia sa v uskutočňovaní procesu rozhodovania o motivovaní a tvorivosti*. Stanú sa z nich **akademickí vodcovia**. Vyučujúci, ako akademickí vodcovia, tak budú môcť podporovať tvorbu vzťahov nielen medzi sebou a študentmi, ale aj medzi študentmi navzájom, čím prispievajú k **rozvoju iniciatívy** v študijnej skupine aj mimo nej. Nakoľko sa tvorba pozitívnych vzťahov opiera o budovanie **psychologicky bezpečného prostredia**, je podstatné zamerať sa aj na jeho podporu.

Vzájomné porovnanie štúdií a vyhodnotenie druhého súboru

Podobne, ako pri spracovaní prvého súboru sekundárnych dát, boli analyzované aj prípadové štúdie patriace do druhého súboru. Na základe vykonanej analýzy bolo možné detailným a prehľadným spôsobom spracovať kľúčové zistenia v podobe nasledovných tabuliek (tabuľka 41 – 44). Tieto obsahujú: *označenie konkrétnej štúdie, charakteristiku vzorky, ciele a výsledky*. Posledný stĺpec bol autorsky spracovaný a zahŕňa *informácie o vlastnostiach alebo faktoroch týkajúcich sa motivácie a tvorivosti* vo vzťahu ku všetkým členom akademického prostredia, ktorí boli objektom analyzovaných štúdií.

Tabuľka 41. Kľúčové prvky štúdie A. druhý súbor (vlastné spracovanie)

Štúdia	Charakteristika vzorky	Ciele	Výsledky	Vlastnosti/faktory týkajúce sa motivácie a tvorivosti
A.	akademické prostredie – jednotlivci a skupiny	identifikácia vplyvu kultúrneho a tvorivého prostredia mestského regiónu voči miestnej univerzite	potvrdenie existencie rôznorodosti druhov tvorivosti v akademickom prostredí	rôznorodosť druhov tvorivosti
			identifikácia piatich základných prvkov tvorivej univerzity	
	7 európskych univerzít	identifikácia spôsobov propagácie tvorivosti a udržateľnej komunity	nutnosť podpory rozvoja talentovaných a tvorivých jednotlivcov na univerzitách	podpora a rozvoj tvorivosti
	univerzity s tvorivým vedením	definovanie krokov, ktoré univerzity využívajú pri začleňovaní tvorivosti do procesov	nutnosť spoločnej tvorby a spoločného zdieľania vedomostí medzi členmi akademického prostredia	
	univerzity so zameraním na riadenie koprodukcie	definovanie spôsobov riešenia tvorby sociálneho bohatstva z pohľadu univerzity	identifikácia využívania princípu recipacity v rámci spolurozhodovacieho vzťahu členov akademického prostredia	zdieľanie vedomostí
		identifikácia faktorov, ktoré ovplyvňujú (pozitívne/negatívne) podporu tvorivosti v komunite	aktívne zapojenie študentov do výučby – podpora tvorivosti	princíp recipacity
	osvojovanie prístupov podporujúcich tvorivosť			

Tabuľka 42. Kľúčové prvky štúdie B. druhý súbor (vlastné spracovanie)

Štúdia	Charakteristika vzorky	Ciele	Výsledky	Vlastnosti/faktory týkajúce sa motivácie a tvorivosti
B.	študenti	skúmanie vplyvu kognitívnych procesov na správanie členov akademického prostredia	využitie osobného spojenia a emócií vedie študentov k vyššiemu zanietaniu a odhodlaniu zapojiť sa do edukačného procesu	budovanie vzájomného emocionálneho kontaktu a vzťahov medzi vyučujúcim a študentami
			ľudia oveľa viac oceňujú sebauctu a sebavedomie než materiálne výhody	
		definovanie vplyvu mentálnych procesov na akademickú motiváciu	pri motivovaní jedného človeka či skupiny dochádza k súbežnému vplyvu mnohých faktorov	samostatnosť, osobné kvality a zodpovednosť
	členovia akademického prostredia	analýza psychologického pohľadu na motiváciu študentov	motivácia je založená na vnútornej túžbe osobne sa zlepšovať, riešiť problémy, porozumieť javom a vzájomným súvislostiam	identifikácia vnútorných motívov a využívanie prirodzenej motivácie
identifikácia faktorov a techník využívaných pri motivovaní v akademickom prostredí		študenti sú ochotní prejsť empatiu len vtedy, keď sa cítia byť v bezpečí	spravodlivosť	
				pocit bezpečia

Tabuľka 43. Kľúčové prvky štúdie C. druhý súbor (vlastné spracovanie)

Štúdia	Charakteristika vzorky	Ciele	Výsledky	Vlastnosti/faktory týkajúce sa motivácie a tvorivosti
C.	vysokoškolskí študenti zo strednej veľkej americkej univerzity	odhalenie účinkov pozitívnej (priaznivej) klímy na akademickú motiváciu a sebavedomie študentov	motivácia je citlivá na situačný kontext	situačný kontext
			aj je kontext pre konanie človeka priaznivý, cíti sa sebavedomejší, pripravenejší a účinnejší v dosahovaní cieľov = relevantná motivácia	budovanie dôvery medzi inštitúciou a študentami
	prvá vzorka = 76 respondentov	identifikácia kľúčových prvkov vzťahu medzi akademickým prostredím a sociálno-ekonomickou diverzitou	študenti s nízkym sociálno-ekonomickým statusom sú v prípade podpory zo strany univerzity efektívnejší v dosahovaní vyšších akademických výsledkov	vytváranie vzdelávacej klímy v univerzitnom prostredí podporujúcej využitie plného potenciálu študentov
			budovanie dôvery vplýva na zvýšenie úspechu študentov pri plnení akademických úloh	každodennú podpora a budovanie pozitívnej klímy
	druhá vzorka = 130 respondentov	analýza vplyvu pozitívnych a negatívnych prvkov akademického prostredia na správanie študentov	úroveň motivácie študentov sa zvýši pri prejavení záujmu a podpory zo strany univerzity	podpora sebavedomia a motivácie
tretia vzorka = 131 respondentov		klíma akademickej inštitúcie je dôležitým faktorom pri podpore akademickej motivácie a sebavedomia	záujem o názor	

Tabuľka 44. Kľúčové prvky štúdie D. druhý súbor (vlastné spracovanie)

Štúdia	Charakteristika vzorky	Ciele	Výsledky	Vlastnosti/faktory týkajúce sa motivácie a tvorivosti
D.	199 študentov z rôznych kurzov študujúcich na podnikateľskej univerzite v Portugalsku	skúmanie autentického vodcovstva vyučujúceho	pozitívny vplyv psychologickej bezpečnosti a autentického vedenia lektorov/vyučujúcich na akademický výkon študentov	priaznivé sociálne prostredie, budovanie sociálnej siete
		analýza vzťahov medzi študentami		
		identifikácia kľúčových charakteristík lektora	kľúčový význam priaznivého sociálneho prostredia	pocit bezpečia
	prvý ročník = 30,3 % študentov	identifikácia kľúčových charakteristík sociálneho prostredia	jasná a otvorená komunikácia vyučujúceho zabezpečí zlepšenie pochopenia rozoberanej témy zo strany študentov	jasná a otvorená komunikácia
	druhý ročník = 47 % študentov	meranie psychologickej bezpečnosti	záujem o vzdelávacie skúsenosti a akademický výkon študentov	záujem o názor
		meranie autentického vodcovstva		dobré vzťahy, interakcie a atmosféra
tretí ročník = 22,7 % študentov	meranie hustoty sociálnej siete respondentov	autentické prostredie prispieje k väčšej angažovanosti študentov a k vyššiemu akademickému výkonu	aplikácia autentického prístupu vodcu/vyučujúceho	
	meranie akademického výkonu študentov	pri dostatku vzájomných interakcií medzi študentami sa prejaví zlepšenie známok		

4.4. Overenie hypotéz

V rámci dizertačnej práce bolo definovaných päť hypotéz, ktorých platnosť bola overovaná na základe všetkých zozbieraných údajov, dát či informácií a odvodených zistení. Pre potreby prehľadného spracovania overenia hypotéz bol stanovený postup, na základe ktorého tento proces prebiehal:

- Ako prvé boli skúmané **teoretické podklady** spracované v kapitole 1. *Súčasný stav riešenej problematiky*.
- Následne boli hypotézy overované aj prostredníctvom konfrontácie s vykonaným **predvýskumom**. Tu sa radia podkapitoly 3.1. *Analýza sekundárnych dát* (výsledky výskumov iných autorov, analýza prípadov z praxe), 3.2. *Vlastné dotazníkové prieskumy – prvá fáza* a 3.3. *Návrh čiastkových východiskových modelov*.
- Najvyššiu váhu pri overovaní hypotéz však má **hlavný výskum**, kde boli spracované primárne dáta v podkapitolách 4.1. *Prieskum zameraný na akademickú motiváciu a tvorivosť z pohľadu vyučujúcich*, 4.2. *Prieskum zameraný na akademickú motiváciu a tvorivosť z pohľadu študentov*, a tiež sekundárne dáta prostredníctvom podkapitoly 4.3. *Analýza prípadových štúdií*.

Znenie jednotlivých hypotéz, spolu s ich negáciou a prepojením na výskumné otázky, sa nachádza v podkapitole 2.4. *Formulácia východiskových hypotéz*.

4.4.1. Argumentácia

Ako už bolo uvedené, overenie definovaných hypotéz bolo postupne orientované na zistenia vyplývajúce z *teoretickej časti práce, z predvýskumu a následne hlavného výskumu*. Výsledky týkajúce sa hlavného výskumu boli ďalej rozdelené na tie, ktoré vyplývali z dvoch hlavných dotazníkových prieskumov a tie ktoré vychádzali z analýzy prípadových štúdií. Pri overovaní hypotéz, na základe zistení z hlavných prieskumov, boli pre každú hypotézu vybrané konkrétne vzťahy medzi niektorými otázkami. Štatistická významnosť vybraných vzťahov bola matematicky vyhodnocovaná pomocou zvoleného softvéru a výsledky boli následne interpretované.

H_{A1}: Na rozvoj tvorivosti a motivácie vplyvajú obdobné faktory.

Pomenovanie jednotlivých faktorov, pri ktorých bolo skúmané pôsobenie na motiváciu alebo tvorivosť, bolo v priebehu aplikácie vlastných dotazníkových prieskumov uspošobené tak, aby rôzne skupiny respondentov porozumeli ich významu (riadiaci zamestnanci, vyučujúci, študenti a pod.). Odlišnosť pomenovania faktorov sa v rámci analýzy sekundárnych dát odvíjala aj od ich spracovania rôznymi autormi. Práve preto bol definovaný pojem „*obdobné faktory*“, vďaka ktorému bolo aj napriek rôznym názvom možné skúmať podstatu daných faktorov, ktorá je totožná alebo zhodná. Tak bolo možné skúmať aj vzťahy medzi vplyvom faktorov na motiváciu a tvorivosť, pretože ich zmysel a zameranie ostalo nezmenené.

Teoretická časť:

Vzájomné *prepojenie medzi motiváciou a tvorivosťou* podporujú názory mnohých autorov. Prvotné náznaky tohto vzájomného vzťahu boli postupne odhaľované už v rámci Vroomovej teórie očakávania, kedy táto teória predpovedá pozitívny vplyv ochoty, očakávaní a rozhodnutia – prvkov tvorivosti zúčastnených, na zvýšenie úrovne výkonnosti a teda aj motivácie (Locke, Latham, 1990). Forsyth uvádza, že **pozitívna motivácia podnecuje tvorivosť** a pôsobí tiež na zlepšenie pracovného výkonu. Predpokladom je ochota napredovať a možnosť „*zlepšiť aj ten najlepší výkon*“ (2010, s. 2). Ďalšie výskumy opisujú motiváciu ako *silu, ktorá aktivuje tvorivý proces* alebo ako *samostatný prvok tvorivého myslenia* (Agnoli a kol., 2018; Leung a kol., 2014).

Na základe splnenia uvedeného predpokladu prepojenosti motivácie a tvorivosti možno opísať vplyv týchto dvoch procesov nasledovne: „*motivácia môže na jednej strane ovplyvniť tvorivosť, a na strane druhej, môže byť motivácia ovplyvnená tvorivosťou*“, čo potvrdzujú napríklad aj Moon a kol. (2019). Prabhu a kol. sa taktiež vyjadrujú k predmetnému vzťahu a uvádzajú, že motivácia spolupracuje aj s ďalšími faktormi, ktoré spoločne ovplyvňujú tvorivý výkon (2008).

Pri splnení predpokladu vzájomného, obojsmerného ovplyvňovania sa motivácie a tvorivosti možno skúmať a využívať aj zistenia vyplývajúce z konkrétnych teórií. Napríklad *sociálno-kognitívna teória* špecifikuje faktory priamo ovplyvňujúce ľudskú činnosť, prostredníctvom ktorých definuje aj niektoré kľúčové ľudské schopnosti. Nakoľko ide o schopnosti ovplyvňujúce motivačné procesy, budú tieto schopnosti vplyvať aj na tvorivosť aktérov (Porter a kol. 2002) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{A1}**.

Je zrejmé, že na motiváciu zamestnancov v pracovnom prostredí vplývajú najmä riadiaci zamestnanci – motivovatelia, ktorí prostredníctvom *aplikácie motivačných nástrojov* podporujú naplnenie stanovených cieľov (Plamínek, 2010). Medzi tieto ciele však môže v rámci akademického prostredia patriť nielen zvýšenie úrovne motivácie, ale aj podpora tvorivosti študentov, zamestnancov a riadiacich zamestnancov. Výber motivačných nástrojov môže byť chápaný aj ako odhalenie faktorov vplývajúcich na emocionálny a psychologický stav mysle – teda na motiváciu (Davila a kol. 2012). Po ich identifikácii nastane hodnotenie, výber a implementácia, aby tak mohla byť zvýšená efektívnosť procesu motivovania, ochota členov prostredia zdieľať nápady a získavať nové informácie, čím sa posilní aj ich tvorivosť.

Na základe analýzy teoretických podkladov bolo odhalených niekoľko faktorov, ktoré podľa zistení vplývajú na motiváciu a tých, ktoré vplývajú na tvorivosť. Následne bolo možné porovnať podobnosť týchto faktorov pre potreby overenia hypotézy H_{A1}. Spomedzi faktorov vplývajúcich na motiváciu možno uviesť napríklad *štýl vedenia a prístup nadriadeného* (Tracy, 2019, online), ktorý je obdobný *s vodcovstvom a tvorivým vedením* vplývajúcim na tvorivosť (Rego a kol., 2012). Ingham a Jeavons uvádzajú, že na motiváciu vplývajú faktory ako napríklad: *podpora rozvoja a rastu; rozvoj komunikačných techník; alebo podpora tímového ducha a vzťahov* (2008). Vo vzťahu k predstaveným faktorom možno uviesť obdobné, o ktorých pojednávajú Puryear a kol. pri skúmaní vplyvu na tvorivosť: *napredovanie – aktivita a spoznávanie nového; diskusia a komunikácia nových myšlienok; interakcia s ľuďmi* (2017).

Následne možno uviesť, že aj samotná *motivácia a inšpirácia zamestnancov* je považovaná za dôležitý faktor podpory tvorivosti ako uvádzajú aj autori Rego (2012) či Franková (2011). Ďalším prvkom vplývajúcim ako na motiváciu, tak aj tvorivosť je *prostredie*, v ktorom človek pôsobí (Amabile, Conti, Coon, Lazenby, Herron, 1996) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{A1}**.

Podstatu prepojenia procesu motivácie a tvorivosti možno na základe analyzovaných literárnych zdrojov opísať aj prostredníctvom úrovne, na ktorej tieto procesy prebiehajú. Mnohí autori sa prikláňajú k tomu, že hodnoty, ovplyvňujúce prežívanie motivácie, možno opísať z hľadiska *psycho-sociálno-behaviorálneho* (Tapomoy, 2006; Klčovanská, 2004; Blašková, Hriníková, 2019). Na druhej strane, aj Jauk pri opisovaní procesu tvorivosti definoval, že ide o *bio-psycho-behaviorálny proces* (2019).

Už aj Rrunco a Pritzker vo svojej publikácii uviedli, že „*psychologické zdroje sú súčasťou ľudského potenciálu človeka, ktorý môže byť aktívne investovaný do tvorivých projektov,*“ (1999). Nakoľko možno uviesť, že *motivácia je úzko spätá s osobnosťou človeka* (Mowen, 2000; Porter a kol., 2002; Kanfer, Ackerman, 2004), je vhodné prepojiť toto zistenie s názorom Puryeara a kol., ktorí vo svojej štúdií analyzovali vzťah práve medzi *tvorivosťou a osobnosťou* (2017) alebo s názorom Carsona a kol., ktorí uvádzajú, že tvorivosť je zložená

z niekoľkých osobnostných črt človeka (2005) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{A1} .**

Predvýskum:

Analýza výskumov iných autorov obsahovala aj zmienku o komplexnej metóde pre podporu tvorivosti s názvom STEAM. Podľa Jackovej a kol. ju možno zaradiť k zážitkovému učeniu (2019). Uvedená metóda na jednej strane *priamo podporuje rozvoj tvorivosti*, ale zároveň na strane druhej prispieva aj k zvýšeniu odhodlania konať či zapájania sa do spolupráce. Práve ochota vykonávať aktivity pre dosiahnutie vytýčeného cieľa je špecifickou črtou *motivácie*. Na základe uvedeného možno konštatovať, že spomínaná metóda, ktorá sa využíva v akademickom prostredí, *vplýva ako na podporu tvorivosti, tak aj na zvýšenie motivácie* – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{A1} .**

Ďalšie zistenia vyplývajúce z predvýskumu pojednávajú o faktoroch, ktoré by mali byť v akademickom prostredí podporované **pri snahe o zvýšenie motivácie a tvorivosti**. Napríklad Papaleontiou-Louca a kol. uvádzajú, že pri podpore tvorivosti na univerzite by sa malo dbať na *vytvorenie príjemného prostredia alebo podporu skupiny* (2014). Z vlastných čiastkových dotazníkových prieskumov (A. Prieskumy zamerané na kompetencie vyučujúcich v univerzitnom prostredí) vyplýva, že pre podporu motivácie a snahy študentov by sa mali vyučujúci zamerať na rozvoj nasledovných vlastností či osvojovanie hodnôt: *spravodlivosť, objektivnosť, charizma*.

V porovnaní uvedených charakteristík s ďalšími zisteniami hlavného výskumu možno konštatovať, že **obdobné faktory, ktoré sú účinné pri ovplyvňovaní motivácie členov akademického prostredia, vplývajú aj na podporu ich tvorivosti**. Konkrétne možno uviesť, že na pozitívnu zmenu tvorivosti respondentov (študentov aj riadiacich zamestnancov a zamestnancov univerzity) vplývali faktory ako: *príjemné študijné/pracovné prostredie, dobrí priatelia* či *dobrá kolektív a súhra v škole/práci* (ktoré sa nachádzali na prvých miestach podľa počtosti v tabuľke 11 a 30). Uvedené faktory sú teda obdobnými k vytváraniu dobrých vzťahov a pozitívnej atmosféry na univerzite.

Vo vzťahu k motivujúcim hodnotám, medzi ktoré patrí *spravodlivosť a objektivnosť vyučujúcich a riadiacich zamestnancov*, možno uviesť obdobné faktory vplývajúce na budúcu podporu tvorivosti z pohľadu študentov, a to: *odmeňovanie študentov za tvorivosť a poskytnutie príležitostí pre rozvoj tvorivosti* (tabuľka 31). Ak sa budú vyučujúci (nadriadení) snažiť o poskytovanie dostatku príležitostí, kedy by mohli študenti využiť svoju tvorivosť a následne budú za ňu aj spravodlivo odmeňovaní, táto snaha zabezpečí práve spravodlivosť a objektivnosť vyučujúcich voči študentom – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{A1} .**

Hlavný výskum – dotazníkový prieskum z pohľadu zamestnancov:

Analýza hlavného dotazníkového prieskumu zameraného na pohľad riadiacich zamestnancov a zamestnancov, ktorí hodnotili špecifiká akademického prostredia priniesla množstvo zistení (podkapitola 4.1. Prieskum zameraný na akademickú motiváciu a tvorivosť z pohľadu vyučujúcich). Niektoré zo skúmaných otázok boli na základe logického uváženia prepojené potenciálnym vzťahom, ktorého významnosť bola následne štatisticky overovaná prostredníctvom zvoleného softvéru.

Uvedeným spôsobom boli skúmané aj faktory, ktoré vplývajú na motiváciu a tvorivosť respondentov. Nakoľko neboli názvy ani počet faktorov vplývajúcich na motiváciu (tabuľka 2) totožný s tými vplývajúcimi na tvorivosť (tabuľka 11), bola vykonaná ich kategorizácia. Najskôr bolo vytvorených päť kategórií, do ktorých boli podľa významu zaradené vždy dva faktory z dvoch vybraných oblastí vplyvu (na motiváciu a na tvorivosť). Medzi tieto kategórie

patrí: (1) príjemné pracovné prostredie a úspechy v práci; (2) neúspechy a negatívny vplyv prostredia; (3) priatelia a rodina; (4) stres, únava a zdravotné problémy; (5) rozvoj osobnosti. Následne boli vždy pri daných dvoch faktoroch spadajúcich do jednej kategórie spočítané hodnoty predstavujúce ich označenie či neoznačenie respondentom (hodnoty 0 alebo 1), čím bol vyjadrený súčet pre stanovenú kategóriu. Výsledný prepočet obsahoval hodnoty 0, 1 alebo 2, pričom hodnota 2 vyjadrovala označenie oboch faktorov, hodnota 1 označenie len jedného z dvoch faktorov a hodnota 0 vyjadrovala žiadne označenie v danej kategórii. Tieto hodnoty boli vo vyhodnotení interpretované ako *sila vplyvu danej kategórie* na motiváciu alebo tvorivosť, kedy hodnota 2 predstavovala najsilnejší vplyv.

Po predstavenom kroku boli skúmané vzťahy medzi kategorizovanými faktormi. Pri využití softvéru bol realizovaný výpočet chi-kvadrát testu pri prípustnej chybe 5 % a intervale spoľahlivosti 95 %, pričom závislosť sa potvrdila v prípade ak $\chi^2 > c$; $c = 9,488$ pri $\chi^2(4)$. Závislosť medzi všetkými kategóriami a ich vplyvom na motiváciu a zároveň aj na tvorivosť bola štatisticky významná (tabuľka 45).

81,48 % respondentov z tých, ktorí uviedli, že prvý kategorizovaný faktor „*príjemné pracovné prostredie a úspechy v práci*“ vplyva na ich motiváciu, sa prikláňajú k tomu, že vplyva aj na ich tvorivosť. Pri špecifickom pohľade na respondentov, ktorí uviedli, že predstavený faktor má najsilnejší vplyv na ich motiváciu (početnosť pri hodnote 2), až **75 %** z nich uviedlo, že tento faktor má najsilnejší vplyv aj na ich tvorivosť – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{A1}**.

Nadpolovičná väčšina respondentov (vyučujúcich) sa vyjadrila, že druhý kategorizovaný faktor „*neúspechy a negatívny vplyv prostredia*“ neovplyvňuje v pozitívnom zmysle na podporu ich motivácie (75 respondentov). Až **78,67 %** respondentov z uvedeného počtu sa prikláňa k tomu, že predmetný faktor neovplyvňuje ani na podporu ich tvorivosti. Aj napriek tomu, že uvedené tvrdenie týkajúce sa druhého faktora je voči zisteniu pri prvom faktore reverzné, podporuje predpoklad, že na motiváciu a tvorivosť respondentov vplyvajú obdobné faktory – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{A1}**.

Tabuľka 45. Štatistická významnosť vplyvu kategorizovaných faktorov na motiváciu a tvorivosť – z pohľadu vyučujúcich (vlastné spracovanie)

Vplyv na motiváciu	Chi-kvadrát test	Vplyv na tvorivosť
Príjemné pracovné prostredie a úspechy v práci	χ^2	9,556
	P-hodnota	0,049
	Významnosť	áno
Neúspechy a negatívny vplyv prostredia	χ^2	23,469
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Priatelia a rodina	χ^2	15,926
	P-hodnota	0,003
	Významnosť	áno
Stres, únava a zdravotné problémy	χ^2	32,263
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Rozvoj osobnosti	χ^2	10,103
	P-hodnota	0,039
	Významnosť	áno

S pomedzi respondentov, na ktorých motiváciu vplyva faktor „*priatelia a rodina*“, až **73,68 %** uviedlo, že vplyva aj na ich tvorivosť. Štatisticky významný rozdiel bol identifikovaný v porovnaní s tými respondentami, na ktorých motiváciu uvedený faktor neovplyvňuje. Pri štvrtom

kategorizovanom faktore, ktorým je „*stres, únava a zdravotné problémy*“ uviedlo 43 respondentov, že vplýva na negatívnu zmenu ich motivácie. Z uvedeného počtu sa **65,12 %** respondentov prikláňa k tomu, že totožný faktor vplýva aj na negatívnu zmenu ich tvorivosti – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{A1}** .

Významnosť vzťahu medzi kategóriou faktorov „*rozvoj osobnosti*“ a jej vplyvom na motiváciu a vplyvom na tvorivosť bola taktiež štatisticky potvrdená. Uvedená kategória v sebe v prípade zamestnancov zahŕňa dva samostatné faktory, ktorými sú: *dostatok voľného času a umelecká škola, kurz alebo školenie*. Pri detailnom skúmaní tohto kategorizovaného faktora možno uviesť, že 67 respondentov z celkového počtu ($n = 90$) *nepovažuje tento faktor za podstatný pre zvýšenie svojej motivácie*. **85,07 %** respondentov, na ktorých motiváciu nevplýva uvedený faktor, sa prikláňa k tomu, že nevplýva ani na podporu ich tvorivosti – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{A1}** .

Hlavný výskum – dotazníkový prieskum z pohľadu študentov:

Pre potreby overenia platnosti prvej z hypotéz bol v rámci druhého dotazníkového prieskumu patriaceho pod hlavný výskum (4.2. Prieskum zameraný na akademickú motiváciu a tvorivosť z pohľadu študentov) skúmaný vzťah medzi dvomi otázkami, kde jedna zahŕňala *prvky vplyvajúce na zmenu motivácie* (tabuľka 20) a druhá *prvky vplyvajúce na zmenu tvorivosti* (tabuľka 30). Tak, ako v prípade overenia prvej hypotézy na základe podkladov od zamestnancov a riadiacich zamestnancov, ani v tomto prípade nebol názov a počet možností v uvedených otázkach rovnaký, preto bola vykonaná ich kategorizácia. Vďaka uvedenému kroku bolo možné matematicky skúmať vplyv kategorizovaných faktorov na motiváciu a tvorivosť, čím bola zabezpečená porovnateľnosť údajov. Detailný opis tohto postupu bol uvedený pri tabuľke 45.

Analýza na základe softvéru potvrdila významnosť vzájomných vzťahov (závislostí) pri všetkých uvedených oblastiach (kategóriách) z pohľadu vplyvu na motiváciu a tvorivosť (tabuľka 46). Odhalenie štatistickej významnosti bolo vykonané prostredníctvom vypočítania chi-kvadrát testu pri prípustnej chybe 5 % a intervale spoľahlivosti 95 %, pričom závislosť sa potvrdila v prípade ak $\chi^2 > c$; $c = 9,488$ pri $\chi^2 (4)$.

Tabuľka 46. Štatistická významnosť vplyvu kategorizovaných faktorov na motiváciu a tvorivosť – z pohľadu študentov (vlastné spracovanie)

Vplyv na motiváciu	Chi-kvadrát test	Vplyv na tvorivosť
Príjemné študijné prostredie a úspechy v štúdiu	χ^2	32,676
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Neúspechy a negatívny vplyv prostredia	χ^2	50,174
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Priatelia a rodina	χ^2	14,068
	P-hodnota	0,007
	Významnosť	áno
Stres, únava a zdravotné problémy	χ^2	155,641
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Rozvoj osobnosti	χ^2	32,318
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno

Na základe detailnej analýzy získaných dát možno uviesť, že pri nadpolovičnej väčšine respondentov vplýva kategória „*prijemné študijné prostredie a úspechy v štúdiu*“ aj na motiváciu (51,07 %), aj na tvorivosť (75,89 %). Ďalšie zistenia poukazujú na to, že z 50 respondentov, ktorých motiváciu posilňuje *kategorizovaný faktor prostredie a úspechy v štúdiu* najsilnejším vplyvom (početnosť pri hodnote 2), až 32 % uviedlo, že totožný faktor vplýva aj na ich tvorivosť. Celkovo možno konštatovať, že z 214 respondentov, na ktorých motiváciu vplýva prvá kategória, až **84,58 %** uviedlo, že vplýva aj na ich tvorivosť – *uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{A1}*.

Pri druhej kategórii „*neúspechy a negatívny vplyv prostredia*“ bola taktiež odhalená štatisticky významná závislosť medzi vplyvom na motiváciu a na tvorivosť respondentov (tabuľka 46). Bližšie skúmanie početností odhalilo, že 57,76 % respondentov nepovažuje tento faktor za podstatný pri vplyve na motiváciu a až 73,99 % respondentov ho nepovažuje za podstatný pri vplyve na tvorivosť. Až **85,95 %** respondentov z tých, ktorí považujú druhú kategóriu za neúčinnú pre zvýšenie ich motivácie ($n = 242$) uviedlo, že nevplýva ani na posilnenie ich tvorivosti. Nakoľko je druhý kategorizovaný faktor orientovaný na negatívnu stránku študijného prostredia, je priaznivé, že respondenti sa zhodli na jeho nízkom vplyve ako na motiváciu, tak aj tvorivosť – *uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{A1}*.

Odpovede respondentov boli pri treťom kategorizovanom faktore „*priatelia a rodina*“ na základe početnosti rozložené rovnomerne medzi nízky vplyv na motiváciu a tvorivosť a medzi nulový vplyv na tieto oblasti. Pri pôsobení na motiváciu šlo o pomer 60:40 v prospech nulového vplyvu a pri pôsobení na tvorivosť šlo o totožný pomer v prospech nízkeho vplyvu na tvorivosť.

Na základe ďalšej analýzy odpovedí respondentov možno uviesť, že z 252 respondentov, na ktorých motiváciu nevplýva uvedený faktor, až 47,62 % uviedlo, že tento faktor nevplýva ani na ich tvorivosť a 36,90 % z uvedeného počtu označilo nízky vplyv faktora na tvorivosť. Na druhej strane až **78,13 %** respondentov z tých, ktorí uviedli, že je vplyv predmetného faktora na motiváciu vysoký ($n = 32$), sa prikláňa k pozitívnemu vplyvu aj na ich tvorivosť – *uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{A1}*.

Rozloženie odpovedí pri štvrtom kategorizovanom faktore „*stres, únava a zdravotné problémy*“ a jeho vplyve na motiváciu a tvorivosť respondentov je takmer totožná. 55,85 % respondentov uviedlo, že tento faktor nevplýva na ich motiváciu a totožné percento respondentov uviedlo, že nevplýva ani na ich tvorivosť. 120 respondentov označilo, že kategorizovaný faktor má nízky vplyv na podporu motivácie a 125 respondentov uviedlo, že má nízky vplyv aj na podporu ich tvorivosti. V prípade tých respondentov, ktorí uviedli, že má predmetný faktor vysoký vplyv na ich motiváciu, išlo o 65 respondentov a v prípade vysokého vplyvu na tvorivosť išlo o 60 respondentov. Spomedzi respondentov, na ktorých motiváciu výrazne vplýva predmetný faktor ($n = 65$), až **52,31 %** uviedlo, že výrazne vplýva aj na ich tvorivosť – *uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{A1}*.

Posledným kategorizovaným faktorom bol „*rozvoj osobnosti*“. Na základe bližšieho skúmania možno konštatovať, že zo 126 respondentov, na ktorých motiváciu nevplýva tento faktor, až 62,70 % respondentov uviedlo, že nevplýva ani na ich tvorivosť. Na druhej strane 293 respondentov z celkového počtu uviedlo, že rozvoj osobnosti vplýva na ich motiváciu a **51,88 %** z nich sa prikláňa k tomu, že vplýva aj na tvorivosť – *uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{A1}*.

Možno konštatovať, že uvedené zistenia a vzájomné súvislosti medzi názorom študentov a zamestnancov či riadiacich zamestnancov predstavujú hodnotný podklad pre nastavenie *procesu rozhodovania o motivácii a tvorivosti*. Ak sa zamestnanci a riadiaci zamestnanci prostredníctvom rozhodovania usilujú o zvýšenie motivácie a podporu tvorivosti na univerzite, výsledky naznačujú, že je možné využiť *obdobné faktory pre zlepšenie oboch procesov*. Konkrétne by sa mali členovia akademického prostredia snažiť o: (1) *budovanie príjemného*

a motivačného prostredia, v ktorom môžu jeho členovia dosahovať úspechy; (2) podporu vzájomnej spolupráce, súhru a budovanie tímov; (3) znižovanie úrovne stresu a poskytnutie možností na rekonvalescenciu; či (4) podporu neustáleho rozvoja.

Hlavný výskum – prípadové štúdie:

Previazanosť motivácie a tvorivosti v akademickom prostredí spolu s faktormi, ktoré na tieto dva procesy vplývajú, potvrdzuje aj program PACT – skúmaný v rámci prípadových štúdií v časti hlavný výskum (Doyle, 1979). Uvedený program sa sústreďuje na podporu potenciálu študentov, ktorí sú buď vysoko motivovaní k štúdiu alebo sú tvorivo talentovaní, a to prostredníctvom cieleného pôsobenia zo strany vyučujúcich a riadiacich zamestnancov. Už v samotnom zameraní programu možno vidieť úzke prepojenie dvoch skúmaných oblastí, ktoré sú predmetom prvej hypotézy. Jedným z podstatných faktorov výučby, ktorý prostredníctvom aplikácie programu v akademickom prostredí vplýva **na posilnenie motivácie a súčasne aj tvorivosti** zúčastnených, je *aplikácia vzdelávacích stratégií a jedinečných prístupov zo strany vyučujúcich* (Doyle, 1979). Prostredníctvom využitia spomínaného faktora je možné u študentov podporiť budovanie vysokej motivačnej úrovne, a tiež rozvoj tvorivého sebavyjadrovania – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť stanovenej hypotézy H_{A1}**.

Zistenia vyplývajúce z ďalšej analyzovanej štúdie taktiež potvrdzujú **prepojenie faktorov, ktoré pozitívne pôsobia na motiváciu a súčasne aj na tvorivosť**. Zo štúdie vyplýva, že samotná motivácia je jedným z najdôležitejších faktorov vo vzdelávaní, ktorý by mal byť podporovaný zo strany zamestnancov a riadiacich zamestnancov, aby tak u študentov podporil napríklad *zvedavosť, ochotu zaujímať sa o nové veci či vytrvalosť* (Vallerand a kol., 1992). Tieto prvky sú taktiež neoddeliteľnou súčasťou podpory a budovania tvorivosti. Na uvedenú myšlienku nadväzuje aj štruktúra vnútornej motivácie, ktorá pozostáva z troch samostatných častí. Jednotlivé časti svojím obsahom bezprostredne nadväzujú práve na využívanie tvorivosti členov akademického prostredia. Konkrétnym príkladom **faktorov, ktoré sú súčasťou motivácie a zároveň vplývajú na tvorivosť**, je aj: *poznávanie nových vecí a získanie vedomostí, či motivácia k prežívaniu nových zážitkov a pocíteniu stimulácie* – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{A1}**.

V rámci analýzy sekundárnych dát sa niekoľko zistení týkalo aj konkrétnych prejavov správania študentov rozdelených do dvoch skupín. Vyučujúci využívali voči oboch skupinám rovnaký motivačný prístup a podporovali ich tvorivosť obdobnými metódami, a tak bolo možné skúmať faktory, ktoré na študentov vplývajú. Išlo o (1) *študentov motivovaných k štúdiu – akademicky nadaní študenti*; a (2) *tvorivo nadaných študentov*. Možno uviesť, že všetci zapojení študenti *veria vo svoje schopnosti a inteligenciu* – **uvedený faktor vplýva aj na motivovaných, aj na tvorivých študentov** (Hong, Aquí, 2004). Podobnosť faktorov bola potvrdená aj pri pohľade na výsledky vo vzťahu k efektívnosti oboch skúmaných skupín, kedy možno konštatovať, že rozdiel medzi nimi nebol významný – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{A1}**.

Ďalšia analyzovaná prípadová štúdia sa zameriavala na odhalenie kľúčových *faktorov, ktoré vplývajú na motiváciu nadaných – tvorivých študentov*. Medzi konkrétne ciele štúdie patrilo napríklad: skúmanie vzťahov medzi motivačnými a postojovými faktormi; motivácia k dosiahnutiu vysokého výkonu v štúdiu; alebo analýza spokojnosti s akademickým prostredím (Hoekman, 2005). Výsledky naznačujú, že **vzťahy medzi faktormi ako vnímaná motivácia a tvorivá myseľ študentov** sú kľúčom k správne nastaveniu *procesu rozhodovania o motivovaní vo vzdelávaní tvorivých študentov*, na ktorom by sa mali podieľať ako vyučujúci, tak aj riadiaci zamestnanci – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{A1}**.

Pri pohľade na univerzitu ako celok bolo taktiež možné skúmať prepojenosť faktorov vplývajúcich na motiváciu a tvorivosť členov tohto prostredia. Autor jednej z prípadových

štúdií, ktorá patrila do druhého súboru analyzovaných dát, definoval päť prvkov tvorivej univerzity (Powell, 2007). Medzi spomínané kľúčové aspekty patria napríklad aj: *talentovaní a tvoriví akademickí vodcovia; tvorivé akademické tímy; či tvorivé a otvorené vzťahy*. Jeden z prejavov implementácie predstavených prvkov tvorivej univerzity možno opísať nasledovne: ak budú prvky aplikované v univerzitnom prostredí, bude docieľený priestor pre seberealizáciu a využitie tvorivosti nielen zo strany vyučujúcich a riadiacich zamestnancov, ale aj zo strany študentov. Členovia prostredia tak budú môcť uspokojiť *potrebu naučiť sa niečo nové, získať pocit zodpovednosti alebo potrebu byť úspešný* (Coates, 2005). Nakoľko sa uvedené faktory v obdobnej forme nachádzajú aj v hlavnom výskume, ako prvky podporujúce motiváciu (tabuľka 2, 19), možno konštatovať, že tieto **faktory vplývajú ako na motiváciu, tak aj na tvorivosť**.

V nadväznosti na predošlé tvrdenia je možné doplniť ďalší vzťah medzi prvkami podporujúcimi motiváciu a súčasne aj tvorivosť členov akademického prostredia. Výsledky skúmanej štúdie poukazujú na efektívnosť výučby, a teda aj *vysokú úroveň motivácie participujúcich členov*, ktorú je možné dosiahnuť vtedy, ak si členovia osvoja *prístupy podporujúce tvorivosť* (Powell, 2007). Medzi konkrétne motivačné faktory, uvedené v štúdiu, patrí: *podpora rozvoja zručností tvorivého myslenia; schopnosť riešiť problémy; či podpora nekonvenčného a inovatívneho myslenia*. Tieto faktory môžu byť aplikované obojsmerne, od vyučujúcich smerom k študentom a naopak, pričom bude zabezpečená podpora zvedavosti, ochoty, otvorenosti, predstavivosti, a teda aj podpora motivácie.

Aj napriek tomu, že faktory predstavené v analyzovanej štúdiu sa orientujú primárne na podporu tvorivosti, obdobné faktory možno identifikovať v hlavnom výskume ako tie, ktoré sú z pohľadu študentov najúčinnnejšie pri podpore ich motivácie (tabuľka 23). Jedna z foriem podpory zručností tvorivého myslenia u študentov je aj *prejavenie záujmu o ich názory a návrhy; alebo tvorba podnecujúcich kritérií hodnotenia ich študijných výsledkov*. Ďalšími **faktormi, ktoré podporujú ako tvorivosť, tak aj motiváciu** študentov je vyslovenie pochvaly či pridelenie bonusových bodov navyše. Z pohľadu vyučujúcich je taktiež možné prepojiť predstavené faktory (týkajúce sa analyzovanej štúdie) vplývajúce na tvorivosť členov akademického prostredia s tými, ktoré boli zistené na základe analýzy dát v hlavnom výskume, ako tie najdôležitejšie z pohľadu účinnosti na zvýšenie motivácie (tabuľka 4). Medzi obdobné faktory patrí napríklad: *vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry; korektnosť zo strany nadriadeného a vedenia; priznanie osobného príplatku a odmien; či poskytnutie priestoru pre samostatnosť – uvedené zistenia potvrdzujú platnosť stanovenej hypotézy H_{A1}*.

Vo vzťahu k predmetnej hypotéze možno spomenúť aj *teóriu procesov*, ktorá bola spracovaná prostredníctvom druhej prípadovej štúdie patriacej do druhého súboru analyzovaných sekundárnych dát (Criss, 2011). Autor uvádza, že teória je založená na *kognitívnych procesoch*, ktoré ovplyvňujú správanie človeka. V akademickom prostredí možno túto myšlienku vzťahovať na študentov, vyučujúcich a riadiacich zamestnancov. Mc Inerney prostredníctvom vlastného výskumu zistil, že motivácia je založená na faktoroch ako: *vnútorná túžba osobne sa zlepšovať, riešiť problémy, porozumieť javom a vzájomným súvislostiam*.

Pri porovnaní výsledkov štúdie s prvým dotazníkovým prieskumom hlavného výskumu, ktorý bol zameraný na názor zamestnancov a riadiacich zamestnancov, bolo možné identifikovať podobnosť predstavených motivačných faktorov a faktorov vplývajúcich na tvorivosť respondentov (tabuľka 11). Vyhodnotenie dotazníkového prieskumu ukázalo, že medzi faktory vplývajúce na zmenu tvorivosti respondentov patrí napríklad aj *spoznanie významného človeka alebo príjemné a motivujúce pracovné prostredie*, ktoré umožňuje ďalší rozvoj. Podobnosť uvedených motivačných faktorov s tými, ktoré by v budúcnosti ovplyvnili tvorivosť študentov (tabuľka 31), je zrejماً aj na základe vyhodnotenia druhého dotazníkového prieskumu v hlavnom výskume. Respondenti mali uviesť, ktoré opatrenia by mala

fakulta/univerzita aplikovať, aby bola v budúcnosti podporená ich tvorivosť. K najpočetnejším faktorom patrilo aj *ocenenie za tvorivé nápady* alebo *poskytovanie príležitostí pre rozvoj*, ktoré sa odvíjajú práve od vnútornej túžby zlepšovať sa. Ďalším faktorom vplývajúcim na tvorivosť bola *podpora otvorenej diskusie a komunikácie*, ktorú možno priamo prepojiť s túžbou po porozumení rôznym javom a súvislostiam – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{A1}**.

Medzi faktory, ktoré by podporili tvorivosť študentov patrí aj *vytvorenie prostredia vzájomnej dôvery zo strany vyučujúcich* (tabuľka 31). Tento faktor bol taktiež analyzovaný aj v spomínanej štúdií. Criss uvádza, že motivácia a tvorivosť študentov budú podporené práve vtedy, keď sa budú cítiť rešpektovaní (2011). Preto by mali študenti cítiť vo vyučujúcich oporu, mali by mať pri sebe *partnera, ktorému dôverujú*. Aj na základe prepojenia hlavného výskumu a analyzovanej štúdie možno uviesť, že zvýšená úroveň motivácie a tvorivosti sa u študentov prejaví vtedy, ak bude medzi nimi a vyučujúcimi vytvorený osobný vzťah založený na vzájomnej dôvere – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{A1}**.

Analýza ďalších prípadových štúdií odhalila konkrétne opatrenia, ktoré preukázateľne vplývajú na zvýšenie motivácie a podporu ochoty zdieľať nápady a myšlienok (čo nepriamo pôsobí na zvýšenie tvorivosti). Medzi spomínané motivačné faktory patrí: *budovanie dôvery medzi inštitúciou a študentami, klíma akademickej inštitúcie a otvorená komunikácia* (Browman, Destin, 2016; Soares, Lopes, 2020). Autori uvádzajú, že budovanie dôvery nielen zo strany vyučujúcich, ale aj univerzity ako celku vplýva na zvýšenie úspechu študentov a zvýšenie ich motivácie, ktoré je dosahované práve vďaka záujmu a podpore zo strany univerzity. Študenti sú následne ochotní a schopní zvýšiť aj svoj výkon. Pri podpore akademickej motivácie a sebavedomia študentov vysokých škôl je podstatné práve prostredie (klíma) akademickej inštitúcie, ktoré by malo byť charakteristické otvorenou komunikáciou. V takom prípade sa študenti môžu bez strachu zo sankcií pýtať a diskutovať.

Pre potreby overovania prvej hypotézy bola skúmaná podobnosť uvedených faktorov predstavujúcich výsledky štúdií a faktorov, ktoré boli vyhodnotené v rámci dotazníkových prieskumov spadajúcich do časti hlavný výskum. Podporu prostredia akademickej inštitúcie možno označiť nielen za **faktor podporujúci motiváciu, ale aj tvorivosť**. Toto tvrdenie je potvrdené rebríčkom faktorov, ktoré sa pričínili o zmenu tvorivosti podľa respondentov (zamestnancov, riadiacich zamestnancov a študentov univerzít), (tabuľka 11 a 30). Medzi tieto faktory patrí napríklad: *prijemné študijné/pracovné prostredie; dobrí priatelia, kolektív a súhra*, ktoré spoločne tvoria práve akademické prostredie.

Následne bolo skúmané prepojenie motivačných faktorov „*budovanie dôvery*“ a „*otvorená komunikácia*“ vo vzťahu k podpore tvorivosti aplikovanej zo strany zamestnancov a riadiacich zamestnancov univerzít. Na základe výsledkov dotazníkových prieskumov možno obdobné faktory zaradiť aj medzi tie, ktoré sa podľa názoru študentov v budúcnosti pričínia o podporu ich tvorivosti (tabuľka 31). Respondenti na popredných miestach označili práve *podporu otvorenej a diskusnej komunikácie*, a tiež *vytvorenie prostredia vzájomnej dôvery* – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{A1}**.

V nadväznosti na otvorenú komunikáciu možno na základe analyzovanej štúdie uviesť ďalší **faktor vplývajúci ako na zvýšenie motivácie, tak aj na podporu tvorivosti**. Je ním *pozitívny vplyv autentického vodcovstva vyučujúcich* (Soares, Lopes, 2020). Prejav autentického vodcovstva spočíva aj v tom, že *študenti budú vnímať skutočný záujem o vzdelávanie a akademický výkon* zo strany vyučujúcich, čím sa posilní ich motivácia aj tvorivosť. Dôležitosť záujmu o názory študentov pri zvyšovaní motivácie bol potvrdený aj prostredníctvom dotazníkového prieskumu (tabuľka 22), kedy sa tento faktor umiestnil na piatom mieste z dvanástich z pohľadu účinnosti. Autori štúdie poukazujú na to, že pri aplikácii faktora bude u študentov zlepšené pochopenie rozoberanej témy, budú sa viac zapájať do diania

a preto budú ochotní zdieľať s ostatnými svoje tvorivé nápady – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{A1} .**

Zistenia z poslednej štúdie druhého súboru sekundárnych dát, ktorú spracovali Soares a Lopes, poukazujú na faktory podporujúce motiváciu a výkon členov akademického prostredia. Podstatným faktorom je v tomto prípade *tvorba vzájomných interakcií* medzi študentmi. Autori štúdie tiež podotýkajú, že interakcie by sa mali sústreďovať na viaceré aspekty súčasne. Ďalším faktorom je *podpora tvorby vzťahov nielen medzi študentmi navzájom*, ale aj *medzi študentmi a vyučujúcimi*, ktorá má byť doplnená o budovanie bezpečného akademického prostredia (2020).

Vplyv uvedených motivačných faktorov zároveň aj na tvorivosť bol preukázaný na základe výsledkov dotazníkových prieskumov v časti hlavný výskum. Obdobné faktory sa totiž nachádzali na popredných miestach poradia z pohľadu respondentov (zamestnancov, riadiacich zamestnancov aj študentov univerzít) v otázkach týkajúcich sa ako podpory motivácie, tak aj tvorivosti. Interakcie a vzájomné vzťahy vplývajúce na zvýšenie motivácie boli prezentované napríklad prostredníctvom faktora *vzájomnej otvorenej spolupráce* (tabuľka 6 a 25), *vytvárania dobrých vzťahov a pozitívnej atmosféry* (tabuľka 3, 23 a 25) alebo aj *možnosti naučiť sa niečo nové či priestoru pre samostatnosť* (tabuľka 4 a 19). Pri podpore tvorivosti boli obdobnými faktormi napríklad *príležitosť na rozvoj pomocou spoločných školení a kurzov*, *vysvetlenie a spoločné pochopenie tvorivých nápadov a otvorená diskusia či pocit dôvery* (tabuľka 31) alebo aj *dobrý kolektív, priatelia a vzájomná súhra* (tabuľka 11 a 30) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{A1} .**

H_{B1}: Zlepšenie procesu rozhodovania v motivovaní a rozvoji tvorivosti pôsobí na zlepšenie tvorivosti a motivácie členov akademického prostredia.

Teoretická časť:

Na základe zistení prezentovaných v teoretickej časti možno konštatovať, že jedným z hlavných výsledkov procesu rozhodovania v rámci organizácie je *vízia*. Pri jej príprave je dôležité definovanie konkrétnych strategických cieľov a zamerania danej organizácie, pričom je ale nevyhnutné zohľadniť napríklad aj aktuálny stav kompetencií zamestnancov. Takýmto spôsobom stanovená vízia sa potom môže stať *najväčším motivátorom pre členov daného prostredia*, lebo ich pozornosť je jednotne centralizovaná (Jakubíková, 2008).

Nakoľko hodnoty vplývajú na psychiku a správanie ľudí, a teda vplývajú aj na ich motiváciu (Klčovánská, 2004), možno povedať, že *proces rozhodovania o hodnotách* je pre podporu motivácie a tvorivosti členov akademického prostredia kľúčový. Tento proces obsahuje analyzovanie činností, návrh a hodnotenie rôznych možností, a tiež výber a realizáciu plánovaných aktivít vo vzťahu k identifikovaným hodnotám (Woodhead, Downs, 2001), ktoré následne vplývajú na podporu motivácie a tvorivosti zúčastnených.

Pri pohľade na definovanie procesu rozhodovania, ktorý zabezpečí podporu motivácie a tvorivosti členov danej organizácie, je možné uviesť pojem „*strategický manažment*“. Ide o vedu, ktorá špecifikuje dlhodobé smerovanie organizácie a zahŕňa formuláciu, realizáciu a hodnotenie rozhodnutí, ktorých želaným výsledkom je dosahovanie cieľov – v tomto prípade *cieľ zvýšenia motivácie a podpory tvorivosti* (Fotr a kol., 2012) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť stanovenej hypotézy H_{B1} .**

Pod rozhodovanie na celoorganizačnej úrovni spadá taktiež aj *príprava a implementácia stratégie*. Pre jednotlivé funkčné oblasti by mala byť pripravená samostatná stratégia, ktorá nadväzuje na celkovú stratégiu organizácie. Jednou z čiastkových stratégií je aj *stratégia rozvoja ľudského potenciálu*, ktorá priamo pôsobí na zvyšovanie úrovne motivácie (Šikýř,

2016). Každá stratégia obsahuje aj niekoľko úloh, ktoré možno špecifikovať prostredníctvom *teórie stanovovania cieľov*. Zmysel uvedenej teórie vo vzťahu k predmetnej hypotéze možno interpretovať ako cieleň vplyv na posilnenie motivácie a tvorivosti, ktorý je regulovaný stanovenými cieľmi (Locke, Latham, 1990).

Podpora tvorivosti zo strany organizácie *pomocou zlepšenia procesu rozhodovania* môže nastať napríklad aj takým spôsobom, že sa riadiaci zamestnanci pri stanovovaní stratégie a cieľov zamerajú na *podporu iniciatívy zamestnancov*. Ak bude prejavovaný záujem o názor samotných zamestnancov podporí sa ich tvorivá iniciatíva predstavujúca ochotu prezentovať nové nápady ostatným členom akademického prostredia (Hriníková, 2018a) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{B1}** .

Ako už bolo uvedené pri overovaní hypotézy H_{A1} z pohľadu teoretickej časti, *motivácia a tvorivosť sú späté s osobnosťou človeka*. Práve vnútorná stránka človeka, do ktorej patria aj emócie, ovplyvňuje jeho správanie (Lutz von Rosenstiel, 2014). Vo vzťahu predstavených zistení k rozhodovaniu je možné uviesť, že práve rozhodovanie možno chápať ako cestu k zvýšeniu pozitívnych pocitov, do ktorého vstupujú aj *emócie* (Keltner, Lerner, 2010; Loewenstein, Lerner, 2003).

Vzájomný vzťah medzi rozhodovaním a podporou procesov motivácie a tvorivosti je zakotvený napríklad aj v *konceptii režimu očakávaní* (Cook a kol., 2011; Belot a kol., 2013; Naber a kol., 2013) alebo v *Lussierovom modeli rozhodovania*, ktorý už v jeho základných krokoch zahŕňa aj „*návrh tvorivých a inovatívnych variantov*“ (2008) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{B1}** .

Vplyv rozhodovacích procesov na motiváciu a tvorivosť opisujú napríklad aj Robbins a Coulter, ktorí sa o motivovaní vyjadrili ako o procese podmienenom mnohými čiastkovými rozhodnutiami (2004). Už Albers vo svojej publikácii uviedol, že rozhodovanie možno kategorizovať ako plánovacie a motivačné (1969). Ďalšie zistenia potvrdzujú, že sám motivovateľ musí správne identifikovať faktory, ktoré vplývajú na motiváciu a tvorivosť. Mal by identifikovať a analyzovať motívy a tvorivé schopnosti svojich zamestnancov, aby mohol na základe získaných informácií *rozhodnúť o výbere nástrojov podporujúcich uvedené procesy* – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{B1}** .

Predvýskum:

Vo vzťahu k druhej hypotéze možno uviesť názor autorov Marquis a Vajoczki, ktorý bol spracovaný v rámci predvýskumu. Autori potvrdzujú, že s motiváciou a tvorivosťou je spätá neustála a celoživotná práca, a teda aj množstvo procesov rozhodovania. Tvorivosť definujú ako jedinečnú charakteristiku, ktorú je nutné cielene rozvíjať a posilňovať (2012). Tiež uvádzajú, že pri podpore tvorivosti by mali byť využívané rôzne nástroje, techniky a ich kombinácia, čo taktiež potvrdzuje prítomnosť procesu rozhodovania o tvorivosti.

Ako už bolo uvedené, súčasťou rozhodovania o motivovaní a tvorivosti je aj využívanie vhodných metód, medzi ktoré patrí *učenie sa z príkladov z praxe a príkladov od odborníkov* (Sammons a kol., 2016). Uvedené zistenia potvrdzujú, že správna voľba kombinácie metód, a teda ***rozhodovanie, vplýva na posilnenie motivácie a tvorivosti***. Do rozhodovania o motivovaní a tvorivosti by mali vyučujúci a riadiaci zamestnanci okrem vedeckých metód zahrnúť aj umelecké a tvorivé procesy, ktoré následne vedú k podpore motivácie a vlastného, tvorivého nasmerovania výučby u študentov (Allina, 2018) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{B1}** .

Aj názory ďalších autorov sa vzťahujú k odporúčaniam pre *rozhodovanie o motivácii a tvorivosti*, no v tomto prípade ide o celo-univerzitnú úroveň (Papaleontiou-Louca a kol., 2014). Pri dosahovaní tvorivej atmosféry je podľa nich dôležité zamerať rozhodovanie na nasledovné aspekty: *propagovanie tvorivosti na úrovni jednotlivca a na úrovni skupiny*;

a tiež tvorba prostredia, ktoré bude podporovať tvorivosť aj na celo-univerzitnej úrovni. Možno uviesť, že kľúčové rozhodovanie by sa malo vzťahovať na tvorbu a aplikáciu politiky podporujúcej tvorivosť. Takýmto spôsobom bude **podporená motivácia a tvorivosť** členov akademického prostredia – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{B1}**.

Prepojenie oblastí **rozhodovania o motivovaní a tvorivosti a následného zvýšenia motivácie a podpory tvorivosti** potvrdzujú aj navrhované východiskové modely (3.3. Návrh čiastkových východiskových modelov). *Východiskový model rozhodovania a motivácie* zobrazuje vplyv rozhodovacích procesov na podporu motivácie (obrázok 15) a *východiskový model rozhodovania a tvorivosti* pojednáva o rozhodovaní, vďaka ktorému príde k podpore tvorivosti v akademickom prostredí (obrázok 16) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{B1}**.

Hlavný výskum – dotazníkový prieskum z pohľadu zamestnancov:

Vo vzťahu k druhej hypotéze možno spomenúť aj výsledky dotazníkového prieskumu v časti hlavný výskum. Zamestnanci a riadiaci zamestnanci sa mali vyjadriť k tomu, ktoré z reálne uplatňovaných nástrojov sú voči nim aj účinné (tabuľka 3). Tento pohľad na účinné a uplatňované nástroje možno interpretovať aj ako *spôsob rozhodovania o motivovaní zo strany vedenia univerzity či fakulty a jeho dopad na členov akademického prostredia*. Medzi najčastejšie uplatňované a zároveň aj najúčinnšie motivačné nástroje patria: *priznanie osobného príplatku a odmien; poskytovanie priestoru pre samostatnosť; korektnosť zo strany nadriadeného a vedenia; a vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry*. Možno uviesť, že uvedené faktory boli vybrané v rámci rozhodovania o motivovaní zo strany univerzity či nadriadených, čo smerovalo k tomu, že totožné faktory naozaj patrili aj k tým najúčinnjším. Motivácia členov prostredia bola posilnená vďaka efektívnemu rozhodovaniu o motivovaní – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{B1}**.

Vo vzťahu k druhej overovanej hypotéze boli skúmané súvislosti medzi vnímaním otvorenosti komunikácie (tabuľka 13) a ochotou zvýšenia budúcej snahy (tabuľka 5), a to v *dvoch rovinách*. Prvá sa týkala vyhodnotenia súvislostí vo vzťahu k dotazníku z pohľadu zamestnancov (tabuľka 47) a druhá zase z pohľadu študentov (tabuľka 48). Prostredie je pre zúčastnených totožné, ale vzťah *nadriadený zamestnanec – zamestnanec a vyučujúci – študent* je v tomto pohľade odlišný. Preto boli pri analýze súvislostí skúmané odlišné aspekty. Pre potreby štatistického overenia významnosti vzťahov bol použitý výpočet chi-kvadrát testu pri prípustnej chybe 5 % a intervale spoľahlivosti 95 %, pričom závislosť sa potvrdila v prípade ak $\chi^2 > c$; $c = 9,488$ pri $\chi^2(4)$; $c = 5,991$ pri $\chi^2(2)$.

Tabuľka 47. Štatistická významnosť vzťahu medzi zvolenými otázkami a ochotou zvýšenia motivácie – z pohľadu vyučujúcich (vlastné spracovanie)

Analyzované otázky	Chi-kvadrát test	Ochota zvýšiť priemernú úroveň snahy a motivácie v štúdiu
Považujete komunikáciu zo strany vyučujúcich voči Vám za otvorenú?	$\chi^2(4)$	17,844
	P-hodnota	0,001
	Významnosť	áno
Je akademické prostredie charakteristické atmosférou dôvery, ústretovosti a spolupatričnosti?	$\chi^2(4)$	19,824
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Je akademické prostredie charakteristické participatívnym, neutrálnym alebo autoritatívnym prístupom?	$\chi^2(2)$	15,071
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno

Štatistická významnosť vzájomného vzťahu medzi **otvorenou komunikáciou** aplikovanou zo strany nadriadených a následného zvýšenia ochoty respondentov zlepšiť ich výkon bola potvrdená. Na základe uvedeného možno konštatovať, že cielené rozhodovanie prostredníctvom *tvorivého využitia prvkov otvorenej komunikácie* vplýva na *zvýšenie motivácie a tvorivosti* riadiacich zamestnancov a zamestnancov, následne aj študentov). 43,06 % respondentov z tých, ktorí považujú komunikáciu zo strany nadriadených za otvorenú sa priklonilo k tomu, že by v budúcnosti zvýšili svoju ochotu a snahu, a teda motiváciu k podávaniu vyšších výkonov. Na druhej strane štatisticky významne viac zamestnancov, až **77,78 %** z tých, ktorí *nepovažujú komunikačný prístup zo strany nadriadeného za otvorený*, sú ochotní v budúcnosti zvýšiť svoju snahu.

Na základe predstaveného vzťahu možno uviesť, že ak zamestnanci v súčasnosti pociťujú otvorenosť komunikácie v akademickom prostredí ich ochota pre zvýšenie výkonu v budúcnosti je nižšia ako u tých, ktorí aktuálne *nepociťujú otvorenú komunikáciu* v pracovnom prostredí. Možno teda konštatovať, že pri zamestnancoch, ktorí aktuálne nepovažujú komunikáciu za otvorenú bol identifikovaný vyšší potenciál pre budúce zlepšenie a napredovanie. Predstavené zistenia poukazujú tiež na to, že ak sa riadiaci zamestnanci v minulosti cielené rozhodli o aplikáciu podpory otvorenej komunikácie, a teda ***zlepšili svoje rozhodovanie o motivácii a tvorivosti***, vplývalo to na *zvýšenie aktuálnej motivácie respondentov*, a preto je ich potenciál pre ďalšie zvýšenie ochoty nižší. Na druhej strane pri zamestnancoch, ktorí momentálne nepociťujú atmosféru otvorenej komunikácie, by sa mali riadiaci zamestnanci snažiť práve o zlepšenie procesu rozhodovania o motivácii a tvorivosti – tak by bol využitý potenciál pre zlepšenie motivácie predmetnej skupiny zamestnancov – ***uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{B1}***.

Ochota zamestnancov zvýšiť svoju snahu v budúcnosti (tabuľka 5) bola skúmaná aj z pohľadu **aktuálneho budovania atmosféry vzájomnej dôvery** (tabuľka 14), na ktorú sa respondenti sústreďujú (či už voči svojim nadriadeným, podriadeným alebo kolegom). 38,24 % respondentov z tých, ktorí vnímajú, že v akademickom prostredí *prevláda atmosféra vzájomnej dôvery* uviedlo, že by sa zvýšila aj ich motivácia v budúcnosti pri posilnení motivácie zo strany univerzity. No štatisticky významne viac respondentov, konkrétne **86,36 %**, ktorí aktuálne *nepociťujú atmosféru dôvery a spolupatričnosti* by bolo taktiež ochotných zvýšiť svoju budúcu snahu.

Na základe uvedeného možno (podobne ako v prípade otvorenej komunikácie) konštatovať, že tí respondenti, ktorí aktuálne nepociťujú atmosféru dôvery majú vyššiu mieru ochoty k budúcemu zlepšeniu než tí zamestnanci, ktorí charakterizovali súčasné akademické prostredie ako plné dôvery a ústretovosti. Práve preto bol pri zamestnancoch, ktorí aktuálne nepociťujú atmosféru dôvery a spolupatričnosti, identifikovaný vyšší potenciál pre budúce zlepšenie a napredovanie. Uvedené tvrdenia možno vo vzťahu *k procesu rozhodovania o motivovaní a tvorivosti* interpretovať nasledovne: ak sa riadiaci zamestnanci a zamestnanci v minulosti *rozhodli cielené podporovať budovanie atmosféry dôvery*, možno uviesť, že ich motivácia a tvorivosť boli posilnené a práve preto je ich ochota zvýšiť snahu v budúcnosti nižšia – ***uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{B1}***.

Následne bol vzťah medzi **(1) atmosférou dôvery** a **(2) ochotou zvýšiť budúcu snahu** skúmaný aj s ohľadom na tretiu skutočnosť, ktorou bola **(3) úroveň súčasnej motivácie respondentov ku kvalitnej práci**. V prvom kroku boli vybraní len tí respondenti, ktorých *motivácia ku kvalitnej práci je na veľmi vysokej úrovni* ($n = 42$). Pri tejto skupine respondentov nebol vzťah medzi atmosférou dôvery a ochotou budúceho zlepšenia štatisticky významný. Na rozdiel od ostatných respondentov, ktorých *motivácia ku kvalitnej práci nie je v súčasnosti na veľmi vysokej úrovni* ($n = 48$), kde sa významnosť vzťahu medzi prvou a druhou skutočnosťou

štatisticky potvrdila. Pri pohľade na skupinu respondentov, ktorých motivácia ku kvalitnej práci nie je na veľmi vysokej úrovni, možno uviesť nasledovné:

- 85,71 % z tých, ktorí *nepociťujú atmosféru dôvery a spolupatričnosti* by boli ochotní zvýšiť svoju budúcu snahu.
- 17,65 % z tých, ktorí aktuálne *pociťujú atmosféru dôvery a spolupatričnosti* by boli ochotní zvýšiť svoju budúcu snahu.

Vo vzťahu uvedených zistení k predmetnej hypotéze je možné uviesť, že najpodstatnejšiu skupinu respondentov tvoria tí, ktorých motivácia ku kvalitnej práci aktuálne nie je na veľmi vysokej úrovni, a tiež nepociťujú atmosféru dôvery, pretože viac ako 85 % z nich je ochotných *zvýšiť svoju snahu, a teda aj motiváciu v budúcnosti*. Ak sa zlepší proces rozhodovania o motivovaní a tvorivosti, bude to pozitívne vplývať na zvýšenie motivácie a tvorivosti respondentov – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{B1}**.

Respondenti uviedli, že v akademickom prostredí vo vzťahu nadriadený – podriadený prevláda **participatívny prístup** (61 respondentov). Vzťah medzi prístupom nadriadených (tabuľka 12) a ochotou zamestnancov zvýšiť svoj výkon a motiváciu (tabuľka 5) bola štatisticky potvrdená. Na základe detailnej analýzy možno uviesť, že **77,78 %** respondentov, ktorí charakterizovali prístup ako „*neutrálny*“ sú v budúcnosti ochotní zvýšiť svoju snahu. Oproti tomu, pri respondentoch, ktorí charakterizovali prístup ako „*participatívny*“, bolo v budúcnosti ochotných zvýšiť svoju snahu len 36,07 % respondentov.

V kontexte predstavených zistení možno predpokladať, že ak respondent v súčasnosti charakterizoval prístup ako „*participatívny*“ (ten prístup, ktorý je z pohľadu teórie vnímaný ako „*najvyššia kvalita štýlu*“ spomedzi uvedených troch možností), priestor pre jeho zlepšenie v budúcnosti je nižší ako v prípade, že prístup je aktuálne chápaný ako „*neutrálny*“. Možno teda uviesť, že respondenti, ktorí aktuálne považujú prístup za neutrálny, častejšie prejavili ochotu zvýšiť svoj výkon a motiváciu v budúcnosti. Ak sa neutrálny prístup nadriadených „*posunie*“ a budú využívané tvorivé metódy (charakteristické práve pre participatívny štýl), je možné predpokladať, že príde k plynulej zmene prístupu na participatívny prejaví sa zvýšenie motivácie. Cielenu zmenu prístupu od neutrálneho k participatívnemu možno charakterizovať ako *zlepšenie procesu rozhodovania o motivácii a tvorivosti* – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{B1}**.

Hlavný výskum – dotazníkový prieskum z pohľadu študentov:

Pri štatistickom overovaní druhej hypotézy, týkajúcej sa *rozhodovania v motivovaní a tvorivosti*, bolo zvolených niekoľko samostatných otázok jedného z dvoch dotazníkových prieskumov týkajúcich sa názoru študentov na rôzne aspekty akademického prostredia, medzi ktoré patrí aj prístup vyučujúcich. Zámerom otázok týkajúcich sa napríklad otvorenej komunikácie (tabuľka 33) a podpory dôvery (tabuľka 34) zo strany vyučujúcich bolo nielen získanie pohľadu študentov na tieto konkrétne prvky, ale aj získanie informácií o postoji a prístupe vyučujúcich. Výsledky je preto možné interpretovať aj vo vzťahu k *cieľavedomému rozhodovaniu vyučujúcich pri aplikácii otvorenej komunikácie a prvkov tvoriacich atmosféru spolupatričnosti a vzájomnej dôvery*, ktoré napomôžu podpore motivácie a tvorivosti. Vplyv uvedených faktorov súčasne na motiváciu aj na tvorivosť *podporuje potvrdenie platnosti H_{A1}*.

Nakoľko bola potvrdená štatistická významnosť vzťahu medzi *aplikáciou otvorenej komunikácie zo strany nadriadených – vyučujúcich a ochotou zvýšiť výkon a teda aj motiváciu u študentov* (tabuľka 48), boli odpovede respondentov ďalej detailne skúmané (významnosť vzťahov bola potvrdená, ak vo výpočet chi-kvadrát testu pri prípustnej chybe 5 % a intervale spoľahlivosti 95 %, bolo $\chi^2 > c$).

Tabuľka 48. Štatistická významnosť vzťahu medzi zvolenými otázkami a ochotou zvýšenia motivácie – z pohľadu študentov (vlastné spracovanie)

Analyzované otázky	Chi-kvadrát test	Ochota zvýšiť priemernú úroveň snahy a motivácie v štúdiu
Považujete komunikáciu zo strany vyučujúcich voči Vám za otvorenú?	χ^2 (3); $c = 7,815$	16,251
	P-hodnota	0,001
	Významnosť	áno
Vytvárajú vyučujúci voči Vám atmosféru dôvery, ústretovosti a spolupatričnosti?	χ^2 (4); $c = 9,488$	13,524
	P-hodnota	0,009
	Významnosť	áno

134 respondentov z celkového počtu ($n = 419$) považuje komunikáciu zo strany vyučujúcich za plne otvorenú, čo možno z pohľadu vyučujúcich interpretovať ako *snahu o lepšie rozhodovanie v procese podpory motivácie a tvorivosti študentov*. Z uvedeného počtu respondentov je až **79,85 %** ochotných zvýšiť svoju snahu a motiváciu k štúdiu. Len 20 % respondentov, ktorí považujú komunikáciu za otvorenú, by svoju motiváciu v budúcnosti nezvýšilo. Až **92,86 %** z tých respondentov, ktorí pri otázke či voči nim vyučujúci aplikujú otvorenú komunikáciu, uviedli možnosť „zväčša áno“ ($n = 210$), sú ochotní zvýšiť svoju snahu a motiváciu k štúdiu.

Na základe predstavených zistení možno konštatovať, že *aplikácia efektívneho rozhodovania o motivácii a tvorivosti v podobe využívania otvorenej komunikácie vedie k ochote zvýšenia snahy a motivácie*. Správne nastavené rozhodovanie o motivácii a tvorivosti teda zvýši budúcu motiváciu – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{B1}** .

Tabuľka 48 obsahuje taktiež informácie aj o potvrdení štatisticky významného vzťahu medzi podporou dôvery a zvýšením motivácie. 290 respondentov z celkového počtu uviedlo, že vyučujúci voči nim vytvárajú atmosféru dôvery a spolupatričnosti. Cielenu podporu spolupatričnosti a tvorbu atmosféry dôvery je možné interpretovať ako *snahu o zlepšenie rozhodovania o podpore motivácie a tvorivosti študentov*. Ďalej je možné konštatovať, že z 290 respondentov ktorí pociťujú podporu vzájomnej dôvery, je až **86,55 %** ochotných v budúcnosti zvýšiť svoju motiváciu k štúdiu. Na druhej strane len 13,45 % z uvedeného počtu by svoju motiváciu nezvýšilo – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{B1}** .

Vyššie predstavené výsledky potvrdzovali platnosť druhej definovanej hypotézy primárne vo vzťahu k *zlepšeniu motivácie členov akademického prostredia*, a preto boli zvolené ďalšie otázky, ktoré zahŕňajú najmä **rozhodovanie o tvorivosti alebo vplyv rozhodovania na tvorivosť**. Jedna z vybraných otázok zahŕňa *faktory, ktoré sa najviac pričínili o zmenu tvorivosti* u respondentov. Na základe poradia faktorov z tabuľky 30 boli spomedzi prvých troch miest zvolené tie dva faktory, ktoré bolo možné ovplyvniť rozhodovaním zo strany vyučujúcich, fakulty alebo univerzity ako celku. Následne bolo možné skúmať ich z pohľadu potenciálnych závislostí vo vzťahu k predmetnej hypotéze. Išlo o faktory: *príjemné študijné prostredie; dobrý kolektív a súhra v škole*, ktorých závislosť s budúcim zlepšením výkonu a motivácie študentov (tabuľka 24) bola preukázaná ako štatisticky významná (tabuľka 49). Štatistická významnosť bola overená prostredníctvom chi-kvadrát testu, konkrétne cez výpočet z-score, pri prípustnej chybe 5 % a intervale spoľahlivosti 95 %, ktorá bola potvrdená ak: $z > c$; $c = 1,96$.

Tabuľka 49. Štatistická významnosť vzťahu medzi faktormi vplývajúcimi na zmenu tvorivosti a ochotou zvýšenia motivácie (vlastné spracovanie)

Vybrané faktory vplývajúce na zmenu tvorivosti respondentov	z-score	Ochota zvýšiť priemernú úroveň snahy a motivácie v štúdiu
Prijemné študijné prostredie	z	2,272
	P-hodnota	0,023
	Významnosť	áno
Dobrá kolektív a súhra v škole	z	2,182
	P-hodnota	0,029
	Významnosť	áno

276 respondentov z celkového počtu označilo, že na podporu ich tvorivosti vplýva faktor „*prijemné študijné prostredie*“. Až **91,30 %** z uvedeného počtu študentov je *ochotných zvýšiť svoju motiváciu*, na rozdiel od necelých 9 % respondentov, ktorí nie sú ochotní zvýšiť svoju motiváciu. Uvedený faktor študijného prostredia je pri pohľade na prístup vyučujúcich tvorený najmä ich *efektívnym rozhodovaním a cieleným vplyvom*. Rozhodovanie o tvorivosti a motivácii v podobe vytvárania príjemného prostredia vplýva ako na zvýšenie motivácie, tak aj na podporu tvorivosti, čo potvrdzuje aj platnosť H_{A1} .

178 respondentov z celkového počtu uviedlo, že na podporu tvorivosti vplýva faktor „*dobrá kolektív a súhra v škole*“. Až **92,70 %** respondentov z uvedeného počtu je *ochotných zvýšiť svoju motiváciu* a len 7,30 % nie je ochotných ju zvýšiť. Podobne ako v predošlom prípade možno uviesť, že faktor orientujúci sa na súhru v škole a tvorbu späť kolektívu je v akademickom prostredí neustále *podporovaný rozhodovaním zo strany vyučujúcich*. Rozhodovanie o nastavení podmienok absolvovania predmetu, konkrétnych aktivít požadovaných od študentov alebo zložení tímu pre vypracovanie semestrálnej práce priamo ovplyvňuje súhru medzi študentami – *uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{B1}* .

Pre potreby štatistického overenia predmetnej hypotézy bola taktiež zvolená aj otázka týkajúca sa *motivačného prístupu vyučujúcich k podpore tvorivosti u študentov* (tabuľka 28). Bol skúmaný vzťah predstavenej otázky k úrovni motivácie respondentov, a to v štyroch oblastiach (tabuľka 50), medzi ktoré patrí motivácia ku: (1) *kvalitnému štúdiu*, (2) *neustálemu zvyšovaniu úrovne odborných vedomostí a zručností*, (3) *podávaniu nových námetov a zvyšovaniu efektívnosti vzdelávacieho procesu*, (4) *spolupráci s vyučujúcimi a vedením fakulty*. Pre potreby štatistického overenia významnosti vzťahov bol použitý výpočet chi-kvadrát testu pri prípustnej chybe 5 % a intervale spoľahlivosti 95 % a závislosť bola potvrdená, ak $\chi^2 > c$.

Detailnejší pohľad na odpovede 185 respondentov, ktorí uviedli, že ich *vyučujúci motivujú k tvorivej činnosti* (možnosti „*áno*“ a „*zväčša áno*“) ukazuje, že až **86,49 %** z nich má „*motiváciu ku kvalitnému štúdiu*“ na veľmi vysokej alebo vysokej úrovni. Pre porovnanie možno uviesť, že len 1,08 % respondentov, ktorých vyučujúci motivujú k tvorivosti, majú úroveň motivácie k štúdiu na nízkej úrovni.

Obdobne je tomu tak aj pri druhej oblasti zamerania motivácie, ktorou je „*neustále zvyšovanie úrovne odborných vedomostí a zručností*“. Zo 185 respondentov, ktorí uviedli, že ich vyučujúci motivujú k tvorivosti, až **82,70 %** označilo svoju úroveň motivácie ku zvyšovaniu vedomostí ako veľmi vysokú či vysokú. Len 0,54 % z uvedeného počtu sa prikláňa k nízkej motivácii v predmetnej oblasti.

Aj napriek tomu, že úroveň motivácie študentov v oblasti „*podávania nových námetov a zvyšovania efektívnosti vzdelávacieho procesu*“ je vo všeobecnosti nižšia ako v predošlých dvoch oblastiach, aj pri tomto zameraní bola potvrdená štatistická významnosť vo vzťahu k motivačnému prístupu pre podporu tvorivosti zo strany vyučujúcich. **45,95 %** respondentov

z tých, ktorí uviedli, že ich vyučujúci motivujú k tvorivosti (185 študentov), považuje úroveň svojej motivácie „*k podávaniu nových námetov*“ za veľmi vysokú alebo vysokú. 13,51 % z uvedeného počtu uviedlo, že ich motivácia v tejto oblasti je nízka alebo veľmi nízka.

Tabuľka 50. Štatistická významnosť vzťahu medzi úrovňou motivácie respondentov a motivačným prístupom vyučujúcich k podpore tvorivosti (vlastné spracovanie)

Úrovne motivácie	Chi-kvadrát test	Motivácia k tvorivej činnosti zo strany vyučujúcich
Kvalitné štúdium	χ^2 (16); c = 26,296	73,384
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Neustále zvyšovanie úrovne odborných vedomostí a zručností	χ^2 (12); c = 21,026	53,116
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Podávanie nových námetov a zvyšovanie efektívnosti vzdelávacieho procesu	χ^2 (16); c = 26,296	61,117
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Spolupráca s vyučujúcimi a vedením fakulty	χ^2 (16); c = 26,296	44,093
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno

Zo spomínaných 185 respondentov, ktorí pocitujú motivačný prístup k tvorivej činnosti zo strany vyučujúcich, **54,59 %** uviedlo, že ich úroveň motivácie „*k spolupráci s vyučujúcimi a vedením fakulty*“ je na veľmi vysokej či vysokej úrovni. 10,81 % z uvedeného počtu sa priklonilo k tomu, že je ich motivácia na nízkej alebo veľmi nízkej úrovni – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{B1}** .

Hlavný výskum – prípadové štúdie:

Vplyv rozhodovania vyučujúcich a riadiacich zamestnancov na podporu motivácie a tvorivosti študentov bol zakomponovaný aj v rámci programu PACT, ktorý bol analyzovaný v rámci prvej prípadovej štúdie prvého súboru sekundárnych dát (Doyle, 1979). Príprava programu, a teda rozhodovanie o jeho realizácii, zahŕňalo aj konkrétne ciele, medzi ktoré patrilo *zapájanie študentov do komunity, rozvoj vodcovských a tvorivých schopností či schopností logického myslenia* a podobne. Takto zvolené ciele a konkrétne postupy aplikované zo strany vyučujúcich smerovali k *maximalizácii potenciálu študentov, k podpore motivácie a rozvoju tvorivosti* – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{B1}** .

Pri analyzovaní prvej štúdie z druhého súboru sekundárnych dát boli taktiež odhalené súvislosti týkajúce sa tejto hypotézy. Štúdia obsahovala rôzne odporúčania o **rozhodovacích postupoch, vďaka ktorým možno dospieť k podpore motivácie a tvorivosti** univerzity a jej členov (Powell, 2007). Rozhodovanie o motivácii a tvorivosti univerzity by sa podľa autora malo zameriavať na výber typu tvorivého prostredia, typov štruktúr a procesov či konkrétnych činností a postupov. Hlavné odporúčanie sa týkalo navrhovaných atribútov tvorby kvalitnej a nákladovo efektívnej vysokoškolskej inštitúcie. Boli uvedené aj špecifické ciele, ktoré by mali byť dosahované, aby tak viedli k podpore motivácie a tvorivosti akademického prostredia, a teda aj jeho členov – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{B1}** .

V nadväznosti na predošlé zistenia sa aj analýza ďalšej prípadovej štúdie orientovala na odporúčania vo vzťahu **k rozhodovaniu pre podporu motivácie a tvorivosti**. Hlavné odporúčanie sa vzťahovalo na všetkých členov akademického prostredia, ktorí by sa mali snažiť *rozhodovať v prospech podpory a budovania pozitívnej klímy* (Browman, Destin, 2016). Takto

zameraný proces povedie k podpore ochoty, motivácie a tvorivosti členov prostredia, a tiež k zvýšeniu ich výkonu – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{B1} .**

Zistenia, vyplývajúce z analýzy poslednej prípadovej štúdie druhého súboru sekundárnych dát, taktiež predstavujú podklad pre potvrdenie predmetnej hypotézy (Soares, Lopes, 2020). Štúdia sa týkala najmä správneho rozhodovania vyučujúcich ako autentických vodcov. Vyučujúci by mali byť podľa autorov schopní aplikovať najvhodnejšie správanie, metódy, postupy a taktiky, vďaka ktorým študenti pocítia záujem o ich názory. Efektívne rozhodovanie tak vytvorí prostredie, ktoré prispeje k zvýšeniu motivácie a tvorivosti študentov.

Spomínané zistenia možno interpretovať aj prostredníctvom zvoleného prístupu vyučujúcich. Práve vtedy, ak si vyučujúci uvedomia, že ide o ich *cielené rozhodnutie* rozvíjať sa v oblasti autentického štýlu vedenia, môžu prispieť k zvýšeniu motivácie a tvorivosti študentov. Uvedené aktivity by však mala podporovať aj samotná univerzita – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{B1} .**

H_{C1} : Zmena/aktualizácia poskytovaných motivačných nástrojov pôsobí na zvýšenie motivácie členov akademického prostredia.

Teoretická časť:

Vyhodnotenie zistení vyplývajúcich z teoretickej časti práce, vo vzťahu k tretej stanovenej hypotéze, nie sú jednoznačné. Literárnych zdrojov, ktoré by sa vyjadrovali ku zmene motivačných nástrojov v priebehu času a jej vplyve na motiváciu nie je v teoretickej časti dostatok. Aj napriek tomu, že niektoré pramene potvrdzujú pozitívny vplyv aktualizácie nástrojov na zvýšenie motivácie, niektoré zistenia boli nejasné.

Davila a kol. uvádzajú výsledky týkajúce sa analýzy motivačného profilu niektorých tvorivých zamestnancov kedy sa ukázalo, že *motivačné faktory sú len relatívne kontrolovateľné*. Na jednej strane možno povedať, že ich vplyv na zvýšenie motivácie u tvorivých zamestnancov je vysoký, no na druhej strane sa v organizácii nachádzajú aj také typy zamestnancov, u ktorých bol identifikovaný komplexnejší vzťah medzi nastavovaním motivačných faktorov a motiváciou (2012). Na základe uvedených zistení **nie je možné plne potvrdiť platnosť hypotézy H_{C1} .**

Predvýskum:

Jedným z predpokladov stanovených v čiastkovom dotazníkovom prieskume zaradenom do časti predvýskum (A. Prieskumy zamerané na kompetencie vyučujúcich v univerzitnom prostredí), bol práve **pozitívny vplyv úpravy využívaných nástrojov aplikovaných zo strany vyučujúcich na motiváciu študentov**. Študenti v prieskume definovali význam viacerých hodnôt, kompetencií vyučujúcich – zamestnancov vysokých škôl, a tiež stanovili aj kľúčové hodnoty univerzity. Najdôležitejšiu hodnou u vyučujúcich bola ich *spravodlivosť a objektivnosť*. O uvedenom prvku možno uvažovať ako o neustále meniacom sa faktore, ktorý je na základe zistení najviac dôležitý pre podporu motivácie z pohľadu študentov. Uvedený faktor je dôležité prispôbovať špecifickým podmienkam výučby konkrétnej skupiny študentov podľa prejavov ich správania, iba tak bude možné zvýšiť ich motiváciu – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{C1} .**

Oblasť zamerania druhého čiastkového prieskumu sa orientovala na *kľúčové hodnoty univerzity a ich prepojenie s osobnými hodnotami respondentov* (B. Prieskum zameraný na kľúčové hodnoty univerzít). Medzi najdôležitejšie hodnoty, ktoré by mali byť uplatňované v univerzitnom prostredí patrí napríklad: *kvalita vzdelávania a informácií, pozitívne charakteristiky a zručnosti učiteľov, priateľský prístup k ostatným a otvorená spolupráca*.

Potreba neustáleho rozvíjania a aktualizácie je očividná najmä pri dosahovaní vysokej kvality vzdelávania a poskytovania informácií či pri nadobúdaní a rozvoji zručností vyučujúcich. Je zrejmé, že bez priebežnej aktualizácie by neboli tieto hodnoty dlhodobo udržateľné. Práve preto je možné uviesť, že len **v prípade zmien motivačných nástrojov bude akademické prostredie vplývať na posilnenie motivácie jeho členov – uvedené zistenie potvrdzuje platnosť stanovenej hypotézy H_{C1}.**

Hlavný výskum – dotazníkový prieskum z pohľadu zamestnancov:

Pri pohľade na analýzu dotazníkového prieskumu, ktorý pojednáva o názore zamestnancov a riadiacich zamestnancov na akademické prostredie, boli odhalené viaceré zistenia, ktoré možno uviesť vo vzťahu k predmetnej hypotéze. Medzi najžiadanejšie motivačné nástroje (tabuľka 6) patrilo: *vyššie finančné ohodnotenie a odmeny; či vytváranie dobrých vzťahov a pozitívnej atmosféry*. Uvedené faktory teda najviac vplývajú na motiváciu vyučujúcich v akademickom prostredí.

Predošlé analýzy literatúry a doteraz získané znalosti však potvrdzujú aj to, že by uvedené **faktory mali byť obmieňané a iba v takom prípade prinesú naozaj pozitívny efekt na podporu motivácie**. Pozitívna atmosféra musí byť postupne budovaná, hlavné hodnoty by mali byť presne definované a prezentované všetkým členom prostredia, aby sa docielilo ich pochopenie, a tým aj následné zvýšenie motivácie. Taktiež aj tvorba vzájomných vzťahov by mala byť podporovaná zo strany univerzity konkrétnymi aktivitami, ktoré budú postupne aplikované a obmieňané. V neposlednom rade je vhodné poznamenať, že finančné odmeny by mali byť priebežne prerozdeľované a vyplácané viackrát za rok, aby sa tak docielil maximálny efekt na zvýšenie motivácie členov akademického prostredia (čo potvrdzuje aj Blašková v publikácii *Organizačné správanie*, s. 43) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{C1}**.

Pre potreby overovania tretej hypotézy bola skúmaná štatistická významnosť vzťahov medzi faktormi, ktoré by podporili motiváciu zamestnancov (tabuľka 6) a tým, či sú ochotní zvýšiť svoju snahu (tabuľka 5). Štatistická významnosť bola overená prostredníctvom chi-kvadrát testu, konkrétne cez výpočet z-score, pri prípustnej chybe 5 % a intervale spoľahlivosti 95 %, ktorá bola potvrdená ak: $z > c$; $c = 1,96$ (tabuľka 51).

Tabuľka 51. Štatistická významnosť vzťahu medzi faktormi, ktoré by mali byť implementované pre podporu motivácie a ochotou zvýšenia motivácie – z pohľadu vyučujúcich (vlastné spracovanie)

Faktory, ktoré by mali byť implementované pre podporu motivácie	z-score	Ochota zvýšiť priemernú úroveň snahy a motivácie v štúdiu
Vyššie finančné ohodnotenie a odmeny	z	0,213
	P-hodnota	0,832
	Významnosť	nie
Vytváranie dobrých vzťahov a pozitívnej atmosféry	z	1,273
	P-hodnota	0,203
	Významnosť	nie
Korektnosť, spravodlivosť a ľudskosť nadriadených	z	3,374
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno

Vzájomné vzťahy boli potvrdené len pri faktore „**korektnosť, spravodlivosť a ľudskosť nadriadených**“, pri faktoroch „*vyššie finančné ohodnotenie a odmeny*“ a „*vytváranie dobrých vzťahov a pozitívnej atmosféry*“ nebola potvrdená významnosť vzájomných vzťahov s ochotou zvýšiť motiváciu. **68,89 %** opýtaných, ktorí sú ochotní zvýšiť svoju snahu, by pre podporu svojej motivácie v budúcnosti uvítali aplikáciu predstaveného faktora. Na druhej strane

spomedzi tých, ktorí nie sú ochotní zvýšiť svoju budúcu snahu, by len 33 % respondentov preferovalo aplikáciu faktora „*korektnosť, spravodlivosť a ľudskosť nadriadených*“. Na základe uvedených zistení preto **nemožno plne potvrdiť platnosť stanovenej hypotézy H_{C1}** .

Na základe uvedeného možno predpokladať, že samotní riadiaci zamestnanci a zamestnanci si nedokážu plne uvedomiť prepojenie medzi zmenou či aplikáciou rôznych nástrojov na zvýšenie ich motivácie, čo potvrdzuje aj početnosť odpovedí v tabuľke 15. Až 45,56 % zamestnancov a riadiacich zamestnancov uviedlo, že nevykonávajú žiadnu zmenu motivačných nástrojov, a to ani v prípade zmien preferencií ich podriadených. Práve preto je v budúcnosti nutné zamerať sa na **vysvetlenie pozitívneho dopadu priebežných zmien motivačných nástrojov na akademické prostredie**, aby si toto správanie osvojili samotní zamestnanci a riadiaci zamestnanci.

Hlavný výskum – dotazníkový prieskum z pohľadu študentov:

V rámci štatistického overovania platnosti hypotézy H_{C1} boli pre detailné skúmanie zvolené nasledovné súvislosti: (1) otázka týkajúca sa ochoty budúceho zlepšenia motivácie vo vzťahu k odporúčaným motivačným nástrojom, a tiež (2) obmieňanie motivačných nástrojov v čase zo strany vyučujúcich vo vzťahu k faktorom, ktoré v súčasnosti vplývajú na motiváciu respondentov.

Pri štatistickom skúmaní prvej súvislosti boli vybrané *tri faktory*, ktoré by mali byť podľa názoru respondentov uplatnené pre podporu ich motivácie zo strany zamestnancov, riadiacich zamestnancov alebo fakulty, a tie boli následne skúmané vo vzťahu k zlepšeniu ochoty a motivácie respondentov v budúcnosti (tabuľka 24). Faktory boli zvolené na základe ich poradia v tabuľke 25, ktoré bolo zostavené podľa početnosti označovania možností respondentami. Medzi tieto faktory patrí: *vytváranie dobrých vzťahov a pozitívnej atmosféry; korektnosť, spravodlivosť a ľudskosť vyučujúcich; a prednášky odborníkov z praxe a perspektíva zamestnania*. Štatistická významnosť bola overená prostredníctvom chi-kvadrát testu, konkrétne cez výpočet z-score, pri prípustnej chybe 5 % a intervale spoľahlivosti 95 %, ktorá bola potvrdená ak: $z > c$; $c = 1,96$ (tabuľka 52).

Tabuľka 52. Štatistická významnosť vzťahu medzi faktormi, ktoré by mali byť implementované pre podporu motivácie a ochotou zvýšenia motivácie – z pohľadu študentov (vlastné spracovanie)

Faktory, ktoré by mali byť implementované pre podporu motivácie	z-score	Ochota zvýšiť priemernú úroveň snahy a motivácie v štúdiu
Vytváranie dobrých vzťahov a pozitívnej atmosféry	z	1,117
	P-hodnota	0,264
	Významnosť	nie
Korektnosť, spravodlivosť a ľudskosť vyučujúcich	z	3,064
	P-hodnota	0,002
	Významnosť	áno
Prednášky odborníkov z praxe a perspektíva zamestnania	z	4,319
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno

Významnosť vzájomného vzťahu, ktorý bol analyzovaný medzi otázkou zameranou na zvýšenie ochoty študentov v budúcnosti a odporúčaním zavedenia faktora „*vytváranie dobrých vzťahov a pozitívnej atmosféry*“, sa štatisticky nepotvrdila. Štatistická významnosť vo vzťahu k ďalším dvom analyzovaným faktorom sa potvrdila a bola ďalej skúmaná z pohľadu početnosti jednotlivých možností.

372 respondentov z celkového počtu uviedlo, že ak by sa skvalitnil motivačný prístup zo strany vyučujúcich, tak by sa zvýšila ich priemerná úroveň snahy v štúdiu. **70,97 %** respondentov zo spomínanej skupiny vo vzťahu k odporúčaným motivačným faktorom uviedlo, že by pre podporu motivácie a ochoty rozvíjať sa implementovali faktor „*korektnosť, spravodlivosť a ľudskosť vyučujúcich*“. **69,89 %** respondentov z 372, ktorí sú ochotní zvýšiť svoju snahu v budúcnosti, by študenti odporúčali pre podporu svojho rozvoja zaviesť faktor „*prednášky odborníkov z praxe a perspektíva zamestnania*“.

Na základe uvedených zistení možno konštatovať, že respondenti, ktorí sú ochotní zvýšiť svoj budúci výkon a motiváciu, by odporúčali aktualizovať práve korektnosť a spravodlivosť vyučujúcich alebo prednášky odborníkov z praxe. Pri obrátení tohto vzťahu možno uviesť, že *aktualizácia predstavených motivačných nástrojov povedie k zvýšeniu motivácie respondentov*. Aj napriek tomu, že uvedené zistenie priamo nadväzuje na stanovenú hypotézu, nemožno ho zovšeobecniť a potvrdiť tak platnosť hypotézy H_{C1} , nakoľko nebola preukázaná štatistická významnosť vzťahu pri všetkých skúmaných motivačných nástrojoch.

Pri overovaní štatistickej významnosti vzťahu medzi *obmieňaním motivačných nástrojov v priebehu času* (tabuľka 35) a *faktormi, ktoré študentov motivujú k štúdiu* (tabuľka 18), boli odhalené len dva prípady závislosti spomedzi štrnástich faktorov. Jedným z dôvodov, ktorý mohol zapríčiniť uvedenú skutočnosť, je aj percentuálne zastúpenie respondentov pri otázke týkajúcej sa aktualizácie motivačných nástrojov zo strany vyučujúcich. Nakoľko sa len 14,08 % respondentov z celkového počtu priklonilo k možnosti *priebežnej zmeny nástrojov*, a práve tá bola ďalej využívaná pri detailnej analýze, možno predpokladať, že softvér nemal dostatok údajov pre odhalenie ďalších súvislostí a vzájomných vzťahov medzi odpoveďami respondentov. Napriek tomu boli tieto dva štatisticky významné vzťahy vyjadrené prostredníctvom konkrétnych hodnôt chi-kvadrát testu [χ^2 (2); $c = 5,991$] a ďalšieho opisu početností (tabuľka 53).

91,53 % z tých respondentov, ktorí uviedli, že vyučujúci priebežne menia motivačné nástroje uplatňované voči nim ($n = 59$), sa prikláňajú k tomu, že faktor „*obavy z nezávládnutia príliš náročného cieľa*“ nevlplyva na zvýšenie ich motivácie k štúdiu. Len 8,47 % z uvedeného počtu respondentov uviedlo, že tento faktor vplyva na ich motiváciu. **72,88 %** respondentov spomedzi tých, ktorí považujú zmenu motivačných nástrojov za priebežnú uviedlo, že faktor „*skvalitnenie záverečnej práce*“ nevlplyva na ich motiváciu.

Tabuľka 53. Štatistická významnosť vzťahu medzi faktormi zvyšujúcimi motiváciu k štúdiu a rozhodovaním vyučujúcich pri uplatňovaní motivačných nástrojov z hľadiska času (vlastné spracovanie)

Faktory vplyvajúce na zvýšenie motivácie k štúdiu	Chi-kvadrát test	Rozhodovanie vyučujúcich pri uplatňovaní motivačných nástrojov z hľadiska času
Obavy z nezávládnutia príliš náročného cieľa	χ^2	8,267
	P-hodnota	0,016
	Významnosť	áno
Skvalitnenie záverečnej práce	χ^2	7,456
	P-hodnota	0,024
	Významnosť	áno

Na základe uvedených výsledkov, opisujúcich vzájomné vzťahy prostredníctvom štatistického vyjadrenia, možno konštatovať, že *študenti zatiaľ nedokážu plne identifikovať vykonávané zmeny motivačných nástrojov*. Aj napriek tomu, že zmeny v rozhodovaní o aplikácii motivačných nástrojov sú vykonané, študent si neuvedomí, že nastali. Snaha

vyučujúcich o ich aktualizáciu nie je zo strany študentov registrovaná. Na základe uvedených zistení preto **nemožno potvrdiť platnosť stanovenej hypotézy H_{C1}**.

Nakoľko sú jednotlivé hypotézy prepojené s navrhovaným modelom (podkapitola 5.1.3. Prepojenie hypotéz s finálnym modelom), potvrdenie či nepotvrdenie hypotézy sa v ňom odzrkadlí. Preto je nutné, aby bol predstavený výsledok zahrnutý aj v konkrétnych odporúčaniach (podkapitola 5.1.4. Zmeny týkajúce sa hypotézy H_{C1}). Členom akademického prostredia musí byť dôkladne vysvetlený *zmysel aktualizácie motivačných nástrojov* a mali by byť pravidelne oboznamovaní s tým, že zmeny sú vykonávané. Iba v takom prípade budú pociťovať snahu zo strany nadriadených o aktualizáciu nástrojov a podporu ich motivácie, čo povedie k zvýšeniu ich ochoty a motivácie.

Hlavný výskum – prípadové štúdie:

Prvá prípadová štúdia, patriaca do prvého súboru sekundárnych dát, sa opiera o cieľnú podporu študentov prostredníctvom nastavenia programu PACT. Išlo o druh motivačného programu, za ktorého implementáciu a prevedenie jednotlivých aktivít niesli zodpovednosť zamestnanci a riadiaci zamestnanci vzdelávacích inštitúcií a medzi jeho ciele patrilo napríklad *rozvoj učebných osnov a aktivít*, pomocou ktorých by vyučujúci mohli obohatiť výučbu. Zámerom všetkých zúčastnených (členov akademického prostredia) bolo čo najlepšie naplnenie potrieb a schopností jednotlivých študentov, čo viedlo k zvýšeniu ich motivácie (Doyle, 1979).

Na základe zistení možno uviesť, že predstavený program zahŕňal ***priebežnú zmenu poskytovaných nástrojov, ktorých úspešnosť pri podpore motivácie*** mohla byť sledovaná práve prostredníctvom následných zmien v správaní študentov aj vyučujúcich. Oblasti, v ktorých boli vykonávané zmeny, aktualizácie motivačného programu (pôsobenia), boli totožné s tými oblasťami, v ktorých boli zapojení členovia testovaní. Medzi tieto oblasti patrila napríklad: *motivácia k štúdiu a akademické úspechy; vodcovstvo a sebavedomie; tvorivosť; rozvoj zručností tvorivého a kritického myslenia; či rozvoj sebadôvery a zodpovednosti* (Doyle, 1979). V spomínaných oblastiach bolo preukázateľne identifikované zlepšenie, a teda možno konštatovať, že pri aktualizácii poskytovaných nástrojov došlo k zlepšeniu motivácie členov akademického prostredia – ***uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{C1}***.

Analýza druhej štúdie obsahuje vymedzenie konkrétnych zložiek, z ktorých sa skladá vnútorná motivácia. Možno uviesť, že nakoľko sú tieto ***zložky variabilné a v čase sa vyvíjajú, aj ich ovplyvňovanie by malo mať tie isté znaky***. Motiváciu k poznaniu možno zvýšiť prostredníctvom apelovania na faktory ako: podpora prieskumu a zvedavosti; definovanie nových cieľov vo vzdelávaní alebo podpora motivácie učiť sa (Vallerand a kol., 1992). Členovia akademického prostredia sa pri tomto druhu motivácie orientujú na porozumenie nového, preto by mali byť motivačné nástroje poskytované zo strany univerzity pravidelne aktualizované. Autori štúdie tvrdia, že medzi ďalšie faktory, ktoré by mali byť upravované pre zvýšenie úrovne vnútornej motivácie členov akademického prostredia, sa radí aj: *poskytovanie priestoru pre tvorbu nových zážitkov; stanovovanie ambiciózných cieľov; úprava estetickéj stránky prostredia; zmyslová stimulácia; zahrňanie aktivít prinášajúcich zábavu a vzrušenie* – ***uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{C1}***.

Opodstatnenosť ***priebežného skúmania vnútornej motivácie pri nastavovaní motivačných nástrojov*** je zdôraznená aj v ďalšej štúdií druhého súboru sekundárnych dát (Criss, 2011). Podľa štúdie je nevyhnutné nielen poznanie emócií a vnútorných motívov, ale aj podpora vzájomných vzťahov členov akademického prostredia. Nakoľko sa uvedené faktory v čase menia, je dôležité prispôbovať týmto zmenám aj využívanie motivačných nástrojov. Príkladom využitia uvedenej teórie je aj prístup vyučujúceho, ktorý analyzuje aktuálnu situáciu v skupine študentov a na základe svojich zistení následne aplikuje nástroj *podpory*

pocitu bezpečia. V dôsledku zmeny motivačného nástroja, podľa rozpoznania situácie, bude zvýšená motivácia študentov – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{C1}**.

Analýza jednej z vybraných prípadových štúdií taktiež obsahovala poznatok týkajúci sa potvrdenia tretej hypotézy. Kľúčové princípy *teórie motivácie založenej na identite*, ktorou sa zaoberali Oyserman a Destin (2010) potvrdzujú, že motivácia priamo nadväzuje na situačný kontext. Teória sa orientuje na neustály a plynúci posun človeka, a teda aj ovplyvňovanie jeho motivácie musí byť uspôsobované novým podmienkam. Len v tom prípade bude dosiahnutá vyššia úroveň motivácie jedinca. Aj konkrétne časti výskumu v rámci analyzovanej štúdie ukázali, že **ak sú členovia akademického prostredia priebežne podporovaní aktualizovanými spôsobmi zo strany univerzity, zvýši sa ich motivácia** a teda aj výkon – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť stanovenej hypotézy H_{C1}**.

Posledná štúdia druhého súboru sekundárnych dát odhalila, že existuje vzťah medzi meniacim sa prístupom zo strany vyučujúceho a podporou (zvýšením) motivácie u študentov (Soares, Lopes, 2020). Autori vyzdvihujú faktor *podpory budovania sociálnej siete u študentov*, pretože vtedy budú pociťovať vyššiu psychologickú bezpečnosť. K efektívnemu zvýšeniu motivácie teda príde vtedy, ak bude prístup zo strany vyučujúcich obmieňaný – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{C1}**.

H_{D1}: Používanie tvorivých rozhodovacích prístupov, metód a postupov zo strany riadiacich zamestnancov pôsobí na zvýšenie motivácie členov akademického prostredia.

Teoretická časť:

V nadväznosti na potvrdenie platnosti hypotézy H_{A1} (*na rozvoj tvorivosti a motivácie vplývajú obdobné faktory*) a H_{B1} (*zlepšenie procesu rozhodovania v motivovaní a rozvoji tvorivosti pôsobí na zlepšenie tvorivosti a motivácie*) možno uviesť, že pri podpore motivácie členov akademického prostredia je potrebné, aby boli identifikované práve tie motivačné prístupy, nástroje či opatrenia, ktoré majú pre členov akademického prostredia vysokú hodnotu. Lauby uvádza, že iba v takom prípade bude implementácia naozaj efektívna pri zvýšení úrovne motivácie (2005). Podľa názoru ďalších autorov by mala byť samotná identifikácia postupov, metód a rozhodovanie s nimi späté, charakterizované ako *tvorivé*.

Fisher opisuje prípadovú štúdiu z prostredia USA, ktorá pojednáva o aktuálnom nastavení motivovania študentov podľa vládnych agentúr. Niekoľko agentúr sa zhodlo na tom, že rozhodovanie o motivovaní a tvorivosti by sa malo zameriavať na: *tvorivosť, rozvoj schopností tvorivého myslenia či podporu osobnej skúsenosti*, ktoré povedú k zvýšeniu motivácie zúčastnených členov a odhalia nové perspektívy vnímania (2018) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{D1}**.

Niektoré nové výskumy z posledných rokov sa zameriavali na oblasť hudobného či dramatického akademického prostredia. Podľa autorov by mala byť *podpora rozhodovania zabezpečená prostredníctvom školení zameraných na tvorivosť*. Išlo o tvorivé cvičenia, ktoré boli aplikované vyučujúcimi vo výučbovom procese, čím bola podporená tvorivosť a teda aj motivácia študentov, ako členov tohto prostredia (Kleinmintz, 2017; Przysinda a kol., 2017).

Už pri overovaní platnosti prvej hypotézy bol spomínaný význam *tvorivého vedenia* ako faktora podporujúceho nielen tvorivosť, ale aj motiváciu členov akademického prostredia. Množstvo autorov sa prikláňa k názoru, že pri podpore uvedených oblastí by sa mala organizácia *cieleno sústrediť na zlepšenie vodcovstva* riadiacich zamestnancov a vyučujúcich. Zlepšovanie vodcovstva možno charakterizovať ako *súbor či následnosť mnohých rozhodovacích procesov*. Jednotlivé výskumy sa preto zameriavali na identifikáciu úlohy

správania sa vodcov, a tiež prístupov a metód pri podpore tvorivosti a motivácie (Hirst a kol. 2009; Mumford a kol. 2002; Rego a kol. 2007, 2012).

Na základe analýzy ďalších literárnych zdrojov možno konštatovať, že práve motivovateľ by mal *tvorivo definovať rozhodovacie kritériá*, aby tak mohol vybrať nástroje efektívne vplyvajúce na podporu motivácie a tvorivosti zamestnancov. Aj výber motivačných nástrojov predstavuje samostatný rozhodovací proces, a teda rozhodovanie v motivovaní možno opísať ako komplexný proces (obrázok 8) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{D1}**.

Predvýskum:

Pri overovaní platnosti štvrtej stanovenej hypotézy je možné uviesť aj metódu STEAM, ktorá bola taktiež spomínaná pri overovaní prvej z hypotéz (pre potreby identifikácie obdobných faktorov vplyvujúcich ako na motiváciu, tak aj na tvorivosť). Opodstatnenosť tejto metódy spočíva v jej schopnosti podpory motivácie a zároveň aj tvorivosti u členov akademického prostredia. Nakoľko sa táto metóda radí k zážitkovému a tvorivému učeniu, je možné uviesť, že patrí tiež aj k **tvorivým rozhodovacím metódam, ktoré môžu vyučujúci použiť pre zvýšenie motivácie** študentov, zamestnancov a riadiacich zamestnancov – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť stanovenej hypotézy H_{D1}**.

Jeden z tvorivých rozhodovacích prístupov bol analyzovaný aj prostredníctvom čiastkového dotazníkového prieskumu (A. Prieskumy zamerané na kompetencie vyučujúcich v univerzitnom prostredí). Týmto prístupom bolo **cielené aplikovanie charizmy a jej hlavných zložiek pri podpore motivácie** členov akademického prostredia. Na základe zistení zo spomínaného prieskumu možno uviesť, že aplikovanie charizmy zo strany riadiacich zamestnancov univerzity pôsobí na zlepšenie motivácie členov tohto prostredia a celkových výsledkov. Medzi najdôležitejšie aspekty, ktoré by mali byť využité, sa radí napríklad **pozitívny vplyv a aplikovaná úcta zo strany riadiacich zamestnancov** – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{D1}**.

V rámci predvýskumu bolo navrhnutých aj niekoľko východiskových modelov. Jeden z nich priamo pojednáva o vzťahu motivácie a tvorivosti v prostredí neustáleho rozhodovania, ide o **východiskový model motivácie a tvorivosti** (obrázok 14). Zmyslom uvedeného modelu je práve **rozhodnutie pre aplikáciu motivačných a tvorivých prístupov** pri nastavovaní riadiacich procesov zo strany riadiacich zamestnancov univerzity. Tieto následne vplyvajú na podporu tvorivosti u zamestnancov, čím sa zvýši ich motivácia a ich výkon bude efektívnejší. Zvýšená motivácia a odhodlanie u zamestnancov následne vplyva na zvýšenie motivácie riadiacich zamestnancov univerzity, pretože pocítili, že ich snaha o motivačné a tvorivé nastavenie procesov sa vyplatila – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť stanovenej hypotézy H_{D1}**.

Hlavný výskum – dotazníkový prieskum z pohľadu zamestnancov:

Prvý skúmaný vzťah, v súvislosti s overovaním štvrtej hypotézy, sa orientoval na úroveň motivácie v štyroch samostatných oblastiach a motivačným prístupom medzi nadriadeným a podriadeným, ktorý vedie k podpore tvorivosti (tabuľka 9). Medzi spomínané úrovne motivácie patrila motivácia: (A) *ku kvalitnej práci*; (B) *k neustálemu zvyšovaniu úrovne odborných vedomostí a zručností*; (C) *k podávaniu nových námetov a zvyšovaniu efektívnosti vzdelávacieho procesu* a (D) *ku aplikácii tvorivého prístupu, podpore motivácie a vzájomnej spolupráci*. Štatistická významnosť bola potvrdená vo všetkých prípadoch (tabuľka 54). Pre potreby štatistického overenia významnosti vzťahov bol použitý chi-kvadrát test pri prípustnej chybe 5 % a intervale spoľahlivosti 95 %. Závislosť bola potvrdená, ak $\chi^2 > c$.

Až **98,15 %** respondentov z tých, ktorí charakterizovali vzťah medzi nadriadeným a podriadeným ako „*motivujúci k tvorivej činnosti*“ uviedlo, že aktuálna úroveň ich „*motivácie ku kvalitnej práci*“ je veľmi vysoká alebo vysoká. Pri pohľade na ďalšiu oblasť motivácie

možno uviesť, že až **87,04 %** respondentov z tých, ktorí považujú prístup nadriadeného za motivujúci smerom k podpore tvorivosti ($n = 54$) uviedlo, že ich „*motivácia k neustálemu zvyšovaniu úrovne odborných vedomostí a zručností*“ je na veľmi vysokej alebo vysokej úrovni. Opísané zistenie možno porovnať s protipólom predstavujúcim tých respondentov, ktorí nepovažujú atmosféru za plne motivujúcu k tvorivosti ($n = 36$). Z uvedenej skupiny zamestnancov sa priklonilo štatisticky významne menej respondentov k vysokej úrovni motivácie v predstavenej oblasti oproti prvej skupine, konkrétne 55,56 % – ***uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{D1}***.

Tabuľka 54. Štatistická významnosť vzťahu medzi úrovňou motivácie respondentov a atmosférou motivovania k tvorivej činnosti (vlastné spracovanie)

Úrovně motivácie	Chi-kvadrát test	Vzťah medzi nadriadeným a podriadeným možno charakterizovať ako „motivujúci k tvorivosti“
Kvalitná práca	$\chi^2(9)$; $c = 16,919$	26,46
	P-hodnota	0,002
	Významnosť	áno
Neustále zvyšovanie úrovne odborných vedomostí a zručností	$\chi^2(9)$; $c = 16,919$	36,844
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Podávanie nových námetov a zvyšovanie efektívnosti vzdelávacieho procesu	$\chi^2(12)$; $c = 21,026$	24,983
	P-hodnota	0,015
	Významnosť	áno
Tvorivý prístup, podpora motivácie a vzájomná spolupráca	$\chi^2(12)$; $c = 21,026$	32,716
	P-hodnota	0,001
	Významnosť	áno

Na základe skúmania súvislostí medzi motivovaním k tvorivosti a treťou oblasťou zamerania motivácie možno konštatovať, že vzájomný vzťah bol štatisticky potvrdený ako významný. Nadpolovičná väčšina respondentov, 57,41 % z počtu 54 (ktorí si myslia, že v prostredí prevláda motivujúci prístup nadriadených k podpore tvorivosti zamestnancov) uviedlo, že ich „*motivácia k podávaniu nových námetov a zvyšovaniu efektívnosti vzdelávacieho procesu*“ je na vysokej až veľmi vysokej úrovni – ***uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{D1}***.

Zo skúmaného počtu respondentov ($n = 54$), ktorí pociťujú motivačný prístup k tvorivosti v akademickom prostredí, **59,26 %** uviedlo, že ich „*motivácia k tvorivému prístupu, podpore motivácie a vzájomnej spolupráci*“ je na vysokej až veľmi vysokej úrovni. Protipólom sú tí respondenti, ktorí uviedli, že takýto prístup v prostredí nepociťujú a z nich len 13,89 % uviedlo, že je ich motivácia k predstavenej oblasti na vysokej alebo veľmi vysokej úrovni – ***uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{D1}***.

Na základe predstavených zistení možno konštatovať, že ak sú zo strany vedenia univerzity aplikované tvorivé rozhodovacie prístupy, napríklad v podobe cielenej motivácie zameranej na podporu tvorivosti, úroveň zamestnancov a riadiacich zamestnancov univerzity je vo všetkých štyroch skúmaných oblastiach na veľmi vysokej alebo vysokej úrovni.

V nadväznosti na predstavené zistenia boli vybrané ďalšie otázky pre potreby analýzy vzájomných vzťahov s úrovňou motivácie respondentov, ktorých znenie bolo nasledovné: *Využívate otvorenú komunikáciu vo vzťahu k zamestnancom a študentom?* (tabuľka 13); *Je akademické prostredie charakteristické atmosférou dôvery, ústretovosti a spolupatričnosti?* (tabuľka 14). Štatistická významnosť vo vzťahu k vybraným úrovňam motivácie sa potvrdila

(tabuľka 55 a 56), (významnosť vzťahov bola overená prostredníctvom chi-kvadrát testu pri prípustnej chybe 5 % a intervale spoľahlivosti 95 %, ak $\chi^2 > c$).

Až **81,94 %** z tých respondentov, ktorí považujú komunikáciu zo strany ich nadriadeného za otvorenú ($n = 72$) má „motiváciu k neustálemu zvyšovaniu úrovne odborných vedomostí a zručností“ na veľmi vysokej alebo vysokej úrovni. Protipólom, voči ktorému bola skúmaná štatistická významnosť vzťahu, sú tí respondenti, ktorí nepovažujú komunikáciu za plne otvorenú. Z tejto skupiny, má „motiváciu k neustálemu zvyšovaniu úrovne odborných vedomostí a zručností“ na vysokej alebo veľmi vysokej úrovni štatisticky významne menej respondentov, konkrétne len 44,44 % – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{D1}** .

47,22 % respondentov z tých, ktorí uviedli, že považujú komunikáciu zo strany ich nadriadeného za otvorenú, majú úroveň „motivácie ku aplikácii tvorivého prístupu, podpore motivácie a vzájomnej spolupráci“ veľmi vysokú alebo vysokú. Na druhej strane z tých respondentov, ktorí uviedli, že ich nadriadený voči nim nevyužíva otvorenú komunikáciu, ani jeden respondent nemá „motiváciu ku aplikácii tvorivého prístupu, podpore motivácie a vzájomnej spolupráci“ na veľmi vysokej úrovni. Úroveň motivácie v predstavenej oblasti je u týchto respondentov na nízkej alebo veľmi nízkej úrovni – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{D1}** .

Pri pohľade na výsledky, týkajúce otvorenej komunikácie možno konštatovať, že ide o využívanie tvorivých rozhodovacích prístupov. Ako bolo uvedené, aplikácia otvorenej komunikácie v akademickom prostredí priniesla pozitívny efekt v podobe zvýšenia motivácie jeho členov, a to vo všetkých štyroch skúmaných oblastiach.

Tabuľka 55. Štatistická významnosť vzťahu medzi úrovňou motivácie respondentov a atmosférou otvorenej komunikácie (vlastné spracovanie)

Úroveň motivácie	Chi-kvadrát test	Považujete komunikáciu zo strany vyučujúcich voči Vám za otvorenú?
Neustále zvyšovanie úrovne odborných vedomostí a zručností	χ^2 (12); $c = 21,026$	24,022
	P-hodnota	0,02
	Významnosť	áno
Tvorivý prístup, podpora motivácie a vzájomná spolupráca	χ^2 (16); $c = 26,296$	27,76
	P-hodnota	0,034
	Významnosť	áno

Okrem atmosféry otvorenej komunikácie bolo skúmané aj budovanie atmosféry dôvery a jej vplyv na členov akademického prostredia. Až **80,88 %** z tých respondentov, ktorí uviedli, že v akademickom prostredí je aplikovaná atmosféra dôvery a spolupatričnosti, majú „motiváciu k neustálemu zvyšovaniu úrovne odborných vedomostí a zručností“ na vysokej alebo veľmi vysokej úrovni. Štatisticky významne menej percent respondentov (54,55 %) z tých, ktorí nepociťujú atmosféru dôvery uviedlo, že je ich motivácia v predstavenej oblasti na vysokej alebo veľmi vysokej úrovni.

Pri tých respondentoch, ktorí pociťujú atmosféru dôvery a spolupatričnosti v akademickom prostredí ($n = 68$) je možné uviesť, že **52,94 %** z nich má „motiváciu ku aplikácii tvorivého prístupu, podpore motivácie a vzájomnej spolupráci“ na vysokej alebo veľmi vysokej úrovni. Na rozdiel od uvedenej skupiny, žiaden z respondentov, ktorí atmosféru dôvery nepociťujú, nemá úroveň motivácie v predmetnej oblasti na veľmi vysokej úrovni – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{D1}** .

Tabuľka 56. Štatistická významnosť vzťahu medzi úrovňou motivácie respondentov a atmosférou dôvery, ústretovosti, spolupatričnosti (vlastné spracovanie)

Úrovne motivácie	Chi-kvadrát test	Je akademické prostredie charakteristické atmosférou dôvery, ústretovosti a spolupatričnosti?
Neustále zvyšovanie úrovne odborných vedomostí a zručností	χ^2 (12); c = 21,026	21,043
	P-hodnota	0,05
	Významnosť	áno
Tvorivý prístup, podpora motivácie a vzájomná spolupráca	χ^2 (16); c = 26,296	40,687
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno

Podobne, ako tomu bolo aj v prípade rozhodovania o aplikácii otvorenej komunikácie, aj rozhodovanie o budovaní atmosféry dôvery a spolupatričnosti možno charakterizovať ako *tvorivý prístup aplikovaný v akademickom prostredí*. Využitie tvorivého prístupu následne viedlo k podpore motivácie členov tohto prostredia.

Hlavný výskum – dotazníkový prieskum z pohľadu študentov:

Pre štatistické overovanie štvrtej hypotézy boli zvolené tri samostatné otázky, ktoré boli skúmané vo vzťahu k úrovni motivácie respondentov v štyroch samostatných oblastiach (tak ako tomu bolo napríklad v prípade tabuľky 54). Spomínané zvolené otázky sa týkali: (1) *spôsobu prístupu vyučujúcich voči respondentom*, (2) *motivovania k tvorivej činnosti zo strany vyučujúcich* a (3) *ocenenia tvorivých nápadov či myšlienok študentov zo strany vyučujúcich*. Významnosť vzťahov bola overená prostredníctvom chi-kvadrát testu pri prípustnej chybe 5 % a intervale spoľahlivosti 95 %. Závislosť bola potvrdená ak $\chi^2 > c$.

Prístup vyučujúcich bol charakterizovaný tromi rôznymi možnosťami, a to: *participatívnym, neutrálnym a autoritatívnym* (tabuľka 32). Pri otázkach týkajúcich sa motivovania k tvorivosti a oceňovania tvorivých nápadov, si mohli respondenti vybrať niektorú možnosť z predstavenej škály, kde: 1 = *áno*; 2 = *zväčša áno*; 3 = *aj áno, aj nie*; 4 = *zväčša nie*; 5 = *nie*.

Aplikáciu participatívneho prístupu možno charakterizovať aj ako *tvorivú*, nakoľko je v nej zahrnutá *napríklad tvorba priestoru pre sebarealizáciu študentov, spolurozhodovanie, rozvoj zodpovednosti či podpora motivácie študentov zo strany vyučujúcich*. Na základe tabuľky 57, kde sú predstavené výsledky potvrdzujúce štatistickú významnosť vzájomných vzťahov prístupu vyučujúcich s úrovňou motivácie študentov, možno teda uviesť, že *tvorivý participatívny prístup vyučujúcich pôsobí na posilnenie motivácie respondentov k štúdiu*. Uvedené tvrdenie podporujú aj čiastkové zistenia týkajúce sa početnosti odpovedí, ktoré boli detailnejšie skúmané potom, ako bola potvrdená štatistická významnosť predstavených vzťahov.

244 respondentov z celkového počtu uviedlo, že prístup zo strany vyučujúcich považujú za *participatívny*. Z tohto počtu až **87,30 %** respondentov považuje úroveň svojej „*motivácie ku kvalitnému štúdiu*“ za veľmi vysokú alebo vysokú. Len 0,41 % respondentov z 244 považuje úroveň motivácie k štúdiu za nízku. Podobným spôsobom bol analyzovaný vzťah pôsobenia *tvorivého participatívneho prístupu vyučujúcich* aj s ostatnými oblasťami zamerania motivácie u študentov. Výsledky poukazujú na to, že z 244 respondentov, ktorí pociťujú aplikáciu participatívneho prístupu zo strany vyučujúcich, až **84,43 %** respondentov uviedlo, že ich „*motivácia k neustálemu zvyšovaniu úrovne odborných vedomostí a zručností*“ je veľmi vysoká. Na druhej strane len 0,82 % z uvedeného počtu považuje svoju motiváciu v predstavenej oblasti za nízku.

Tabuľka 57. Štatistická významnosť vzťahu medzi úrovňou motivácie respondentov a prístupom zo strany vyučujúcich (vlastné spracovanie)

Úrovne motivácie	Chi-kvadrát test	Prístup zo strany vyučujúcich
Kvalitné štúdium	$\chi^2(8)$; $c = 15,507$	46,387
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Neustále zvyšovanie úrovne odborných vedomostí a zručností	$\chi^2(6)$; $c = 12,592$	22,981
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Podávanie nových námetov a zvyšovanie efektívnosti vzdelávacieho procesu	$\chi^2(8)$; $c = 15,507$	29,8
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Spolupráca s vyučujúcimi a vedením fakulty	$\chi^2(8)$; $c = 15,507$	62,34
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno

Pri pohľade na respondentov, ktorí pociťujú participatívny prístup zo strany vyučujúcich ($n = 244$) možno konštatovať, že **47,54 %** z nich má „motiváciu k podávaniu nových námetov a zvyšovaniu efektívnosti vzdelávacieho procesu“ na veľmi vysokej úrovni. Len 1,23 % z tých, ktorí pociťujú participatívny prístup uviedlo, že je ich úroveň motivácie v predstavenej oblasti na veľmi nízkej úrovni.

Zo spomínaného počtu 244 respondentov, ktorí pociťujú participatívny vplyv zo strany vyučujúcich, **56,15 %** študentov uviedlo, že ich „motivácia k spolupráci s vyučujúcimi a vedením fakulty“ je na veľmi vysokej úrovni. Na druhej strane, len 2,05 % respondentov z uvedeného počtu považuje úroveň svojej motivácie v predstavenej oblasti za veľmi nízku – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{D1} .**

V rámci zhrnutia predstavených výsledkov možno konštatovať, že *tvorivé rozhodovanie zo strany vyučujúcich a vedenia univerzity v podobe aplikácie participatívneho prístupu* vedie k tomu, že úroveň motivácie respondentov je prevažne na vysokej alebo veľmi vysokej úrovni.

Následne bola vo vzťahu k štyrom oblastiam motivácie u študentov analyzovaná aj otázka so znením: „*Myslíte si, že Vás vyučujúci vo všeobecnosti motivujú k tvorivej činnosti?*“ (tabuľka 28). Štatistická významnosť vzájomného vzťahu medzi *motivovaním ku tvorivej činnosti* a úrovňou motivácie študentov v definovaných oblastiach bola potvrdená vo všetkých štyroch prípadoch (tabuľka 58). Štatistická významnosť bola overená prostredníctvom výpočtu chi-kvadrát testu pri prípustnej chybe 5 % a intervale spoľahlivosti 95 %, ak $\chi^2 > c$.

20 respondentov z celkového počtu plne pociťuje podporu motivácie k tvorivosti zo strany vyučujúcich. Z uvedeného počtu respondentov až **90 %** uviedlo, že ich úroveň „motivácie ku kvalitnému štúdiu“ je na veľmi vysokej úrovni. Ani jeden študent z predstaveného počtu neuviedol, že by bola jeho motivácia na nízkej alebo veľmi nízkej úrovni. Pri otázke dotýkajúcej sa motivačného prístupu vyučujúcich k podpore tvorivosti študentov až 185 respondentov z celkového počtu označilo možnosť „áno“ alebo „zväčšaáno“. Z uvedeného počtu až **82,70 %** respondentov považuje svoju „motiváciu ku zvyšovaniu úrovne vedomostí a zručností“ za veľmi vysokú či vysokú. Len 0,54 % respondentov z uvedeného počtu považuje svoju motiváciu k zvyšovaniu vedomostí za nízku.

Z predstaveného počtu respondentov, ktorí pociťujú motivačný prístup k podpore tvorivosti zo strany vyučujúcich (v zastúpení 185 študentov), označilo **45,95 %** svoju „motiváciu k podávaniu nových námetov a zvyšovaniu efektívnosti vzdelávacieho procesu“ ako

vysokú alebo veľmi vysokú. Len 2,16 % z predstaveného počtu považuje svoju motiváciu v tejto oblasti za veľmi nízku.

Tabuľka 58. Štatistická významnosť vzťahu medzi úrovňou motivácie respondentov a motivovaním k tvorivej činnosti zo strany vyučujúcich (vlastné spracovanie)

Úroveň motivácie	Chi-kvadrát test	Motivovanie k tvorivej činnosti
Kvalitné štúdium	$\chi^2(16)$; c = 26,296	73,384
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Neustále zvyšovanie úrovne odborných vedomostí a zručností	$\chi^2(12)$; c = 21,026	53,116
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Podávanie nových námetov a zvyšovanie efektívnosti vzdelávacieho procesu	$\chi^2(16)$; c = 26,296	61,117
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Spolupráca s vyučujúcimi a vedením fakulty	$\chi^2(16)$; c = 26,296	44,093
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno

54,59 % respondentov z tých, ktorí pociťujú motivačný prístup k podpore tvorivosti zo strany vyučujúcich ($n = 185$), považuje svoju „motiváciu k spolupráci s vyučujúcimi“ na vysokej alebo veľmi vysokej úrovni. Len 1,52 % z predstaveného počtu uviedlo, že je ich motivácia v predmetnej oblasti na veľmi nízkej úrovni – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{D1}** .

Posledná otázka, ktorá bola štatisticky skúmaná vo vzťahu k úrovňam motivácie študentov v štyroch definovaných oblastiach, sa týkala **ocenenia tvorivých nápadov a myšlienok zo strany vyučujúcich** (tabuľka 29). Významnosť vzájomných vzťahov bola potvrdená vo všetkých prípadoch (tabuľka 59), (významnosť bola potvrdená prostredníctvom chi-kvadrát testu pri prípustnej chybe 5 % a intervale spoľahlivosti 95 %, ak $\chi^2 > c$).

Z celkového počtu respondentov ($n = 419$) sa až 237 pri otázke ocenenia tvorivých nápadov priklonilo k možnostiam „áno“ a „zväčša áno“. Až **82,28 %** z uvedeného počtu študentov považuje svoju „motiváciu ku kvalitnému štúdiu“ za veľmi vysokú alebo vysokú a len 1,27 % z tohto počtu ju považuje za nízku.

Následne je možné uviesť, že z tých respondentov, ktorí pociťujú snahu o oceňovanie tvorivých nápadov zo strany vyučujúcich ($n = 237$), až **82,70 %** uviedlo, že ich „motivácia ku zvyšovaniu úrovne vedomostí a zručností“ je vysoká alebo veľmi vysoká. Len menej ako 2 % z uvedeného počtu respondentov považuje svoju motiváciu v danej oblasti za nízku a žiaden respondent, ktorý pociťuje odmeňovanie za tvorivé návrhy, neuviedol, že by bola jeho motivácia veľmi nízka.

Ďalšia analýza názorov respondentov, ktorí pociťujú odmeňovanie za tvorivé nápady ($n = 237$), ukázala, že **44,30 %** z nich považuje úroveň svojej „motivácie k podávaniu nových nápadov a zlepšovaniu vzdelávacieho procesu“ za veľmi vysokú alebo vysokú. Len 2,53 % z týchto respondentov označilo motiváciu k podávaniu námetov za veľmi nízku.

49,37 % respondentov z tých, ktorí pociťujú odmeňovanie za tvorivé nápady ($n = 237$), označilo svoju „motiváciu k spolupráci s vyučujúcimi a vedením fakulty“ ako vysokú alebo veľmi vysokú. Len 2,95 % z predstaveného počtu uviedlo, že ich motivácia k predmetnej oblasti je na veľmi nízkej úrovni – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{D1}** .

Tabuľka 59. Štatistická významnosť vzťahu medzi úrovňou motivácie respondentov a ocenením tvorivých nápadov zo strany vyučujúcich (vlastné spracovanie)

Úrovně motivácie	Chi-kvadrát test	Ocenenie tvorivých nápadov
Kvalitné štúdium	χ^2 (16); c = 26,296	165,37
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Neustále zvyšovanie úrovne odborných vedomostí a zručností	χ^2 (12); c = 21,026	62,819
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Podávanie nových námetov a zvyšovanie efektívnosti vzdelávacieho procesu	χ^2 (16); c = 26,296	50,394
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno
Spolupráca s vyučujúcimi a vedením fakulty	χ^2 (16); c = 26,296	39,988
	P-hodnota	<0,001
	Významnosť	áno

Vo vzťahu k overovanej hypotéze možno uviesť, že predstavené zistenia sú v súlade s jej znením. Cielené oceňovanie tvorivých nápadov predstavuje *premyslený proces, ktorý možno charakterizovať ako tvorivý rozhodovací prístup* aplikovaný od vyučujúcich a vedenia k študentom. Aplikácia tvorivého prístupu vedie k tomu, že úroveň motivácie respondentov bola vo všetkých štyroch skúmaných oblastiach označená ako veľmi vysoká či vysoká.

Hlavný výskum – prípadové štúdie:

Neoddeliteľnou súčasťou procesu rozhodovania je analýza prostredia a následne definovanie špecifických cieľov, ktoré budú na základe výberu konkrétnej stratégie dosahované. Preto je vo vzťahu k overovanej hypotéze dôležité, aby ciele procesu rozhodovania obsahovali zameranie na využívanie tvorivých metód a postupov. Tak tomu bolo aj v prípade nastavenia motivačného programu PACT, ktorého ciele sa zameriavali na prístupy ako: *rozvoj individuálnej zodpovednosti; rozvoj vodcovských a tvorivých schopností; podpora schopností logického myslenia; poznanie silných a slabých stránok a možností rozvoja* (Doyle, 1979). Výsledky implementácie spomínaného programu potvrdili, že **využívanie tvorivých prístupov definovaných v cieľoch, pôsobili na zvýšenie motivácie** nielen u študentov, ale aj vyučujúcich, – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť stanovenej hypotézy H_{D1} .**

Posledná štúdia analyzovaná v rámci prvého súboru sekundárnych dát obsahovala informácie o príprave vzdelávacích programov zo strany vedenia vzdelávacej inštitúcie pre tvorivých študentov (Hoekman, 2005). Výsledky analýzy poukazujú na to, že pri rozhodovaní o stavbe ich obsahu sú brané do úvahy *intrapersonálne a motivačné faktory*, ktoré následne podporujú zvýšenie motivácie nielen študentov, ale aj vyučujúcich riadiacich zamestnancov – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{D1} .**

Rozsiahla časť analýzy prvej štúdie druhého súboru sekundárnych dát obsahuje viaceré zistenia podporujúce platnosť predmetnej hypotézy. Na základe spracovaných informácií možno aj tvorivosť označiť ako *mentálny rozhodovací proces*, v rámci ktorého prichádza k rozvoju nových myšlienok, procesov či koncepcií (Branscomb, Auerswald, 2002). Prvotné myšlienky sú zdokonaľované a tvoria sa z nich inovácie, ktoré po aplikácii prinášajú aj sociálny dopad. Tento dopad možno charakterizovať ako zmenu sociálneho správania, ku ktorej prišlo po zvýšení motivácie – **uvedené zistenie potvrdzuje platnosť hypotézy H_{D1} .**

Powell uvádza odporúčania týkajúce sa konkrétnych oblastí, na ktoré by sa mali zamerať riadiaci zamestnanci pri rozhodovaní v univerzitnom prostredí (2007). Medzi spomínané oblasti patrí napríklad: *vnútorná organizácia, štruktúra a kultúra; požiadavky ostatných členov*

akademického prostredia; alebo prvky sociálno-ekonomického prostredia. Jedno z odporúčaní sa týka aj podpory tvorivosti, a teda aj motivácie, ktorá by mala byť zabezpečená cestou realizácie tvorivých rozhodovacích procesov na všetkých úrovniach riadenia.

Univerzity participujúce v Powellovej štúdií (2007), samostatne realizovali a zdokumentovali niekoľko prípadových štúdií, ktoré mohli byť následne spoločnou snahou všetkých zúčastnených upravené, vyhodnotené a validované. Tento tvorivý rozhodovací postup a aj jednotlivé zistenia viedli nielen k zvýšeniu odhodlania zdieľať nápady a spolupracovať, ale aj k zvýšeniu motivácie – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{D1}.**

Druhá prípadová štúdia priamo obsahuje informácie, ktoré potvrdzujú vplyv aplikácie tvorivých rozhodovacích postupov či techník zo strany vyučujúcich na zvýšenie motivácie študentov (Criss, 2011). Medzi ďalšie **tvorivé prístupy, ktoré zvýšia motiváciu** patrí aj **vzájomný emocionálny kontakt či využitie osobného kontaktu a emócií** (McInerney, 2005) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{D1}.**

Výsledky analýzy poslednej štúdie patriacej do druhého súboru sekundárnych dát sa orientujú na **tvorivé rozhodovacie prístupy** aplikované zo strany vyučujúcich a riadiacich zamestnancov vzdelávacej inštitúcie (Soares, Lopes, 2020). Ide o pozitívny vplyv psychologickéj bezpečnosti a autentického vedenia vyučujúcich, ktorý vplýva na akademický výkon študentov, a to vďaka zvýšeniu ich motivácie. Zistenia ďalej poukazujú na schopnosť vyučujúceho vplývať na budovanie silnejšej sociálnej siete študentov, čo taktiež povedie k **zvýšeniu ich motivácie.** Tento vplyv bude dosiahnutý, ak vyučujúci aplikuje autentický prístup, ktorý stimuluje diskusiu a prispieva k zvýšeniu počtu interakcií medzi študentami (vzťah nadriadený – podriadený v akademickom prostredí). Obdobné tvrdenie je možné vzťahnúť aj na vzťah medzi riadiacim zamestnancom a zamestnancom (nadriadený – podriadený), kedy po aplikácii autentického prístupu príde k podpore motivácie – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{D1}.**

H_{E1}: Používanie (1) efektívnych rozhodovacích prístupov, metód a postupov zo strany riadiacich zamestnancov, a súčasne (2) posilňovanie motivácie a taktiež (3) podporovanie tvorivosti členov akademického prostredia pôsobí na zvyšovanie úspešnosti organizácie.

Teoretická časť:

Nakoľko posledná hypotéza obsahuje tri samostatné predpoklady, ktoré po ich splnení vplývajú na *podporu úspešnosti organizácie*, budú názory autorov prezentované najskôr vo vzťahu k jednotlivým predpokladom samostatne a následne vo vzťahu k úspešnosti organizácie ako celku.

Dôležitosť rozhodovacích procesov na celoorganizačnej úrovni vyzdvihuje aj Šikýř, ktorý uvádza, že pre efektívne fungovanie je nevyhnutné, aby bola stanovená samostatná stratégia pre každú funkčnú oblasť. Čiastkové stratégie by však mali nadväzovať na hlavnú stratégiu univerzity (ako bolo opisované v rámci overovania hypotézy H_{B1}), čo možno považovať za *dlhodobé riadenie a vedenie ľudí, podporu ich motivácie a zabezpečenie tvorivosti prostredia* (2016).

Jednou zo zásad efektívneho rozhodovania je aj *pridelenie a uplatnenie zodpovedností za vykonanie konkrétnych činností* (Verma, 2009). Pri aplikácii efektívnych rozhodovacích postupov a metód pre podporu motivácie a tvorivosti členov akademického prostredia možno vyzdvihnúť *prístup obmedzenej racionality*. Výsledky analýzy tohto prístupu viedli k zisteniu, že „*kognitívne vlastnosti jednotlivcov ovplyvňujú celú organizáciu*“ (Shannon a kol. 2019) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{E1}.**

Druhý predpoklad definovanej hypotézy sa orientuje na **posilňovanie motivácie členov akademického prostredia**, ktoré zohráva kľúčovú úlohu pre fungovanie tohto prostredia. Každé rozhodnutie vykonané v súvislosti s uvedeným procesom, by malo mať silný motivačný a tvorivý akcent (Blašková a kol., 2018). Mnohí autori definovali konkrétne faktory, na ktoré je vhodné sa zamerať pri podpore motivácie a tvorivosti zamestnancov, nakoľko považujú motiváciu za silu, ktorá aktivuje tvorivý proces (Agnoli a kol., 2018). Motivácia členov akademického prostredia by mala byť podporená napríklad prostredníctvom budovania pozitívnych medziľudských vzťahov s dôrazom na definovanie kľúčových hodnôt charakteristických pre danú organizáciu (Hriníková, 2019b) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{E1}**.

Tretím predpokladom, zahrnutým v predmetnej hypotéze, bola **podpora tvorivosti členov akademického prostredia**, ktorá vedie aj k posilneniu ich motivácie a zvýšeniu celkovej tvorivosti prostredia. Vo vzťahu k analyzovanej hypotéze možno uviesť pohľad Frankovej, ktorá na tvorivosť nazerá nielen ako na individuálny jav, ale aj ako sociálny, tímový a celooorganizačný jav (2011). Uvedenú myšlienku možno doplniť aj o názor Tapomyho, ktorý kategorizuje výsledky tvorivosti práve na základe ich vplyvu na jednotlivca, tím alebo organizáciu. Nové nápady podľa neho môžu byť: veľké, malé; radikálne, inkrementálne; vyvolané potrebou alebo vytvorené vzhľadom na benefit (2006).

Na základe analýzy literárnych zdrojov možno konštatovať, že ovplyvňovanie motivácie a tvorivosti je komplexnou a komplikovanou oblasťou riadenia organizácie (Nakonečný, 1992; Clegg, 2001; Clark, 2003; Gagné, Deci, 2005; Wellington, 2011; Rosak-Szyrocka, 2014; Forgeard, Mecklenburg, 2013; Agnoli a kol., 2018) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{E1}**.

V nadväznosti na predošlé časti, spojené s jednotlivými predpokladmi hypotézy H_{E1}, možno vo vzťahu k ovplyvňovaniu organizácie – univerzity ako celku konštatovať, že vzájomný vzťah medzi motiváciou a tvorivosťou ovplyvní nielen zamestnancov, ale následne aj univerzitu ako celok (Hriníková, 2018a; Moon a kol., 2019). Následne možno uviesť, že kvalita rozhodnutí riadiacich zamestnancov (ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou realizácie procesov zvyšovania motivácie a podpory tvorivosti) je faktorom najviac **vplyvujúcim na úspech alebo zlyhanie danej inštitúcie** (Marquis, Huston, 2009). Dôsledky rozhodnutí sa potom v celkovom prostredí prejavia vo veľkom rozsahu (Zhu a kol., 2014) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{E1}**.

Amason sa zaoberal **vplyvom strategického rozhodovania**, kedy uviedol, že kvalita rozhodnutí tímov vrcholového vedenia ovplyvňuje výkon a úspech organizácie. Pre efektívne vykonávanie spomínaných rozhodnutí autor odporúča využívanie konsenzu medzi všetkými členmi tímu, a preto by sa mala univerzita snažiť medzi svojimi členmi udržiavať pozitívne vzťahy. Výsledky výskumu ukazujú, že pre zabezpečenie trvalej udržateľnosti organizácie a jej úspechu je kľúčová nielen **kvalita rozhodovania, ale aj konsenzus a afektívne prijatie** (1996).

Mnohí autori sa prikláňajú k názoru, že celkový úspech a rast vzdelávacej inštitúcie priamo závisí od kvality zamestnancov. Kvalita sa môže vzťahovať aj na porozumenie a pochopenie hodnôt hlavných členov univerzitého prostredia. Takto chápaná kvalita porozumenia sa odvíja od kvality univerzitných učiteľov a vedeckých kompetencií, ktorými disponujú. Možno teda uviesť, že **kvalita univerzity závisí od kvality kompetencií** (Blašková, Hriníková, 2019c). Práve kompetencie predstavujú potrebné predpoklady pre dosiahnutie cieľov a naplnenie úloh (Krasnova, 2017). Podľa ďalších názorov, by mal byť výkon riadiacich zamestnancov a vyučujúcich charakteristický **„dostatočným úsilím a snahou o rozvoj“** (Čandík, 2018) – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{E1}**.

Ako bolo uvedené, úspech univerzity vo vzťahu k analyzovanej hypotéze, sa odvíja od *aplikácie efektívnych rozhodovacích procesov, zvyšovania motivácie a podpory tvorivosti*. Všetky uvedené aspekty, podporujúce úspech organizácie, sa vzťahujú na nadšených a motivovaných členov akademického prostredia. Práve organizácia s motivovanými zamestnancami má výhodu oproti svojim konkurentom (Bourne, Bourne, 2009).

Kľúčový význam *motivácie a tvorivosti na úspech univerzity* vyzdvihujú aj Cefis a Ciccarelli. Tvrdia, že podpora týchto procesov je v prudko meniacom sa prostredí nevyhnutná. Práve príprava tvorivých a inovatívnych produktov či služieb predstavuje základ trvalého rastu, zlepšenia výkonnosti a úspechu organizácie (2005). Tvorivosť univerzity sa teda odvíja od tvorivosti výstupov, ktoré sú podmienené tvorivosťou zamestnancov. Pretože práve tvorivosť zamestnancov univerzít sa odzrkadľuje v jej fungovaní a dosiahnutom úspechu – ***uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{E1}***.

Predvýskum:

Východiskové modely, ktoré boli v práci vytvorené, pojednávajú práve o vzájomnom prepojení motivácie a tvorivosti pri neustálom, viacnásobnom rozhodovaní a ich vplyve na organizáciu – vzdelávaciu inštitúciu ako celok. *Východiskový model motivácie a tvorivosti* obsahuje aj vo svojom grafickom vyjadrení „dopad na organizáciu“ (obrázok 14). Tento pozitívny dopad možno dosiahnuť iba v takom prípade, ak sa univerzita rozhodne podporovať prvky tvoriace vnútorný cyklus prostredníctvom motivácie a tvorivosti. Len vtedy bude aj organizácia ako celok tvorivá, a teda úspešná.

Východiskový model rozhodovania a motivácie sa primárne orientuje na prepojenie procesov rozhodovania a motivovania, ktoré následne prináša zlepšenie nielen na úrovni procesov, ale na úrovni univerzity (obrázok 15). Správne porozumenie zmyslu využívania motivácie a tvorivosti predstavuje nevyhnutný predpoklad pre dosiahnutie úspechu. V nadväznosti na spomínaný predpoklad možno uviesť, že hlavným bodom úspešnej aplikácie modelu je *otvorená myseľ všetkých členov akademického prostredia*.

Posledný východiskový model taktiež potvrdzuje predošlé tvrdenia zamerané na vyzdvihnutie dôležitosti podpory motivácie a tvorivosti členov akademického prostredia a potrebu zlepšenia rozhodovacích procesov pre zabezpečenie úspechu univerzity (obrázok 16). Výsledkom aplikácie *východiskového modelu rozhodovania a tvorivosti* je práve posilnenie atmosféry tvorivosti v dôsledku zlepšenia procesu rozhodovania – ***uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{E1}***.

Hlavný výskum – dotazníkové prieskumy z pohľadu zamestnancov a študentov:

Pre potreby overenia poslednej z definovaných hypotéz bolo podstatné postupné skúmanie vzťahov s otázkami prieskumu na základe jej členenia. Hypotéza v sebe zahŕňa tri samostatné predpoklady, medzi ktoré patrí: (1) *aplikácia efektívnych rozhodovacích prístupov či metód*; (2) *posilňovanie motivácie*; (3) *podporovanie tvorivosti*. Hypotéza ďalej pojednáva o tom, že splnenie predstavených predpokladov by malo viesť k zvyšovaniu úspešnosti organizácie.

Aby bolo možné potvrdiť platnosť hypotézy je taktiež nutné definovanie pojmu ***„úspešnosť organizácie – vzdelávacej inštitúcie“***. Úspešnosť vzdelávacej inštitúcie sa v prípade tejto dizertačnej práce priamo odvíja od *motivácie a tvorivosti jej členov*. Kľúčový vplyv tvorivosti členov akademického prostredia na jeho úspešnosť je zakotvený už v hlavnom ciele práce, ktorý sa orientuje práve na tvorbu návrhu pre podporu rozhodovania v rozvoji tvorivosti a motivácie.

Už prvotná analýza, ktorá bola vykonaná pre potreby rozšírenia znalostnej bázy, obsahovala názory iných autorov týkajúce sa práve oblasti motivácie, tvorivosti a úspešnosti

organizácie. Výsledky mnohých štúdií poukazujú na vzťah medzi vnútornou motiváciou a procesom motivovania, ktoré predstavujú kľúčové prvky tvorivého myslenia (Agnoli a kol., 2018). Kozáková a Štefčková vyzdvihujú dôležitosť nehmotných zdrojov, a teda *tvorivých ľudí* (zamestnancov), ktorí vytvárajú nové nápady a jedinečné riešenia (2012).

Cefis a Ciccarelli vo svojej publikácii vyzdvihujú význam tvorivosti v rýchlo sa meniacom prostredí. Aj podľa ich názoru sú *tvorivé a inovatívne prvky hnacím motorom budúceho rastu a úspešnosti organizácie* (2005). Mnohí autori definujú tvorivosť ako schopnosť zamestnanca, pomocou ktorej vytvára nové a inovatívne nápady, užitočné nielen pre neho samého, ale aj pre organizáciu, v ktorej pôsobí (Anderson, 2014; Somech, 2013; Yu- Qian Zhu, 2016). Rego a jeho kolegovia identifikovali cieľ správania tvorivých zamestnancov, ktorý je zakotvený v riešení problémov, vytváraní nových produktov či služieb a využívaní príležitostí, ktoré následne *vedú k zlepšovaniu efektívnosti a úspešnosti organizácie* (2012).

Pojem „úspešnosť organizácie“ bol využitý aj v podkapitole 3.3. *Návrh čiastkových východiskových modelov*. Opis čiastkového modelu (obrázok 13) zahŕňa informácie aj o vzájomnej interakcii medzi motiváciou a tvorivosťou, ktorá prinesie univerzite mnoho výhod. Ďalej je možné uviesť vzájomné väzby medzi prvkami východiskového modelu motivácie a tvorivosti (obrázok 14), ktoré tvoria cyklus vplyvajúci na budúci rozvoj a úspech univerzity. Možno uviesť, že *„iba tvorivá univerzita prináša svojim členom hodnotu, prispôsobuje sa zmenám a stará sa o ich dlhodobý rozvoj ... v takomto prípade sa univerzita ako komplexný systém stane tvorivou, konkurencieschopnou a úspešnou“*.

Predpoklad 1: aplikácia efektívnych rozhodovacích prístupov, metód, postupov

Prvý predpoklad hypotézy H_{E1} pojednáva o *vplyve efektívnych rozhodovacích prístupov na podporu tvorivosti členov prostredia, a tým úspešnosti organizácie*. Analyzovaný predpoklad možno považovať za splnený, nakoľko bola potvrdená platnosť hypotézy H_{B1} a H_{D1} , keďže aspekty týchto hypotéz súvisia so zameraním uvedeného predpokladu. Pri overovaní druhej hypotézy sa potvrdilo, že na zlepšenie tvorivosti a motivácie členov akademického prostredia vplyva *zlepšenie procesu rozhodovania o motivovaní a tvorivosti*. Navyiac, pri štvrtej hypotéze sa potvrdilo, že používanie *tvorivých rozhodovacích prístupov či metód* zo strany nadriadených pôsobí na zvýšenie motivácie členov akademického prostredia.

Predpoklad 2: posilňovanie motivácie členov akademického prostredia

Pri druhom predpoklade, *zameranom na posilňovanie motivácie*, je dôležité uviesť vzťah medzi faktormi, ktoré podporujú motiváciu a tými, ktoré podporujú tvorivosť. Uvedená súvislosť bola predmetom hypotézy H_{A1} , ktorej platnosť bola na základe analýzy potvrdená. Nakoľko možno uviesť, že na motiváciu a tvorivosť členov akademického prostredia vplyvajú obdobné faktory, je tiež možné, aby sa podpora tvorivosti premietla súčasne aj do podpory motivácie. Zvýšenie úrovne motivácie členov prostredia je preto možné dosiahnuť aj prostredníctvom používania tvorivých rozhodovacích prístupov zo strany riadiacich zamestnancov – ktorých vplyv bol potvrdený pri overovaní hypotézy H_{D1} .

Predpoklad 3: podporovanie tvorivosti členov akademického prostredia

Posledný predpoklad sa sústredil na *podporu tvorivosti členov prostredia*, ktorá vedie k zlepšeniu ich motivácie a rozvoju tvorivosti, čo následne vplyva aj na zlepšenie a úspešnosť celej organizácie. V rámci analýzy tohto predpokladu možno uviesť, že bola potvrdená platnosť hypotéz H_{A1} a H_{B1} , ktoré úzko súvisia s jeho obsahom. Ako už bolo uvedené, prvá hypotéza pojednáva o tom, že na posilnenie motivácie aj podporu tvorivosti členov akademického prostredia vplyvajú obdobné faktory, a teda je možné súčasne posilňovať tvorivosť aj motiváciu členov prostredníctvom aplikácie obdobných nástrojov. Samotný výber a implementácia

nástrojov predstavuje zložitý rozhodovací proces, ktorý vedie k zlepšeniu tvorivosti členov akademického prostredia – čo bolo potvrdené pri overovaní hypotézy H_{B1} .

Po tom, ako boli na základe predstavených výsledkov a zistení potvrdené všetky tri predpoklady, ktoré zahŕňa hypotéza H_{E1} , bolo možné skúmať aj ich vplyv na úspešnosť vzdelávacej inštitúcie. Vo vzťahu k predstavenej definícii pojmu „úspešnosť vzdelávacej inštitúcie“ možno uviesť, že ak skúmané predpoklady vplyvajú na zvýšenie úrovne motivácie a podporu tvorivosti jej členov, bude podporená aj úspešnosť celej inštitúcie. Nakoľko zistenia potvrdzujú, že jednotlivé predpoklady vplyvajú ako na podporu motivácie, tak aj na zlepšenie tvorivosti členov prostredia, **je možné konštatovať, že platnosť hypotézy H_{E1} bola potvrdená.**

Hlavný výskum – prípadové štúdie:

Globálny pohľad na univerzitné prostredie prostredníctvom jednej z analyzovaných štúdií možno charakterizovať ako priestor, v ktorom by sa malo vedenie efektívne rozhodovať o posilňovaní motivácie a tvorivosti jeho členov (Soares, Lopes, 2020). Štúdia ďalej vyzdvihuje význam *autentického vodcovstva* nielen pre zefektívnenie rozhodovania vyučujúcich a jeho aplikáciu vo vzťahu k študentom, ale aj jeho využitie v rámci zlepšenia samotného vzdelávacieho procesu. Na základe uvedeného možno konštatovať, že autentické vodcovstvo je kľúčovým faktorom akademického prostredia. Ak vedenie univerzity pochopí, že prostredníctvom podpory a rozvoja rozhodovania, motivácie a tvorivosti môže byť zlepšený akademický výkon riadiacich zamestnancov, vyučujúcich a študentov, potom bude prosperovať aj univerzita ako celok – **uvedené zistenia potvrdzujú platnosť hypotézy H_{E1} .**

4.4.2. Vyhodnotenie overenia hypotéz

Na základe detailného overenia hypotéz, ktoré bolo podložené hlavnými časťami tejto dizertačnej práce (teoretická časť, predvýskum a hlavný výskum), možno konštatovať, že bola *potvrdená platnosť v prípade štyroch hypotéz z piatich stanovených.*

Pri overovaní boli využité podklady z nasledovných častí: analýza literárnych zdrojov zameraná na výskumný trojuholník (rozhodovanie, motivácia, tvorivosť); analýza názorov iných autorov a prípadov z praxe, čiastkové prieskumy a východiskové modely v predvýskume; analýza dvoch súborov prípadových štúdií a realizácia obidvoch dotazníkových prieskumov spadajúcich do hlavného výskumu. Dôležité podklady poskytla však aj samotná časť overovania, kde bola štatisticky vyhodnocovaná významnosť vzájomných vzťahov medzi vybranými otázkami z hlavných dvoch prieskumov.

Výsledkom spracovania argumentácie, vo vzťahu k overovaniu hypotéz, je zhodnotenie ich platnosti, ktoré možno zhrnúť v podobe nasledovných bodov:

- platnosť hypotézy H_{A1} bola potvrdená,
- platnosť hypotézy H_{B1} bola potvrdená,
- platnosť hypotézy H_{C1} **nebola** plne potvrdená,
- platnosť hypotézy H_{D1} bola potvrdená,
- platnosť hypotézy H_{E1} bola potvrdená.

Vzťah medzi *definovanými hypotézami a navrhovaným modelom* bol spracovaný prostredníctvom obrázku 36. Nakoľko možno na základe overenia platnosti definovaných hypotéz konštatovať, že sa nepodarilo v plnom rozsahu potvrdiť platnosť pri hypotéze H_{C1} , resp. nepodarilo sa vyvrátiť platnosť nulovej hypotézy H_{C0} , je nutné, aby sa tento jav odzrkadlil v zmene modelu (5.1.4. Zmeny týkajúce sa hypotézy H_{C1}).

5. NÁVRHOVÁ ČASŤ

Na základe predchádzajúcich zistení, vyplývajúcich z realizácie rôznorodých analýz, (primárnych aj sekundárnych dát) bolo možné identifikovať kľúčové prvky čiastkových modelov. Tieto boli prepojené vzájomnými vzťahmi, čo viedlo k vytvoreniu finálneho modelu dizertačnej práce, ktorý tak nadväzuje na konkrétne zistenia z praxe. Uvedený model (obrázok 31) sa skladá z viacerých častí. Niektoré z nich sú príliš komplexné, a preto boli zakreslené do *samostatných submodelov* (obrázok 32 – 35).

5.1. Návrh finálneho modelu

Hlavnými procesmi, ktoré sú vo finálnom modeli spracované, sú **procesy motivovania, podpory tvorivosti a rozhodovania**. Ako bolo uvedené v čiastkových modeloch, rozhodovanie prebieha neustále, a to aj v rámci uskutočňovania procesu motivovania, aj pri podpore tvorivosti. Logika finálneho modelu sa preto opiera o *podporu tvorivosti členov akademického prostredia*, ktorá je vykonávaná prostredníctvom podnietenia ich motivácie, pri neustále sa opakujúcom procese rozhodovania.

Navrhovaný model sa skladá z piatich hlavných častí, prepojených vzájomnými väzbami, čím je zabezpečený **cyklus zlepšovania**. Týmito časťami sú:

- **vstupy** zahŕňajúce ciele, procesy, programy a kultúru univerzity,
- **faktory** vplývajúce na motiváciu a tvorivosť členov univerzity,
- **objekty a subjekty**, ktoré sa zúčastňujú na procese motivovania a tvorivosti,
- **jadro** modelu zložené z nepriamej a priamej podpory tvorivosti,
- **výstupy** spočívajúce v kultivácii motivácie, tvorivosti a rozhodovania.

Základným predpokladom úspešnej implementácie navrhovaného modelu v prostredí univerzity je pochopenie naplnenia všetkých častí tohto modelu. Práve preto boli jednotlivé časti nižšie v texte samostatne opísané. Tiež bol vytvorený **mechanizmus implementácie finálneho modelu rozhodovania o motivácii a tvorivosti** (podkapitola 5.2.1.). Tento dokument detailne opisuje implementáciu v šiestich krokoch. Aby bolo možné uvedené kroky uskutočniť čo najpresnejšie, bol pripravený **odporúčaný súbor doplňujúcich otázok** (podkapitola 5.2.2.). Súbor otázok priamo nadväzuje na mechanizmus implementácie, vďaka čomu vedie k hlbšiemu pochopeniu súvislostí medzi časťami modelu a tiež k nastaveniu procesu podpory tvorivosti podľa potrieb konkrétnej univerzity. Taktiež je veľmi dôležité, aby bolo pri implementácii navrhovaného modelu dbané na jeho *prispôsobenie špecifickým požiadavkám prostredia*, v ktorom bude aplikovaný.

Vstupy

Pri pohľade na rozloženie modelu a postup jeho implementácie (mechanizmus implementácie je spracovaný v samostatnom dokumente) je nutné sústrediť sa primárne na vstupy podmieňujúce tento komplexný proces. Pred tým, ako je možné naplňať jednotlivé kroky tvoriace jadro modelu, je teda podstatné sústrediť sa na *vstupy*, ktoré musia byť *získané, analyzované a následne využité*. Ako základné prvky vstupujúce do modelu boli identifikované: **ciele, procesy, programy a kultúra**. Získavanie vstupov by malo byť vztiahnuté na všetky definované objekty modelu.

Ciele je nutné chápať nielen z pohľadu *celo-univerzitného*, ale aj z pohľadu jednotlivých *fakúlt a katedier*. V univerzitnom prostredí prebieha aj množstvo čiastkových procesov, ktoré môžu poskytnúť hodnotné podklady pre správne nastavenie častí navrhovaného modelu. Preto je dôležité zamerať sa aj na procesy fungujúce na všetkých úrovniach riadenia, a to: *plánovanie, komunikovanie, motivovanie, uplatňovanie tvorivosti, rozhodovanie a kontrolu*. Tiež je vhodné analyzovať, či boli na danej univerzite vytvorené základné špecificky zamerané programy, ako

napríklad: *program motivovania, vzdelávania či odmeňovania*. Posledným prvkom, zahrnutým vo vstupoch modelu, je kultúra univerzity, ktorá je tvorená najmä *hodnotami, pravidlami a predpismi*.

Faktory

Výber konkrétnych faktorov, ktoré sú uvedené na ľavej strane modelu, bol uskutočnený najmä na základe *analýzy primárnych dát* (vlastné dotazníkové prieskumy), a tiež na základe porovnania výsledkov analýzy primárnych a sekundárnych dát (prípadové štúdie). Rozhodovanie o výbere bolo podmienené vnímanou dôležitosťou faktorov z pohľadu dopytovaných, a tiež silou vplyvu skúmaného súboru faktorov.

Vybrané faktory vplyvajú ako na motiváciu, tak aj na tvorivosť členov akademického prostredia. Možno uvažovať o vplyve meniacom úroveň uvedených dvoch vnútorných procesov nielen pozitívnym, ale aj negatívnym smerom. Základné faktory, ktorým je nutné venovať pozornosť v rámci uskutočňovania procesu podpory tvorivosti, spolu s ich logickou interpretáciou boli spracované prostredníctvom tabuľky 60.

Tabuľka 60. Interpretácia definovaných faktorov (vlastné spracovanie)

Faktory		Interpretácia
F ₁	Vodcovstvo	Tvorivé vedenie alebo autentické vodcovstvo riadiaceho zamestnanca, ktorý sa snaží o podporu tvorivosti zamestnancov (alebo vyučujúci o podporu tvorivosti študentov).
F ₂	Korektnosť a spravodlivosť	Faktor, ktorý by mal byť uplatňovaný vo vzťahu nadriadený – podriadený; a to nielen v rámci procesu hodnotenia, ale aj pri každodenných úlohách, aby bola zabezpečená objektívnosť.
F ₃	Záujem o názor	Pocit záujmu zo strany organizácie a riadiacich zamestnancov, aby bola docieľaná otvorená spolupráca medzi členmi akademického prostredia; tak bude podporená ochota zdieľať nové nápady a názory.
F ₄	Bezpečnosť prostredia	Pod uvedený faktor spadá psychologická bezpečnosť prostredia a pocit bezpečia na pracovisku (materiálna stránka), ktoré zabezpečia ochotu zdieľať myšlienky a podávať návrhy na zlepšenie.
F ₅	Dobré vzťahy a atmosféra	Priateľské vzťahy nielen medzi nadriadeným a podriadeným, ale aj medzi kolegami (aj vo vzťahu vyučujúci – študent, študent – študent); podpora príjemnej pracovnej atmosféry.
F ₆	Možnosť učiť sa niečo nové	Ochota členov akademického prostredia ďalej sa vzdelávať; získavanie nových vedomostí a skúseností; rozširovanie si obzorov, ktoré podporujú tvorivosť.
F ₇	Osobné kvality a prínos	Uvedenie si osobných kvalít a prínosu, ktoré môžu členovia priniesť univerzite; pocit ocenenia za dobre vykonanú prácu.
F ₈	Zodpovednosť	Prejavená dôvera zo strany nadriadeného prostredníctvom priradenia zodpovednosti; uvedenie si vlastných schopností a ochota niesť zodpovednosť za vykonané aktivity; pocit samostatnosti.
F ₉	Únava a stres	Pocit vyčerpania a dlhodobej únavy; primeranosť nárokov na členov akademického prostredia; zohľadnenie osobnej stránky pri plnení pracovných (študijných) úloh.

Objekty a subjekty

Subjektom sú v tomto prípade tí účastníci/členovia a relevantní partneri univerzity, ktorí sa podieľajú na rozhodovaní, nastavovaní alebo vykonávaní jednotlivých aspektov modelu. Na druhej strane, objektom sa stávajú tí jednotlivci a skupiny, na ktoré model a jeho účinky vplyvajú, doliehajú.

Na základe uvedenej charakteristiky subjektov a objektov v rámci aplikácie navrhovaného modelu možno uviesť, že ide o *totožné entity*. **Študenti, vyučujúci aj riadiaci zamestnanci** pôsobiaci v akademickom prostredí predstavujú ako *objekty* (pretože ich správanie bude ovplyvnené prostredníctvom implementácie modelu), tak aj *subjekty* predmetného modelu (pretože sa budú podieľať na príprave jednotlivých aspektov modelu, ktorá následne povedie k jeho implementácii).

Pri charakteristike objektov a subjektov uvedeného modelu je tiež potrebné zamyslieť sa nad ich *zámermi a cieľmi*. Každý z nich môže totiž v rôznych situáciách presadzovať záujmy orientované na **jednotlivca, skupinu alebo univerzitu ako celok**.

Jadro modelu

Hlavná, centrálna časť navrhovaného modelu sa skladá z dvoch procesov orientujúcich sa na **(I.) nepriamu a (II.) priamu podporu tvorivosti**. Aby boli dosiahnuté výsledky aplikácie navrhovaného modelu, je dôležité uvedené procesy *vztiahnuť na potreby a špecifiká konkrétnej univerzity*. Ak sa prostredie danej univerzity už v minulosti orientovalo na činnosti, ktoré podporovali tvorivosť univerzitných členov, nebude nutné dlhodobo sa venovať nepriamej podpore tvorivosti. V kratšom časovom úseku je možné prejsť na realizáciu priamej podpory tvorivosti. Na druhej strane, ak univerzita nemala žiadne (alebo len minimálne) skúsenosti s podporou tvorivosti, bude nutné, aby sa detailne venovala obom prvkom – aj nepriamej aj priamej podpore tvorivosti. Z kontextu vyplýva, že nepriama podpora tvorivosti predstavuje nevyhnutný predpoklad priamej podpory.

Pri *nepriamej podpore tvorivosti (I.)* je podstatné klásť dôraz na rôzne **rozhodovacie body** súvisiace s motiváciou členov akademického prostredia. Nepriama podpora teda spočíva v ovplyvňovaní *motivácie k tvorivosti*. Bolo identifikovaných päť hlavných oblastí, v rámci ktorých je nutné vykonať čiastkové rozhodnutia. Aby bolo jasné, aké aktivity spadajú pod konkrétny rozhodovací bod (1 až 5 v obrázku 31), boli vytvorené *samostatné submodely* v podobe vývojových diagramov (obrázok 32 – 34).

Priama podpora tvorivosti (II.) bola spracovaná prostredníctvom **submodelu rozhodovania o podpore tvorivosti** (obrázok 35). Táto časť sa sústreďuje priamo na tvorivosť a jej ovplyvňovanie a nie na podporu motivácie, ktorá povedie k zlepšeniu tvorivosti – čo je náplňou nepriamej podpory.

Výstupy

Aplikácia navrhovaného modelu, zloženého z dvoch hlavných procesov a niekoľkých submodelov, povedie k tvorbe výstupov, ktoré sa prejavujú v zmenách správania členov akademického prostredia. Finálne výstupy tejto aplikácie tvorí zlepšenie v rámci skúmaných procesov motivácie, tvorivosti a rozhodovania.

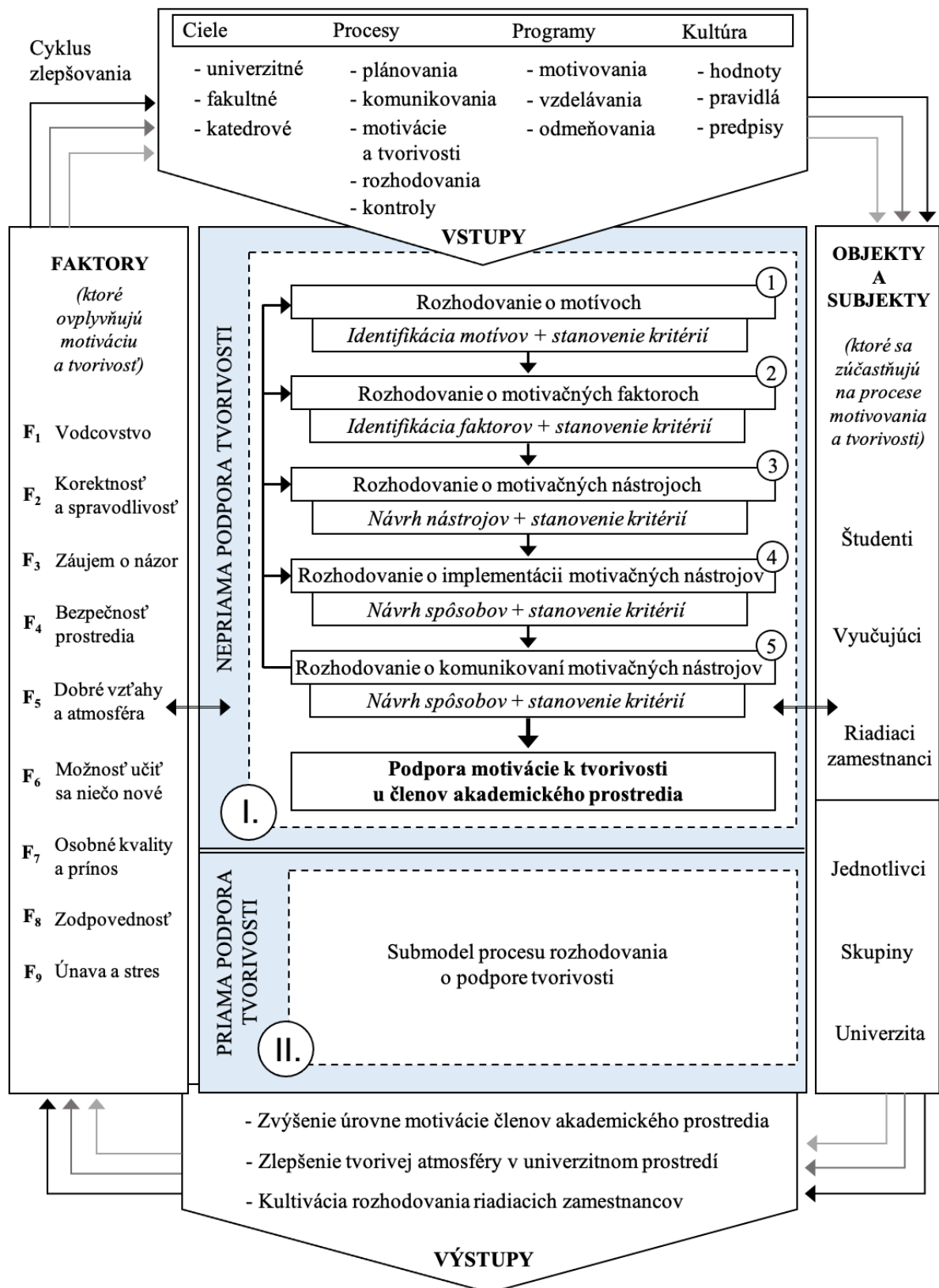
Konkrétne výsledky implementácie sa prejavujú napríklad *zvýšenou úrovňou motivácie zamestnancov a manažérov* v akademickom prostredí. Zvýši sa aj celková *motivácia ostatných spolupracujúcich subjektov*, čo povedie k tvorbe a podpore *motivačnej a tvorivej atmosféry*. Ďalej aplikácia modelu povedie aj ku *kultivácii tvorivosti a rozhodovania* v tomto prostredí.

Cyklus zlepšovania

Vzájomné vzťahy medzi prvkami navrhovaného modelu možno opísať aj ako *neustálu obojsmernú väzbu* – koniec jedného procesu (v podobe spätnej väzby) tvorí predpoklad pre začiatok ďalšieho procesu. Nikdy nekončiaci cyklus tak zabezpečuje postupné zlepšovanie akademického prostredia a napredovanie jeho členov.

Cyklus zlepšovania, ktorý nastáva po implementácii finálneho modelu rozhodovania o motivácii a tvorivosti, je v tomto modeli znázornený prostredníctvom *viacúrovňových*

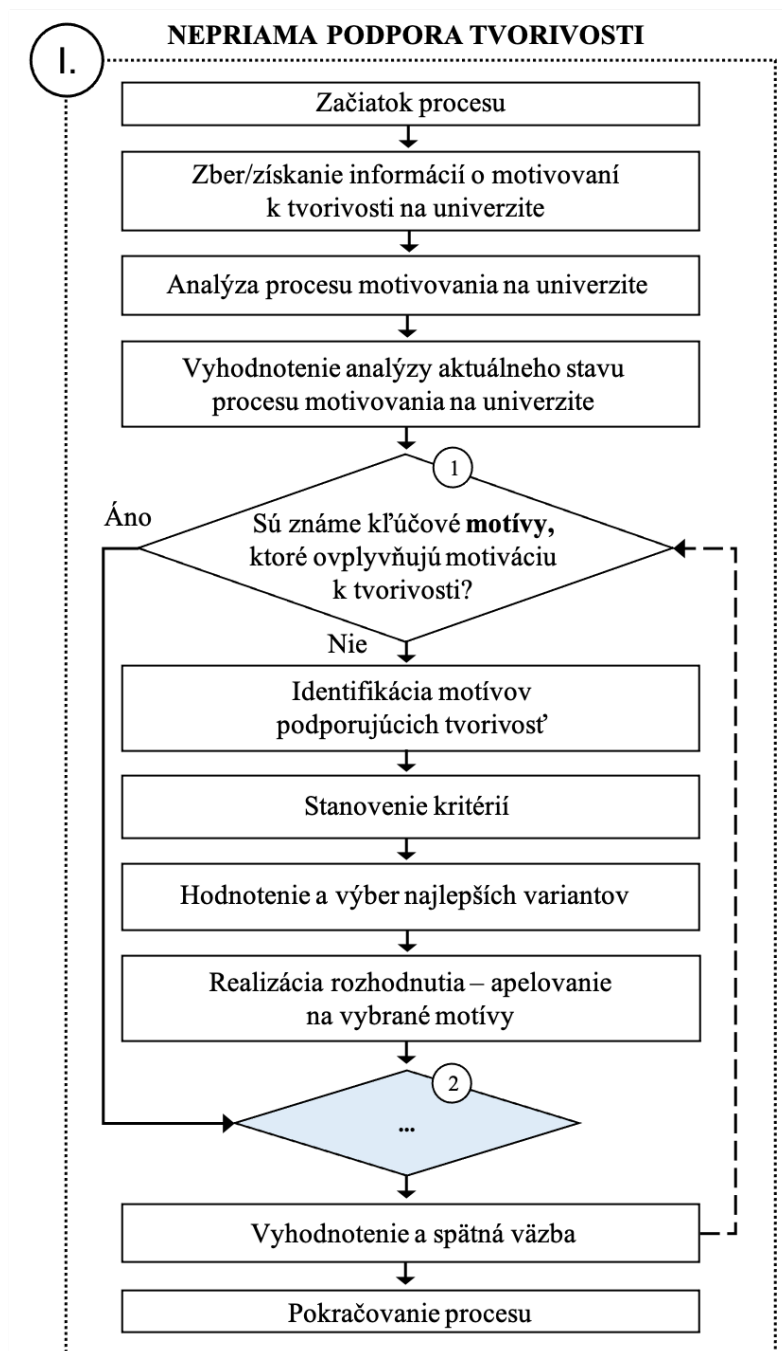
ukazovateľov (šípok). Niekoľko úrovní zlepšovania naznačuje opätovnú realizáciu čiastkových procesov, ktoré tvoria navrhovaný model.



Obrázok 31. Finálny model rozhodovania o motivácii a tvorivosti (vlastné spracovanie)

5.1.1. Nepriama podpora tvorivosti

Jednotlivé rozhodovacie body, ktoré tvoria nepriamu podporu tvorivosti vo finálnom modeli, boli spracované prostredníctvom *troch submodelov* v podobe vývojových diagramov. Každý zo submodelov začína zberom informácií, ich analýzou a pokračuje vyhodnotením. Následne je v procese kladená *rozhodovacia otázka* nadväzujúca na konkrétny rozhodovací bod. Po identifikácii, stanovení kritérií, hodnotení a realizácii je kladená ďalšia rozhodovacia otázka vzťahujúca sa na nasledovný rozhodovací bod. Tento postup sa opakuje pre každý z predstavených rozhodovacích bodov. Submodely, prezentované v obrázkoch 32, 33 a 34, možno prepojiť a vytvoriť tak jeden komplexný submodel predstavujúci nepriamu podporu tvorivosti.

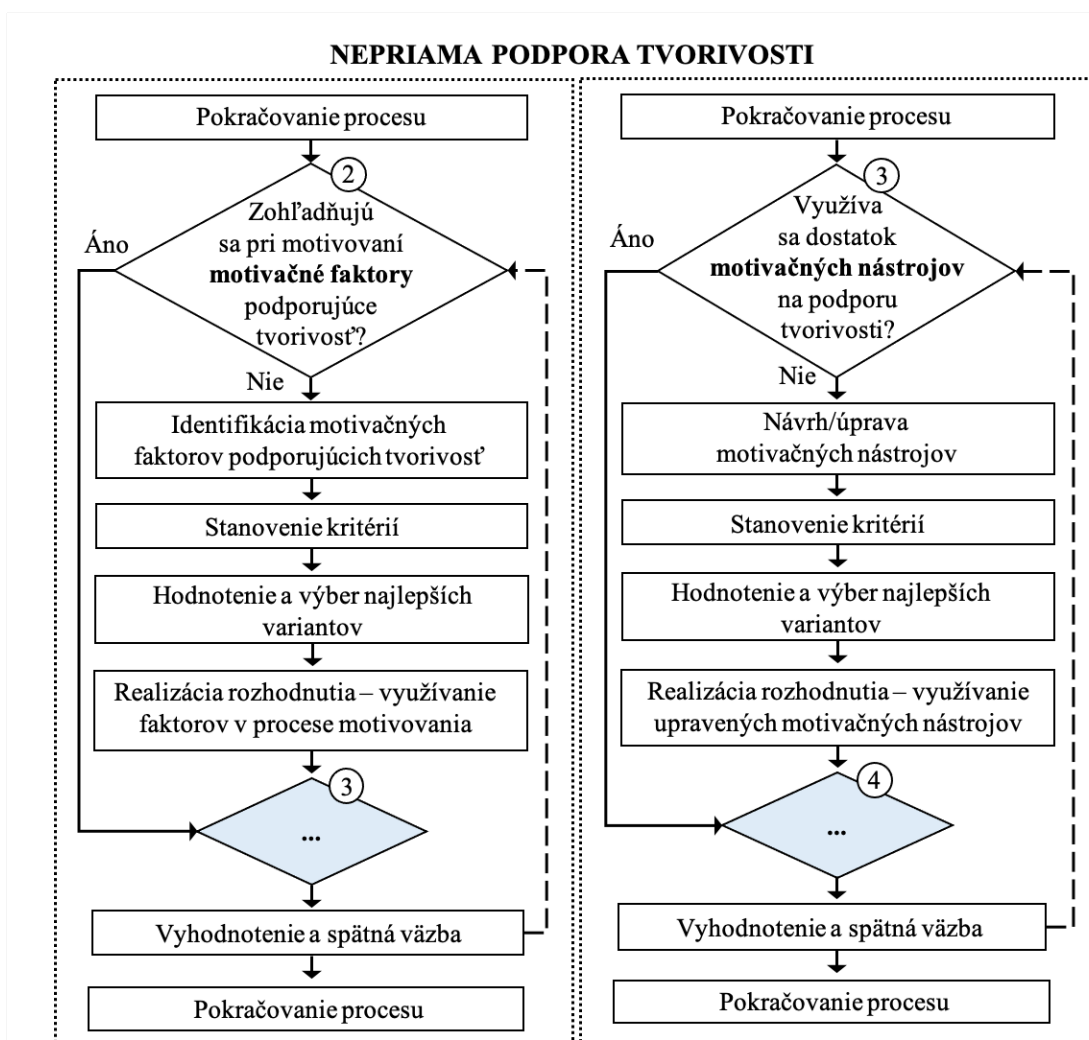


Obrázok 32. Submodel procesu rozhodovania o motivovaní k tvorivosti: Nepriama podpora tvorivosti – 1. rozhodovací bod (vlastné spracovanie)

Prvý rozhodovací bod sa týka identifikácie **motívov** zosilňujúcich správanie jednotlivcov a skupín. Po ich identifikácii je potrebné stanoviť kritériá a vybrať najlepšie varianty tak, aby proces motivovania apeloval práve na vybrané motívy. Iba tak bude možné pracovať s motívmi, ktoré budú pozitívnym spôsobom vplývať na motiváciu členov akademického prostredia.

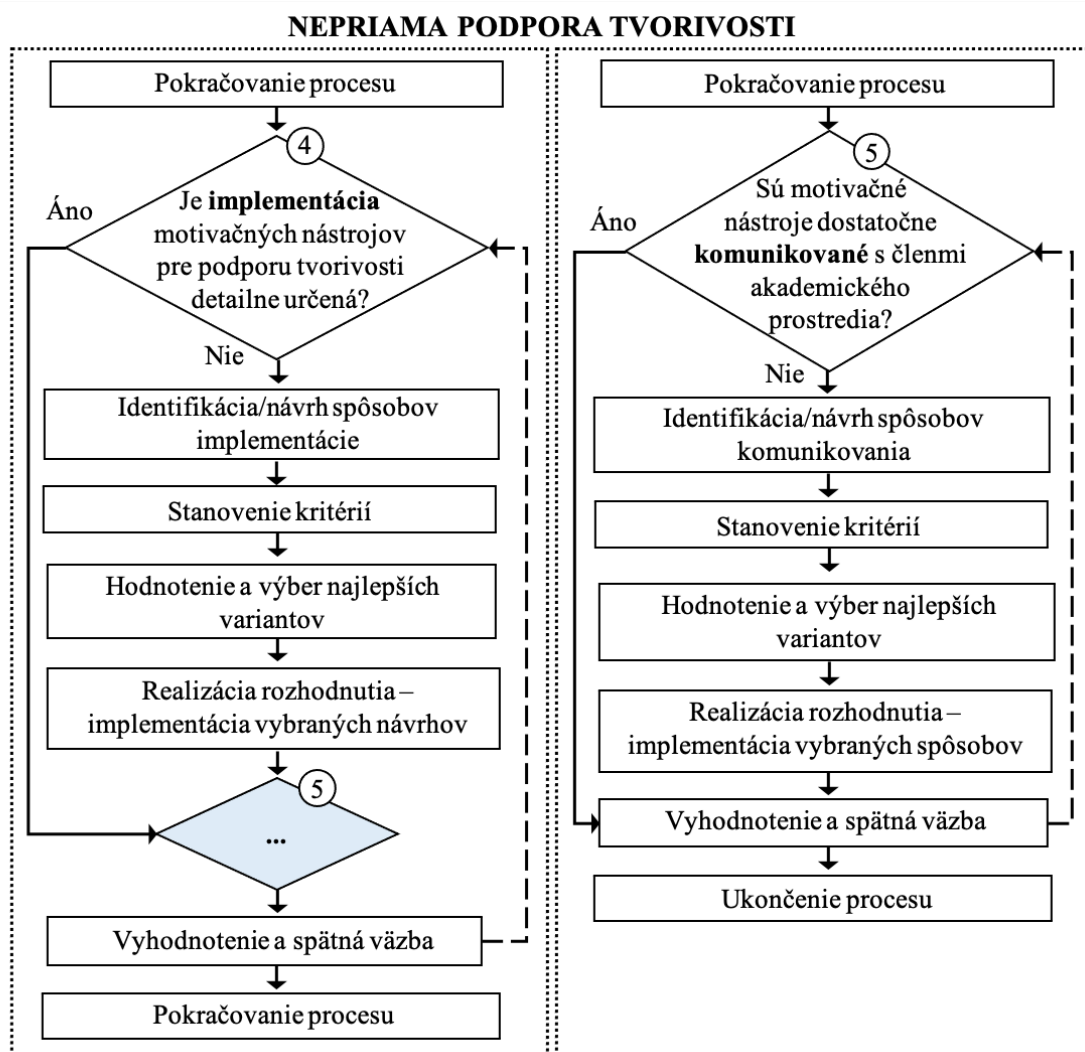
Ďalší rozhodovací bod sa týka **motivačných faktorov**, ktoré vplývajú na podporu tvorivosti členov akademického prostredia. Rozhodovacia otázka, ktorá by mala byť kladená, znie: „Zohľadňujú sa pri motivovaní motivačné faktory podporujúce tvorivosť?“. Ak sa takéto faktory zohľadňujú, proces pokračuje treťou rozhodovacou otázkou. Ak nie sú využívané motivačné faktory podieľajúce sa na podpore tvorivosti, je dôležité takéto faktory identifikovať. Následne je nutné zvoliť kritériá, vďaka ktorým príde k hodnoteniu a výberu najlepších variantov. Ak už bol výber realizovaný, je možné tieto faktory zapracovať do nastavovania procesu motivovania.

Po vykonaní prestavených rozhodnutí, a teda výbere konkrétnych motívov a motivačných faktorov, príde k apelovaniu na ich využívanie v procese motivovania. Preto je možné zaoberať sa treťou rozhodovacou otázkou zameranou na konkrétne **motivačné nástroje**, ktoré možno aplikovať v akademickom prostredí.



Obrázok 33. Submodel procesu rozhodovania o motivovaní k tvorivosti: Nepriama podpora tvorivosti – 2. a 3. rozhodovací bod (vlastné spracovanie)

Štvrtá rozhodovacia otázka znie: „*Je implementácia motivačných nástrojov pre podporu tvorivosti detailne určená?*“. Ak je implementácia definovaná a detailne naplánovaná, proces pokračuje ďalšou otázkou. Ak však neprišlo k implementácii (príprave realizácie), je nutné plynulo pokračovať v plnení jednotlivých aktivít vývojového diagramu. Po realizácii vybraných návrhov sa proces orientuje na posledný rozhodovací bod – ide o **komunikáciu** s relevantnými členmi univerzity/akademického prostredia. Po uskutočnení rozhodnutia a aplikácii vybraných spôsobov komunikovania dochádza k spätnej väzbe a ukončeniu procesu.

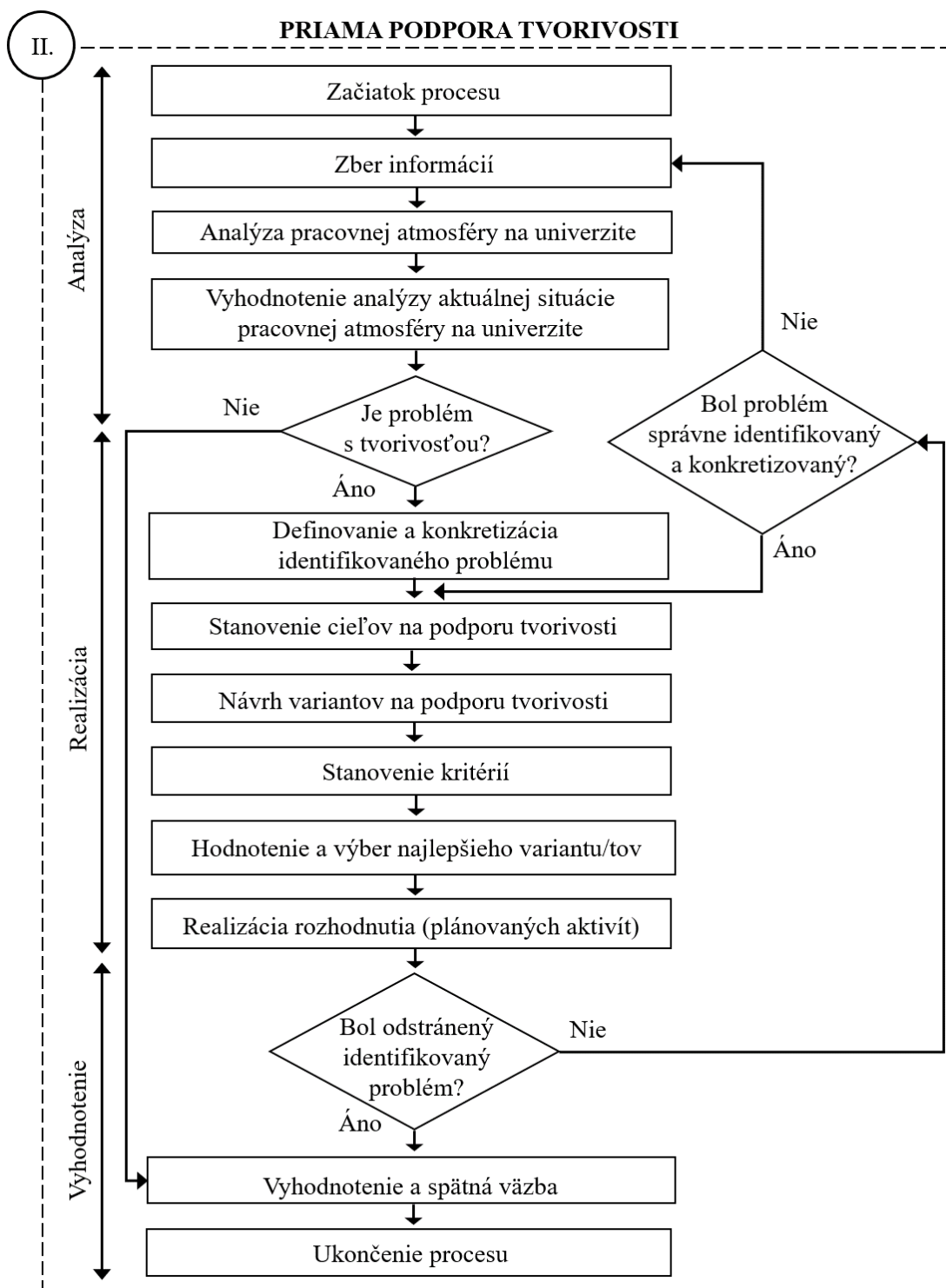


Obrázok 34. Submodel procesu rozhodovania o motivovaní k tvorivosti: Nepriama podpora tvorivosti – 4. a 5. rozhodovací bod (vlastné spracovanie)

Pri pohľade na spätnú väzbu je veľmi dôležité vyzdvihnúť jej opakovanú aplikáciu *po každom uskutočnenom rozhodnutí*. Tento procesný/projektový prístup zabezpečí odhaľovanie čiastkových nedostatkov, a teda môže kontinuálne nastávať zabezpečenie prevencie proti vzniku chýb.

5.1.2. Priama podpora tvorivosti

Posledná časť finálneho modelu, predstavujúca priamu podporu tvorivosti, bola rozpracovaná prostredníctvom nasledovného vývojového diagramu. Ide o **submodel procesu rozhodovania o podpore tvorivosti**.



Obrázok 35. Submodel procesu rozhodovania o podpore tvorivosti: Priama podpora tvorivosti (vlastné spracovanie)

Uvedený submodel predstavuje priamu podporu tvorivosti realizovanú v troch fázach. Prvou z nich je **analýza**, kedy dochádza k zberu dát a následnej analýze pracovnej atmosféry so zameraním na proces tvorivosti (a nielen na motiváciu k tvorivosti ako tomu bolo v podkapitole 5.1.1. Nepriama podpora tvorivosti). Táto analýza je vyhodnotená a pri kladení rozhodovacej otázky: „Je na univerzite problém s tvorivosťou?“ proces plynulo prechádza do fázy **realizácie**. Problém s tvorivosťou však môže byť rôznorodý, a preto boli identifikované oblasti/aktivity, s ktorými môže súvisieť: *nízka úroveň tvorivosti; nevykonáva sa žiadna*

podpora tvorivosti; pracovné prostredie nie je vhodné pre tvorivosť; nadbytočnosť alebo naopak nedostatok poskytovaných informácií; stereotypné riešenie úloh; nedostatočné tvorivé výsledky za minulé obdobie (v porovnaní s plánom); strach zo zdieľania nápadov; nedostatok času na podávanie tvorivých návrhov a pod.

Ak bol problém identifikovaný, prichádza k jeho detailnému definovaniu; stanoví sa ciele, ktoré by mali podporovať tvorivosť a navrhnu sa konkrétne varianty. Rozhodovací proces pokračuje stanovením kritérií, hodnotením, výberom a samotnou realizáciou rozhodnutia. V tomto bode proces prechádza do poslednej fázy, ktorou je **vyhodnotenie**.

Vo fáze vyhodnotenia je kladená rozhodovacia otázka: „*Bol odstránený identifikovaný problém?*“ Ak sa podarilo problém odstrániť, nasleduje spätná väzba a ukončenie procesu. V prípade, že problém odstránený nebol, je nutné zamerať pozornosť na zodpovedanie otázky: „*Bol problém správne identifikovaný a konkretizovaný?*“ Ak nebude odhalené pochybenie v konkretizácii problému, proces pokračuje opätovným stanovením cieľov na podporu tvorivosti, pri odhalení pochybenia je však nevyhnutné, aby sa proces opätovne spustil prvým krokom, ktorým je zber informácií. Aby bolo možné určiť či prebehla identifikácia a konkretizácia problému správne, riadiaci zamestnanec by si mal odpovedať na niekoľko čiastkových otázok ako napríklad:

- Ako bol problém identifikovaný (postup/proces)?
- Mal zamestnanec na identifikáciu dostatok informácií?
- Mal zamestnanec na identifikáciu dostatok času?
- Aké metódy pri identifikácii a konkretizácii boli využité?
- Boli identifikované faktory, ktoré problém ovplyvňujú?
- Boli odhalené príčiny a dopady problému?
- S kým bola identifikácia problému diskutovaná?
- Čo by bolo teraz možné spraviť iným spôsobom?

Každý rozhodovací proces musí plne rešpektovať konkrétnu oblasť, na ktorú je zameraný – v tomto prípade ide o oblasť *rozvoja tvorivosti členov akademického prostredia*. Vedúci zamestnanci univerzity by mali preukázať svoje úsilie o zlepšenie rozhodovacieho procesu s cieľom podporiť tvorivosť v tomto prostredí. Je však dôležité, aby sa na podpore tvorivosti podieľali aj ostatní členovia akademického prostredia, pretože vtedy bude možné *zvýšiť tvorivú atmosféru univerzity*. Len v tomto prípade môže byť univerzita ako celok označená ako „*tvorivá*“.

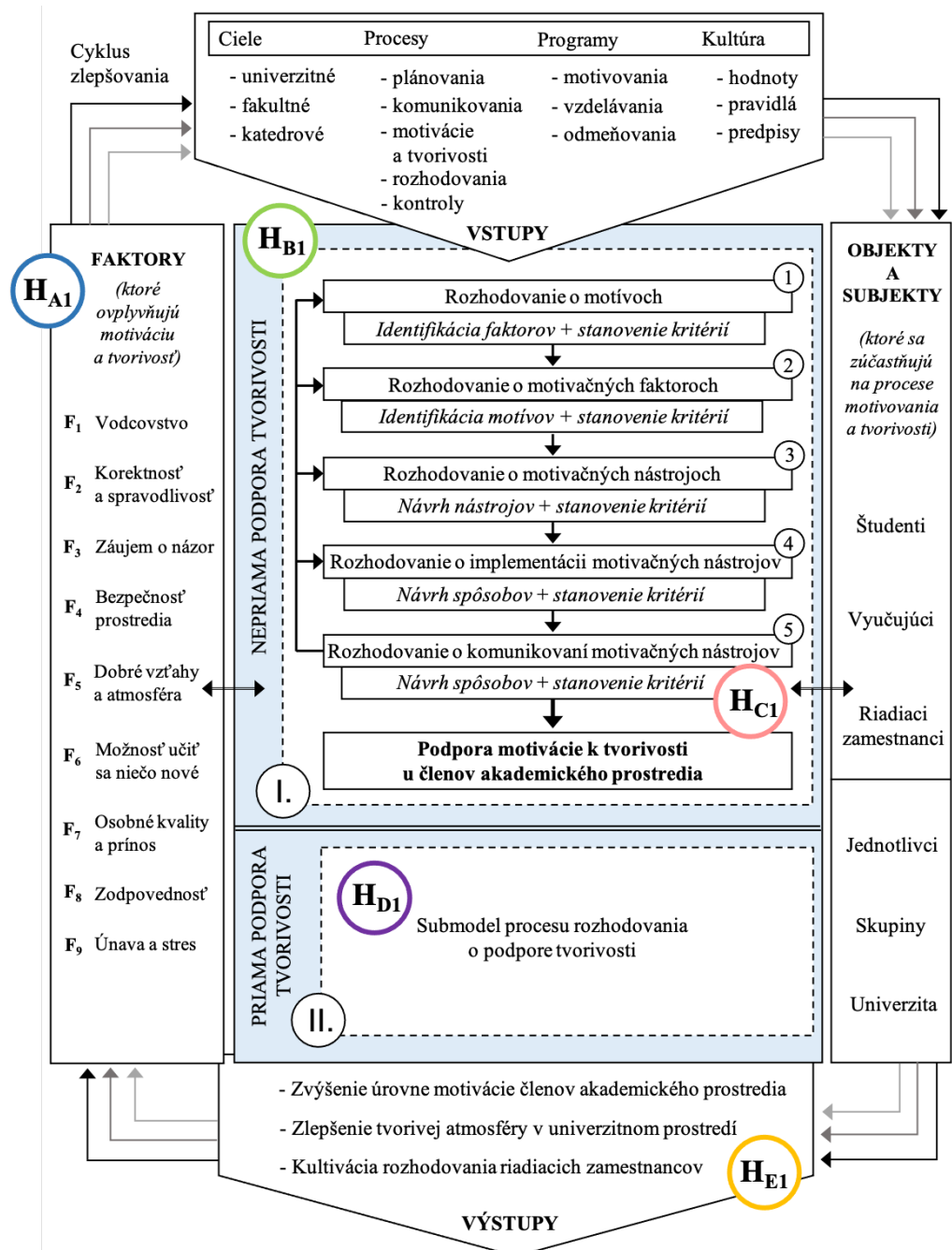
Aktualizácia navrhovaného modelu

Priama reakcia modelu na prax konkrétnej univerzity môže byť taktiež podporená aj **prvotnou aktualizáciou modelu**. Aktualizácia modelu by predstavovala jeho čiastkovú úpravu odvíjajúcu sa od výskumu v oblasti aktuálneho stavu motivácie a tvorivosti, ktorý daná univerzita vykoná ešte pred jeho implementáciou. Vlastný výskum univerzity, ktorá sa rozhodla model implementovať, sa môže zameriavať na oblasť motivácie a tvorivosti ako v rámci akademického prostredia všetkých univerzít na Slovensku, tak aj na aktuálny stav uvedených oblastí len v rámci predmetnej univerzity. Získané informácie tak môžu *navrhovaný model doplniť alebo obohatiť* o faktory, nástroje či opatrenia, ktoré sú charakteristické práve pre prax predmetnej univerzity v skúmaných oblastiach.

5.1.3. Prepojenie hypotéz s finálnym modelom

Pre potreby zreteľného zobrazenia vzájomných väzieb medzi stanovenými hypotézami a navrhovaným finálnym modelom, bola vytvorená ich grafická podoba (obrázok 36). Hypotéza H_{A1} sa viaže na faktory ovplyvňujúce motiváciu a tvorivosť členov akademického prostredia, a preto sa nachádza v časti „*faktory*“. Hypotéza H_{B1} sa orientuje na proces

rozhodovania v motivovaní a rozvoji tvorivosti, preto sa nachádza v sekcii „*nepriama podpora tvorivosti*“. Nakoľko uvedená sekcia zahŕňa rozhodovacie body vzťahujúce sa na nastavenie, implementáciu a komunikáciu motivačných nástrojov, bola tu umiestnená aj hypotéza H_{C1} . Hypotéza H_{D1} je priamo prepojená s uplatňovaním tvorivých rozhodovacích prístupov, a preto bola zaradená do sekcii „*priama podpora tvorivosti*“. Posledná hypotéza H_{E1} zahŕňa oblasť efektívneho rozhodovania, posilňovania motivácie a podpory tvorivosti, ktoré vplyvajú na úspešnosť celej organizácie. Preto bola zaradená do sekcii „*výstupy*“, ktoré predstavujú dopad implementácie modelu na akademické prostredie.



Obrázok 36. Vzťah definovaných hypotéz s finálnym modelom (vlastné spracovanie)

Finálny model, spolu s jeho časťami (submodelmi), bol tvorený za predpokladu platnosti všetkých definovaných hypotéz. Preto je nutné uviesť zmeny týkajúce sa hypotézy H_{C1} , keďže nebola potvrdená jej platnosť (4.4.2. Vyhodnotenie overenia hypotéz).

Ako už bolo uvedené, hypotéza H_{C1} bola vo finálnom modeli naviazaná na sekciu „*nepriama podpora tvorivosti*“ a konkrétne na rozhodovacie body týkajúce sa motivačných nástrojov (obrázok 36). Z výsledkov overovania predmetnej hypotézy vyplynulo, že aj keď zmeny v rozhodovaní o aplikácii motivačných nástrojov nastanú, člen akademického prostredia nedokáže povedať, že boli naozaj vykonané. Snaha o aktualizáciu nástrojov tak nie je identifikovaná. Práve preto je vhodné zamerať sa na úpravu *rozhodovacieho bodu 5 v submodeli procesu rozhodovania o motivovaní k tvorivosti* (obrázok 34). Všetky úpravy a návrhy boli spracované v podkapitole 5.1.4. Zmeny týkajúce sa hypotézy H_{C1} .

5.1.4. Zmeny týkajúce sa hypotézy H_{C1}

Nakoľko sa nepotvrdila platnosť hypotézy H_{C1} , ktorá je prepojená najmä na piaty rozhodovací bod patriaci pod nepriamu podporu tvorivosti (obrázok 31, 36), bolo dôležité zamerať sa na návrhy, ktoré by na túto novovzniknutú situáciu reagovali. V prvotnom návrhu sa spomínaný rozhodovací bod orientoval len na komunikáciu *s relevantnými členmi akademického prostredia*, ktorí sa mali dozvedieť iba o zavedení vybraných motivačných nástrojov (5.1.1. Nepriama podpora tvorivosti). Grafickú podobu *submodelu procesu rozhodovania o motivovaní k tvorivosti* (obrázok 34) nie je nutné upravovať, ale realizácia tohto bodu by mala byť na základe zistení modifikovaná nasledovne:

- Do procesu komunikácie o motivačných nástrojoch by mali byť zapojení **všetci členovia akademického prostredia**.
- Obsahom komunikovania by mali byť informácie nielen o zavedení nových motivačných nástrojov, ale aj o ich **zmene a o priebežnej aktualizácii**.

V rámci podkapitoly 4.4.1. Argumentácia, v časti týkajúcej sa hypotézy H_{C1} , bola uvedená myšlienka: „*členom akademického prostredia musí byť dôkladne vysvetlený zmysel aktualizácie motivačných nástrojov*“. Je dôležité, aby boli členovia pravidelne oboznamovaní s vykonávanými zmenami týkajúcimi sa motivačných nástrojov. Vtedy pocítia, že sa o nich organizácia zaujíma a snaží sa podporovať ich motiváciu.

Samotný návrh motivačných nástrojov, ich výber a komunikáciu možno opísať ako tvorivý proces. Aby bolo možné efektívne realizovať modifikovanú verziu spomínaného submodelu, bol vytvorený návrh *procesu prípravy a realizácie tvorivého nápadu* (obrázok 37).

Príprava a realizácia tvorivého nápadu

Nakoľko možno tvorivosť opísať aj ako individuálnu vlastnosť, je pri tvorbe a realizácii nového nápadu vhodné využiť individuálne dispozície daného človeka – zamestnanca. Grafické znázornenie a písomný opis navrhovaného procesu prípravy a realizácie tvorivého nápadu predstavuje teda *nástroj*, ktorý by mal realizátorovi pomôcť nielen k efektívnemu zavedeniu modifikovaného submodelu, ale aj finálneho modelu do chodu univerzity, pričom ale môže využiť vlastné spôsoby konania a tie zručnosti, ktoré tvoria jadro jeho potenciálu.

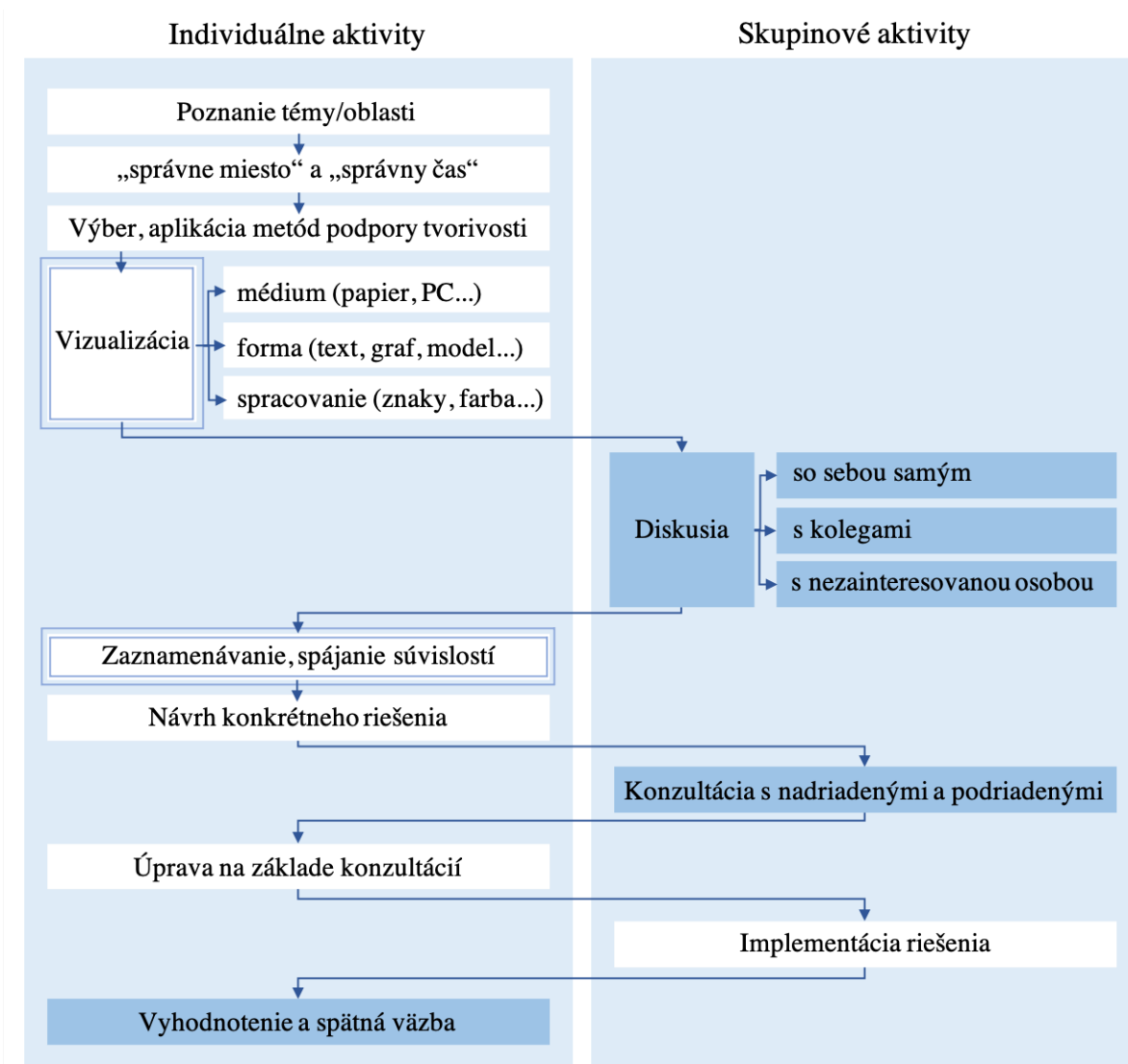
Navrhovaný proces pozostáva z niekoľkých aktivít rozdelených do dvoch skupín. Ide o *individuálne a skupinové aktivity*, ktorých názov zodpovedá aj ich charakteru. Aktivity, spadajúce do skupiny individuálne, by mal realizátor procesu vykonávať primárne samostatne a nesie za ne teda aj hlavnú zodpovednosť. Na druhej strane skupinové aktivity by mali byť primárne vykonávané za spoluúčasti iných, aby tak bol proces obohatený aj o ďalšie názory, nápady a myšlienky. Medzi skupinové aktivity patrí **diskusia, konzultácia a spätná väzba** (v obrázku 37 sú vyznačené tmavou farbou), ktorých aplikácia podporí naplnenie vyššie uvedených modifikovaných bodov. Do procesu budú zapojení *všetci členovia akademického prostredia* a dozvedia sa aj o *priebežnej aktualizácii či zmene*. Spomínané aktivity možno bližšie predstaviť nasledovným spôsobom:

- Začiatok procesu sa odvíja od *poznania témy či oblasti*, v ktorej by mal byť tvorivý nápad uskutočnený. V prípade, ak má realizátor dostatok informácií, pozná prostredie, ľudí a vzájomné vzťahy medzi nimi, môže vytvoriť tvorivý a inovatívny nápad, ktorý spĺňa predpoklad efektívnej aplikácie.
- Druhá aktivita je charakterizovaná slovnými spojeniami „*správne miesto*“ a „*správny čas*“. Pod správnym miestom a časom možno rozumieť pracovné prostredie a čas, v ktorom realizátor pripravuje podklady pre svoj návrh. Nakoľko ide o tvorivý proces, ktorý je spätý s individuálnou stránkou osobnosti realizátora, aj priestor, v ktorom sa nachádza a čas, ktorý si vyčlení, by mal byť tomu usposobený.
- Tretia aktivita sa skladá z *výberu a následnej aplikácie konkrétnych metód*, ktoré podporia tvorivosť daného človeka. Voľba metód by mala byť taktiež založená na individuálnych preferenciách realizátora, s cieľom dosiahnuť čo najvyššiu účinnosť zvolenej metódy či techniky.
- Ďalšou aktivitou je *vizualizácia*, ktorá obsahuje tri samostatné zložky. Realizátor procesu by si mal teda uvedomiť, aké *médium* je pre neho vhodné, akú *formu* zhmotnenia nápadu by mal zvoliť alebo aj to, aké prvky by mal pri *spracovaní* návrhu použiť, aby bol návrh jednoznačný, pochopiteľný a inšpiratívny.
- Potom, ako je nápad zaznamenaný, je možné prejsť k *diskusii*. Pri tejto aktivite je vhodné realizovať ju v troch fázach, aby boli do procesu postupne zapojení zástupcovia čo najväčšieho počtu členov akademického prostredia. Prvá „diskusia“ by mala prebehnúť *medzi realizátorom a ním samým*, kedy príde k utriedeniu myšlienok a argumentov na predstavenie návrhu ostatným. Nasleduje *diskusia s kolegami*, ktorí poskytnú spätnú väzbu aj s ohľadom na prostredie, ktoré dobre poznajú. Nakoniec ide o diskusiu s nezainteresovanou osobou, ktorá realizátorovi poskytne úplne odlišný pohľad na predstavený návrh.
- Po uskutočnení vyššie predstavených aktivít by malo nastať *zaznamenávanie* vlastných myšlienok, ale aj podnetov z diskusie. Nastane tak *spájanie súvislostí* a doplnenie celkového obrazu.
- Nasleduje aktivita spočívajúca vo *vytvorení návrhu konkrétneho riešenia*, kedy budú myšlienky jasne interpretované prostredníctvom dokumentu, ktorý by mal obsahovať aj argumenty podporujúce význam a realizovateľnosť návrhu.
- Prostredníctvom takto spracovaného dokumentu môžu byť informácie jednoducho sprostredkované nadriadeným aj podriadeným zamestnancom. V rámci *konzultácií* by mali byť zozbierané hodnotné a opodstatnené pripomienky pre navrhované riešenie, a to najmä od zástupcov ostatných členov, ktorí sa do procesu ešte nezapojili.
- Návrh by mal byť na základe pripomienok *upravený* a podnety týkajúce sa implementácie by mali byť brané do úvahy.
- Predposlednou aktivitou je samotná *implementácia navrhovaného riešenia*. Na základe zvoleného postupu príde k realizácii riešenia v podobe zavedenia tvorivého nápadu do univerzitetnej praxe.
- Celý proces by mal byť ukončený *vyhodnotením a spätnou väzbou*, ktorá by sa mala viazať na všetky vykonané aktivity, ich realizáciu a tiež na upovedomenie zástupcov všetkých členov akademického prostredia o vykonaných zmenách.

Navrhovaný proces obsahuje aj také aktivity, ktoré sú v grafickom znázornení vyznačené viacnásobným orámovaním. Tieto aktivity je možné vykonávať opakovane, a to na ktoromkoľvek inom mieste v rámci procesu. Konkrétne ide o *vizualizáciu*, a tiež *zaznamenávanie a spájanie súvislostí*. Navrhovaný proces obsahuje rôzne aktivity, ktoré priamo reflektujú na dispozície pripravovateľa, realizátora implementácie navrhovaného

modelu či jeho časti, preto možno konštatovať, že implementácia finálneho riešenia bude prostredníctvom vlastností realizátora *prispôbena konkrétnemu univerzitnému prostrediu*.

V nadväznosti na uvedené myšlienky možno predstaviť kľúčové pravidlo, ktoré by malo byť dodržiavané pri akomkoľvek tvorivom procese, a teda najmä pri procese prípravy a realizácie tvorivého nápadu: „*Individuálne aktivity by mali byť prispôbované podľa schopností a daností realizátora tak, aby bol maximálne využitý jeho potenciál a aby sa riešenie stalo naozaj tvorivé*“.



Obrázok 37. Proces prípravy a realizácie tvorivého nápadu (vlastné spracovanie)

5.2. Verifikácia modelu

Pre potreby overenia platnosti navrhovaného modelu, určeného pre pôsobenie v akademickom prostredí, boli vytvorené okrem opisu finálneho modelu a jeho častí ešte ďalšie dva samostatné dokumenty. Spomínané dokumenty obsahujú *mechanizmus implementácie* a tiež *odporúčaný súbor doplňujúcich otázok*, v ktorých sú zahrnuté požiadavky na úspešnú implementáciu navrhovaného modelu. Tieto požiadavky boli postupne definované na základe vyhodnocovania sekundárnych aj primárnych dát v rámci predvýskumu a najmä hlavného výskumu. Na základe verifikácie bola doplnená podkapitola 5.2.3. *Špecifikácia dokumentov k implementácii*, ktorá predstavuje bližšie vysvetlenie jednotlivých častí spomínaných dokumentov.

5.2.1. Mechanizmus implementácie finálneho modelu rozhodovania o motivácii a tvorivosti

Nasledovná časť obsahuje znenie samotného mechanizmu, ktorý bol vytvorený pre priblíženie **procesu implementácie navrhovaného modelu**. Mechanizmus obsahuje autorské poznámky smerované k riadiacim zamestnancov, ktorých úlohou bude model efektívne implementovať.

Mechanizmus aplikácie navrhovaného modelu pozostáva z krokov 0 až 5, pričom nultý krok je tvorený analýzou a prípravou hlavných podkladov. Kroky 1 až 5 predstavujú postupné napĺňanie jednotlivých aktivít uvedených v modeli.

Poznámka k prispôsobeniu krokov mechanizmu implementácie:

- * Odporúča sa vykonať *všetky definované kroky a ak je to možné, v plnom rozsahu.*
- * Je potrebné, *prispôsobiť jednotlivé aktivity potrebám, požiadavkám a možnostiam univerzity a prispôsobiť implementáciu navrhovaného finálneho modelu konkrétnemu pracovisku – univerzite, fakulte, katedre alebo inému oddeleniu/štruktúre.*
- * Tiež je možné pridať/doplniť činnosti v rámci navrhovaných krokov podľa potrieb danej univerzity.

KROK 0:

- Primárne je potrebné **definovať hlavný cieľ**, ktorý bude naplnený prostredníctvom implementácie navrhovaného modelu a bude bližšie špecifikovaný v kroku 1. (*Definovanie hlavného cieľa je možné vykonať prostredníctvom dokumentu „Odporúčaný súbor doplňujúcich otázok“.*)
- Ďalej je nutné sústrediť sa na **výber hlavného objektu záujmu** implementácie navrhovaného modelu. Môže ísť o nasledovné skupiny: študenti, zamestnanci, riadiaci zamestnanci, prepojenie viacerých objektov alebo všetky objekty súčasne. (*Výber hlavného objektu záujmu je možné vykonať prostredníctvom dokumentu „Odporúčaný súbor doplňujúcich otázok“.*)
- Doplnková časť výberu objektu by mala byť vykonaná z pohľadu jednotlivcov, skupín aj celej univerzity. (*Analýzu objektov a subjektov je možné vykonať prostredníctvom dokumentu „Odporúčaný súbor doplňujúcich otázok“.*)
- Následne je podstatné zamerať sa na **definovanie orientačného (predbežného) časového horizontu**, ktorý bude upravený na základe ďalších krokov implementácie. Jeho určenie sa môže odvíjať napríklad od komplexnosti definovaného objektu a cieľa. (*Definovanie orientačného časového horizontu je možné vykonať prostredníctvom dokumentu „Odporúčaný súbor doplňujúcich otázok“.*)
- Poslednou aktivitou je **analýza akademického prostredia zameraná na oblasť motivácie a tvorivosti**. V rámci analýzy sa bude skúmať: úroveň motivácie členov akademického prostredia, úroveň ich tvorivosti, a tiež špecifiká rozhodovacieho procesu riadiacich zamestnancov univerzity. (*Analýzu akademického prostredia je možné vykonať prostredníctvom dokumentu „Odporúčaný súbor doplňujúcich otázok“.*)

KROK 1:

- V prvom kroku je potrebné **analyzovať definované vstupy** tak, aby mohli byť všetky podstatné informácie využité neskôr v implementačnom procese. Medzi analyzované oblasti patria: ciele, procesy, programy a zložky kultúry univerzity. (*Analýzu vstupov je možné vykonať prostredníctvom dokumentu „Odporúčaný súbor doplňujúcich otázok“.*)

- Získané informácie je potrebné analyzovať vo vzťahu ku hlavnému cieľu (definovaný v kroku 0) *na základe relevantnosti*.
- Relevantné informácie budú využité pri procese podpory tvorivosti.

KROK 2:

- Ďalej je potrebné **analyzovať definované faktory** ovplyvňujúce motiváciu a tvorivosť členov akademického prostredia. Prvý stupeň analýzy by sa mal zamerať na jeho *uplatnenie v rámci univerzity* – či sa daný faktor využíva alebo nevyužíva.
- Druhý stupeň analýzy je vhodné vykonať z pohľadu *aktuálneho stavu faktorov*.
- Posledná analýza faktorov by sa mala zamerať na zisťovanie preferencií u členov akademického prostredia *na základe dôležitosti*. (*Analýzu faktorov je možné vykonať prostredníctvom dokumentu „Odporúčaný súbor doplňujúcich otázok“.*)

KROK 3:

- Tretí krok spočíva v postupnom naplňaní **I. NPT** (nepriamej podpory tvorivosti), a to na základe piatich *definovaných rozhodovacích bodov* (obrázok 31 Finálny model rozhodovania o motivácii a tvorivosti). (*Podklady pre naplňanie NPT je možné získať prostredníctvom dokumentu „Odporúčaný súbor doplňujúcich otázok“.*)
- Pre proces vykonania týchto bodov boli vytvorené tri submodely, ktoré obsahujú *5 rozhodovacích otázok* (obrázok 32, 33 a 34). V rámci stanoveného procesu je nutné zodpovedať všetky rozhodovacie otázky. Iba vtedy, ak po vykonaní spätnej väzby je odpoveď na všetky rozhodovacie otázky pozitívna („Áno“), je možné ukončiť proces I. NPT. Následne je možné prejsť na krok 5 podľa mechanizmu implementácie.

KROK 4:

- V priamej nadväznosti na krok 3 sa ďalší krok zameriava na postupné naplňanie **II. PPT** (priamej podpory tvorivosti). Proces priamej podpory je spracovaný v samostatnom modeli, ktorý obsahuje tri rozhodovacie otázky v troch fázach realizácie (obrázok 35). (*Podklady pre naplňanie PPT je možné získať prostredníctvom dokumentu „Odporúčaný súbor doplňujúcich otázok“.*)

KROK 5:

- V poslednom kroku je potrebné **analyzovať definované výstupy**. V rámci analýzy sa bude skúmať: úroveň motivácie členov akademického prostredia, úroveň ich tvorivosti, a tiež špecifiká rozhodovacieho procesu riadiacich zamestnancov univerzity. (*Analýzu výstupov je možné vykonať prostredníctvom dokumentu „Odporúčaný súbor doplňujúcich otázok“.*)
- *Výsledky analýzy výstupov je nutné porovnať* s informáciami z analýzy akademického prostredia, ktoré boli získané v kroku 0.
- Poslednou aktivitou je *tvorba poučenia*, ktoré mapuje celý priebeh mechanizmu implementácie od kroku 0 po 5. V rámci poučenia je nutné dokumentovať: pozitíva, negatíva postupov a metód; naplnenie cieľov; dodržanie časového harmonogramu; chyby a ich príčiny; riziká s preventívnymi a nápravnými opatreniami; hlavné úlohy a míľniky; rozdelenie zodpovedností a využitie príležitostí. (*Poučenie je možné vytvoriť prostredníctvom dokumentu „Odporúčaný súbor doplňujúcich otázok“.*)

5.2.2. Odporúčany súbor doplňujúcich otázok

Pre potreby vysvetlenia a doplnenia definovaných krokov v mechanizme implementácie bol vytvorený **odporúčany súbor otázok**, ktoré dopĺňajú celkový obraz o požiadavkách potrebných pri zavedení predmetného modelu.

Súbor odporúčaných doplňujúcich otázok nadväzuje na mechanizmus implementácie navrhovaného modelu. Jednotlivé otázky sú viazané na konkrétne kroky implementácie a predstavujú priestor na zamyslenie sa a zohľadnenie podstatných prvkov akademického prostredia v rámci procesu rozhodovania o podpore tvorivosti. (Kontrolné otázky, zamerané na proces podpory tvorivosti, sú vyznačené kurzívou.)

Poznámka k logike odpovedania na odporúčané otázky:

- * Ak je odpoveď na doplňujúcu otázku pozitívna, je vhodné využiť dostupné informácie v rámci nastavovania procesu podpory tvorivosti.

*Príklad: Skúma Vaša univerzita úroveň **motivácie** členov akademického prostredia? Áno, skúma; informácie o úrovni motivácie sa snažím využiť pri nastavovaní procesu podpory tvorivosti.*

- * Ak je odpoveď na doplňujúcu otázku negatívna, možno zvoliť dva postupy: (1) napriek negatívnej odpovedi zistím aktuálny stav a zodpoviem otázku alebo (2) po negatívnej odpovedi pokračujem na ďalšiu otázku. (Ak je to možné, odporúča sa zvoliť možnosť 1.)

*Príklad: (1) Skúma Vaša univerzita úroveň **motivácie** členov akademického prostredia? – Nie, neskúma; ale zistím aktuálnu úroveň motivácie a snažím sa využiť tieto informácie pri nastavovaní procesu podpory tvorivosti.*

*(2) Skúma Vaša univerzita úroveň **motivácie** členov akademického prostredia? – Nie, neskúma; úroveň motivácie nebudem zisťovať a pokračujem ďalšou doplňujúcou otázkou v poradí.*

KROK 0:

1. Aký **problém** má Vaša univerzita v oblasti motivácie a tvorivosti členov akademického prostredia? **je nutné definovať problém**
2. Aký by si mala Vaša univerzita stanoviť **hlavný cieľ** v súvislosti s procesom podpory tvorivosti členov akademického prostredia? **je nutné definovať hlavný cieľ**
Bol identifikovaný problém zahrnutý do tvorby hlavného cieľa procesu podpory tvorivosti?
3. Získava Vaša univerzita nejakým spôsobom **informácie** o študentoch, zamestnancoch a riadiacich zamestnancoch (záujmy, postoje a potreby)? **ak nie, je vhodné získať základné informácie**
Je možné využiť informácie o študentoch, zamestnancoch a riadiacich zamestnancoch pri nastavovaní procesu podpory tvorivosti?
4. Na ktorý **objekt** by sa mala Vaša univerzita zamerať pri procese podpory tvorivosti?
5. Je vhodné, aby sa Vaša univerzita pri procese podpory tvorivosti zamerala na jeden objekt samostatne alebo by mala využiť prepojenie viacerých objektov, alebo sa zamerať na všetky objekty súčasne? **je nutné vybrať objekt a rozsah analýzy objektov**
Má Vaša univerzita v rámci implementácie navrhovaného modelu personálnu a časovú kapacitu zamerať sa na niekoľko objektov súčasne alebo na jednotlivé objekty postupne?
6. Skúma a porovnáva Vaša univerzita **členov akademického prostredia** z pohľadu jednotlivcov, skupín a celej univerzity? **ak je to možné, je vhodné tento pohľad preskúmať**
Je možné využiť informácie vychádzajúce z porovnania členov akademického prostredia pri nastavovaní procesu podpory tvorivosti?

7. Koľko zamestnancov bude **zodpovedných** za implementáciu navrhovaného modelu v rámci Vašej univerzity? **je nutné definovať zodpovedný tím/osoby**
8. Aký by si mala Vaša univerzita definovať **orientačný časový horizont** pre implementáciu navrhovaného modelu? **je nutné definovať časový horizont**
Bolí pri stanovovaní časového horizontu implementácie brané do úvahy informácie o personálnych a časových možnostiach Vašej univerzity?
9. Skúma Vaša univerzita/fakulta/katedra/prípadne vy ako riadiaci zamestnanec úroveň **motivácie** členov akademického prostredia?
10. Skúma Vaša univerzita/fakulta/katedra/prípadne vy ako riadiaci zamestnanec úroveň **tvorivosti** členov akademického prostredia?
11. Skúma Vaša univerzita/fakulta/katedra/prípadne vy ako riadiaci zamestnanec špecifiká **rozhodovacieho procesu** riadiacich zamestnancov univerzity? **ak nie, je nutné analyzovať úroveň motivácie, tvorivosti a rozhodovania (je možné postupovať podľa špecifikácie dokumentov k implementácii)**
Je možné využiť informácie o motivácii, tvorivosti a rozhodovaní pri nastavovaní procesu podpory tvorivosti?

KROK 1:

12. Berie Vaša univerzita do úvahy celo-univerzitné **ciele** pri nastavovaní čiastkových cieľov?
13. Sú ciele univerzity prepojené s cieľmi fakúlt a katedrií? **ak je to možné, je vhodné získať informácie nielen o cieľoch katedry/fakulty, ale aj o univerzitných cieľoch**
Je možné využiť celo-univerzitné a čiastkové ciele pri nastavovaní cieľov pre podporu tvorivosti?
14. Má Vaša univerzita nastavené konkrétne postupy pri vykonávaní **procesov** plánovania, komunikovania, motivovania, tvorivosti a rozhodovania? **ak nie, je vhodné definovať postupy, ktoré budú využité pri implementácii modelu**
Je možné využiť postupy pre uvedené procesy pri nastavovaní procesu podpory tvorivosti?
15. Má Vaša univerzita vytvorené **programy** motivovania, vzdelávania a odmeňovania?
16. Z akých prvkov sa skladajú uvedené programy? **ak je to možné, je vhodné definovať aspoň prvky programu motivovania**
Je možné využiť programy a ich prvky pri nastavovaní procesu podpory tvorivosti?
17. Má Vaša univerzita definovanú **kultúru** prostredia?
18. Aké kľúčové hodnoty, pravidlá a predpisy tvoria kultúru Vašej univerzity. **je vhodné definovať konkrétne kľúčové hodnoty**
Je možné využiť kultúru a jej zložky pri nastavovaní procesu podpory tvorivosti?

KROK 2:

19. Využívajú sa na Vašej univerzite definované **faktory** (vo vzťahu k hlavnému modelu)?
20. Podporuje Vaša univerzita využívanie definovaných faktorov?
21. Skúma Vaša univerzita aktuálny stav, vývoj a zmeny v definovaných faktoroch?
22. Zisťuje Vaša univerzita preferencie členov akademického prostredia (najmä študentov, zamestnancov a riadiacich zamestnancov) vo vzťahu k definovaným faktorom? **ak nie, je nutné definovať významné faktory vplyvajúce na členov prostredia (katedry/fakulty/univerzity)**
Je možné využiť informácie o definovaných faktoroch pri nastavovaní procesu podpory tvorivosti?

KROK 3:

23. Vykonáva Vaša univerzita nejakým spôsobom **podporu tvorivosti**? **ak je to možné, je vhodné identifikovať žiadúce prvky podpory tvorivosti**

24. Získava Vaša univerzita informácie o **motívoch** u členov akademického prostredia? **ak je to možné, je vhodné identifikovať kľúčové motívy**
25. Zisťuje Vaša univerzita preferencie vo vzťahu k **motivačným faktorom** u členov akademického prostredia? – vo vzťahu k otázke 19 až 22
26. Zisťuje Vaša univerzita preferencie vo vzťahu k **motivačným nástrojom** u členov akademického prostredia? **ak nie, je vhodné, definovať motivačné nástroje dôležité pre konkrétne prostredie (katedru/fakultu/univerzitu)**
Je možné využiť informácie o motivácii pri nastavovaní procesu podpory tvorivosti?
27. Má Vaša univerzita určený postup **implementácie** motivačných nástrojov? **ak nie, je vhodné určiť hlavné časti procesu implementácie motivačných nástrojov**
28. Má Vaša univerzita stanovený postup **komunikovania** motivačných nástrojov členom akademického prostredia? **aj nie, je nutné definovať postup procesu komunikovania**
Je možné využiť informácie o postupoch implementácie a komunikácie motivačných nástrojov pri nastavovaní procesu podpory tvorivosti?

KROK 4:

29. Bol vo Vašej univerzite identifikovaný **problém** s tvorivosťou? – vo vzťahu k otázke 1
30. Bol stanovený **hlavný cieľ** týkajúci sa procesu podpory tvorivosti? – vo vzťahu k otázke 2
31. Boli všetky **rozhodovacie otázky** týkajúce sa NPT (nepriamej podpory tvorivosti) zodpovedané kladným spôsobom? **ak nie, je nutné opätovne odpovedať na rozhodovacie otázky, aby boli všetky odpovede kladné**

KROK 5:

32. Bol na Vašej univerzite vytvorený dokument s informáciami o úrovni motivácie členov akademického prostredia?
33. Bol na Vašej univerzite vytvorený dokument s informáciami o úrovni tvorivosti členov akademického prostredia?
34. Bol na Vašej univerzite vytvorený dokument s informáciami o špecifikách rozhodovacieho procesu riadiacich zamestnancov univerzity? **ak nie, je vhodné vytvoriť dokumenty o úrovni procesov, na základe získaných informácií a definovaných skutočností**
Je možné využiť informácie o motivácii, tvorivosti a rozhodovaní pri hodnotení procesu podpory tvorivosti?
35. Vykonáva sa na Vašej univerzite **periodické skúmanie** úrovne motivácie a tvorivosti členov akademického prostredia?
36. Vykonáva sa na Vašej univerzite periodické skúmanie postupov rozhodovania riadiacich zamestnancov? **ak nie, je vhodné nastaviť periodické skúmanie procesov motivácie, tvorivosti, rozhodovania**
37. Bolo na Vašej univerzite vykonané **porovnanie** periodicky získaných informácií o motivácii, tvorivosti a rozhodovaní – vo vzťahu k otázke 9, 10, 11
Je možné využiť informácie z periodického porovnania pri hodnotení procesu podpory tvorivosti?
38. Má Vaša univerzita definovaný **postup tvorby poučenia** z priebehu ľubovoľného procesu alebo projektu? **ak nie, je nutné nastaviť postup tvorby poučenia**
Je možné využiť informácie o postupoch tvorby poučenia pri príprave poučenia z priebehu procesu podpory tvorivosti?

Tvorba poučenia:

39. Aké sú **pozitíva** postupov a metód využitých pri procese podpory tvorivosti?
40. Aké sú **negatíva** postupov a metód využitých pri procese podpory tvorivosti?
41. V akej miere boli naplnené definované **ciele** pre podporu tvorivosti?
42. Bol dodržaný **časový harmonogram** implementácie navrhovaného finálneho modelu?

43. Aké boli prípadné **odchýlky** od nastaveného časového harmonogramu implementácie?
44. Boli v rámci implementácie navrhovaného finálneho modelu identifikované **chyby**?
45. Aké boli **príčiny** identifikovaných chýb?
46. Boli v rámci implementácie navrhovaného finálneho modelu identifikované **riziká**?
47. Aké boli zvolené **preventívne a nápravné opatrenia** pre identifikované riziká?
48. Aké boli hlavné **úlohy a míľniky** v rámci implementácie navrhovaného modelu?
49. Aké bolo **rozdelenie zodpovedností** v rámci implementácie navrhovaného modelu?
50. Ktoré **príležitosti** boli v rámci implementácie navrhovaného finálneho modelu využité a ktoré boli nevyužité?

5.2.3. Špecifikácia dokumentov k implementácii

Pre potreby bližšej špecifikácie niektorých častí implementácie modelu, boli vytvorené príklady *klasifikácie skúmaných procesov*. Klasifikácia bola definovaná na základe doterajšieho teoretického poznania autorky, a tiež detailnej analýzy motivácie, tvorivosti a rozhodovania.

Okrem klasifikácie skúmaných procesov bolo potrebné aj opísanie *logiky prerozdelenia zodpovedností* za vykonávanie jednotlivých krokov mechanizmu implementácie, a to aj na základe podnetov vyplývajúcich z verifikácie. Je dôležité uviesť, že za celkovú implementáciu komplexného riešenia *by nemal byť zodpovedný len jeden zamestnanec*. Samotný model spolu s jeho časťami a dokumentami, ktoré boli vytvorené pre zabezpečenie efektívnej implementácie, sú veľmi rozsiahle. Pri uskutočňovaní navrhovaných krokov a realizácii zvolených aktivít je vhodné *zodpovednosť prerozdeliť medzi niekoľko zamestnancov*. **Logika implementácie navrhovaného modelu** by mala v prvom rade zahŕňať aspoň jedného riadiaceho zamestnanca, ktorý sa pre zavedenie modelu rozhodne. Tento riadiaci zamestnanec by mal byť s návrhom stotožnený a mal by veriť v schopnosť dosiahnutia požadovaných pozitívnych vplyvov, aby tak mohol vysvetliť zmysel implementácie modelu ostatným zamestnancom. Následne je ale vhodné zvoliť tím zamestnancov, ktorí sa budú na implementácii podieľať. Zodpovednosť za konkrétne aktivity by mala byť rozdelená na základe ich pracovného zamerania. Logika implementácie v tomto prípade teda priamo nadväzuje na spôsob rozhodovania a komunikácie „*top-down*“.

Ako bolo uvedené, **klasifikácia úrovni procesov motivácie, tvorivosti a rozhodovania** bola vytvorená autorkou práce, pretože takéto hodnotenie predmetných procesov na základe úrovni nie je v teórii definované. Napriek tomu sa autorka zamerala na *doplňkovú analýzu literárnych zdrojov* a pri každej z navrhovaných klasifikačných tabuliek uviedla referencie na niekoľko autorov, ktorí skúmajú tieto procesy a sú v danej oblasti svetovými odborníkmi. Navrhované škály sa skladajú vždy z úrovne 0 až 5, kedy je nultá úroveň označovaná za nepostačujúcu a piata úroveň za najvyššiu možnú. Tiež bol v klasifikácii využívaný pojem *efektívnosť*, ktorý autorka vo vzťahu k tejto práci definovala prostredníctvom skúmania troch zložiek efektívnosti, a to: *účelnosti, účinnosti a úspornosti* (Blašková, Gražulis, 2009, s. 263).

Úrovnne, na základe ktorých môže riadiaci zamestnanec univerzity hodnotiť proces motivácie u členov akademického prostredia, sa odvíjajú už od stavu „*demotivácie*“ (tabuľka 61). Ide o nepostačujúcu úroveň, kedy je zamestnanec znechutený z vykonávania väčšiny pracovných aktivít a pôsobí negatívnou energiou na ostatných v pracovnom prostredí. „*Priemernú úroveň*“ motivácie už možno označiť ako prospešnú úroveň, ktorú zamestnanci dosahujú z pohľadu jednotlivcov. Úroveň motivácie, ktorá je podporovaná aj napriec pracovným tímom možno považovať za „*vysokú*“.

Tabuľka 61. Kvalifikácia úrovni motivácie (vlastné spracovanie)

Označenie úrovne motivácie	Opis hodnotiacej škály	Príklady z univerzitetnej praxe	Poznámky
0 Demotivácia	<ul style="list-style-type: none"> – Neochota vykonávať aktivity nad rámec štandardných pracovných úloh; – Nechuť vykonávať väčšinu pracovných aktivít; – Vyžarovanie negatívnej energie v pracovnom prostredí. 	Člen univerzitetného prostredia nepociťuje motiváciu k vykonávaniu pracovných aktivít, jeho práca ho nenapĺňa radosťou.	* <i>Ide o nepostačujúcu úroveň.</i>
1 Nízka	<ul style="list-style-type: none"> – Neochota vykonávať aktivity nad rámec štandardných pracovných úloh; – Výber aktivít, ktoré sú vyhovujúce; – Odovzdávanie úloh na poslednú chvíľu; – Nedostatočná a oneskorená komunikácia. 	Člen univerzitetného prostredia sa sústreďí primárne na vykonávanie ním vybraných pracovných úloh, často nie je ochotný o práci komunikovať.	* <i>Túto úroveň by bolo vhodné rozvíjať, pretože zatiaľ neprináša žiaduci efekt.</i>
2 Skôr nižšia	<ul style="list-style-type: none"> – Niekedy sa prejavuje aj ochota vykonávať aktivity nad rámec štandardných pracovných úloh; – Využíva sa princíp „niečo za niečo“; – Prevláda negatívny postoj voči zadaným úlohám. 	Člen univerzitetného prostredia si plní svoje úlohy a niekedy je tiež ochotný pomôcť kolegom, avšak očakáva, že sa mu jeho snaha recipročne vráti.	* <i>Ide o prospešnú úroveň, ktorú je vhodné orientovať na pracovné prostredie.</i>
3 Priemerná	<ul style="list-style-type: none"> – Záujem o sebarozvoj pri plnení pracovných úloh sa zvyšuje; – Objavuje sa ochota podeliť sa s kolegami o svoje myšlienky týkajúce sa oblasti záujmu. 	Člen univerzitetného prostredia je často ochotný podeliť sa s kolegami o svoj názor a sústreďí sa aj na sebarozvoj, aby bolo vykonávanie jeho pracovných úloh efektívnejšie.	* <i>Ide o prospešnú úroveň, ktorá bola dosiahnutá z pohľadu jednotlivca.</i>
4 Vysoká	<ul style="list-style-type: none"> – Vykonávanie pracovných aktivít často vyvoláva pocit spokojnosti a radosti; – Ochota komunikovať je vysoká; – Záujem sa orientuje aj na podporu motivácie v tíme. 	Člen univerzitetného prostredia pociťuje pri plnení pracovných úloh radosť, je ochotný komunikovať a podporovať celkovú motiváciu v tíme.	* <i>Ide o prospešnú úroveň, ktorá bola dosiahnutá v rámci celého tímu.</i>
5 Veľmi vysoká	<ul style="list-style-type: none"> – Vykonávanie pracovných aktivít pravidelne vyvoláva pocit radosti; – Prejavuje sa ochota zdieľania nových nápadov a myšlienok; – Ochota nastavovať procesy motivačne, aby sa tak podporila motivácia ostatných členov prostredia. 	Člen univerzitetného prostredia považuje svoju prácu za zmysluplnú a prospešnú, vykonávanie pracovných aktivít mu prináša radosť a často sa dostáva do stavu „flow“, kedy vypracovanie úlohy plyní akoby samo a práca je efektívna.	* <i>Ide o najvyššiu úroveň, ktorej dosiahnutie predstavuje dlhodobý cieľ.</i>

*Doplňková analýza zdrojov: (Steiger, 2012; Deci, 2012; Davila a kol., 2012; Lutz, 2014; Tracy, 2019; Khosim a kol., 2020; Frank a kol., 2020; Sánchez-Barroso a kol., 2020; Khuonga, Linha, 2020; Amiruddin a kol., 2020)

Nultá úroveň, pri hodnotení procesu tvorivosti u členov akademického prostredia, bola pomenovaná ako „*potláčaná tvorivosť*“, kedy ale tvorivé myšlienky nie sú niakým spôsobom využité (tabuľka 62). Pri „*uvedomelej úrovni*“ už možno identifikovať ciele využívanie techník a metód na podporu tvorivosti, ktoré je však vhodné zamerať na pracovné prostredie.

Najvyššou úrovňou je pri tvorivosti práve „*inovatívna tvorivosť*“, pre ktorú je charakteristický vznik nových a jedinečných nápadov.

Tabuľka 62. Kvalifikácia úrovni tvorivosti (vlastné spracovanie)

Označenie úrovne tvorivosti	Opis hodnotiacej škály	Príklady z univerzitetnej praxe	Poznámky
0 Potláčaná tvorivosť	<ul style="list-style-type: none"> – Tvorivosť ako vlastnosť sa nerozvíja; – Tvorivé myšlienky nie sú využité. 	Člen univerzitetného prostredia nevenuje tvorivosti pozornosť a v prípade riešenia úlohy cielene zvolí overený (nie tvorivý) postup.	* <i>Ide o nepostačujúcu úroveň.</i>
1 Spontánna tvorivosť	<ul style="list-style-type: none"> – Tvorivosť sa prejavuje; – Ide o občasné prejavy, ktoré prebiehajú v danom okamihu, ale ďalej nie sú využité. 	Člen univerzitetného prostredia si uvedomuje, kedy prichádzajú tvorivé myšlienky, ale pri plnení pracovnej úlohy ich nevyužije.	* <i>Túto úroveň by bolo vhodné rozvíjať, pretože zatiaľ neprináša žiadúci efekt.</i>
2 Uvedomelá tvorivosť	<ul style="list-style-type: none"> – Konfrontácia tvorivých myšlienok s realitou; – Cielené využívanie techník a metód na podporu tvorivosti. 	Člen univerzitetného prostredia sa snaží rozvíjať vlastnú tvorivosť, ktorú však zameriava primárne ako prostriedok relaxu.	* <i>Ide o prospešnú úroveň, ktorú je vhodné orientovať na pracovné prostredie.</i>
3 Produktívna tvorivosť	<ul style="list-style-type: none"> – Využívanie tvorivého myslenia v pracovnom prostredí; – Orientácia tvorivosti na riešenie pracovných úloh; – Podpora rozvoja tvorivosti u samého seba (zamestnanca). 	Člen univerzitetného prostredia cielene podporuje tvorivosť a využíva ju pri plnení pracovnej úlohy a riešení problémov.	* <i>Ide o prospešnú úroveň, ktorá bola dosiahnutá z pohľadu jednotlivca.</i>
4 Progresívna tvorivosť	<ul style="list-style-type: none"> – Cielené využívanie tvorivosti pri tvorbe zlepšení v pracovnom prostredí; – Zdieľanie nápadov s kolegami; – Podpora rozvoja tvorivosti v tíme. 	Člen univerzitetného prostredia si uvedomuje dôležitosť tvorivého myslenia v tomto prostredí, a preto sa sústreďuje aj na rozvoj tvorivosti v tíme.	* <i>Ide o prospešnú úroveň, ktorá bola dosiahnutá v rámci celého tímu.</i>
5 Inovatívna tvorivosť	<ul style="list-style-type: none"> – Vznik nových a jedinečných nápadov, ktoré sú špecifické pre konkrétnu oblasť či pracovisko. 	Člen univerzitetného prostredia využil tvorivú spoluprácu s kolegami, ktorá viedla k vytvoreniu jedinečných riešení.	* <i>Ide o najvyššiu úroveň, ktorej dosiahnutie predstavuje dlhodobý cieľ.</i>

*Doplnková analýza zdrojov: (Plucker a kol., 2004; Franková, 2011; Agnoli a kol., 2015, 2018; Yu-Qian Zhu, 2016; Puryear a kol., 2017; Symons, 2018; Ukpabi, 2019; Abusharekh a kol., 2020; Tasdugen a kol., 2020)

Z pohľadu uskutočňovania rozhodnutí v akademickom prostredí je zrejme, že vyššia úroveň rozhodovania by mala byť identifikovaná najmä u riadiacich zamestnancov. Napríklad pri pedagogických zamestnancoch (ktorí nepôsobia na riadiacej pozícii), bude priemerná úroveň tvorivosti pravdepodobne nižšia, ako u riadiacich zamestnancov. Tento rozdiel však nie je negatívnym znakom, pretože sa odvíja od charakteru pracovných činností predmetných skupín. Prostredníctvom definovanej škály je pri procere rozhodovania možné zamerať sa primárne len na hodnotenie riadiacich zamestnancov, ale taktiež je možné prostredníctvom tejto škály posúdiť aj úroveň rozhodovania u všetkých členov katedry, fakulty či projektového tímu.

Úrovně rozhodovania sú definované a bližšie opísané v tabuľke 63. Nepostačujúcou, nultou úrovňou je „*vyhýbanie sa rozhodovaniu*“ a väčšinou ide o vyhýbanie sa zodpovednosti.

Pri úrovni „*efektívne rozhodovanie*“ sa člen akademického prostredia zameriava aj na konzistentnosť a efektívnosť rozhodnutí v časovom horizonte. Najvyššou úrovňou je „*prirodzené rozhodovanie*“, kedy sa u rozhodovateľa objavuje schopnosť vnímať dlhodobé dopady rozhodnutí na skupinu a univerzitu.

Tabuľka 63. Kvalifikácia úrovni rozhodovania (vlastné spracovanie)

Označenie úrovne rozhodovania	Opis hodnotiacej škály	Príklady z univerzitetnej praxe	Poznámky
0 Vyhýbanie sa rozhodovaniu	<ul style="list-style-type: none"> – Vyhýbanie sa zodpovednosti; – Pri nutnosti rozhodovania, sú vyhľadávané presné, overené postupy; – Vyskytujú sa chyby. 	Člen univerzitetného prostredia sa zameriava výhradne na plnenie zadaných povinností s využitím repetitívnych postupov.	<i>* Ide o nepostačujúcu úroveň.</i>
1 Nesamostatné rozhodovanie	<ul style="list-style-type: none"> – Neustále overovanie postupov a správnosti rozhodovania u iných; nízke sebavedomie; – Obmedzené využívanie vlastných skúseností. 	Člen univerzitetného prostredia sa pri rozhodovaní opiera najmä o názory jeho kolegov, pri samostatnom rozhodovaní nepociťuje istotu.	<i>* Túto úroveň by bolo vhodné rozvíjať, pretože zatiaľ neprináša žiaduci efekt.</i>
2 Intuitívne rozhodovanie	<ul style="list-style-type: none"> – Orientácia na vlastné skúsenosti; – Subjektívnosť a logický úsudok; – Zameriavanie sa na jednoduché rozhodnutia a riešenie opakovaných problémov. 	Člen univerzitetného prostredia pri rozhodovaní využíva logiku a získané skúsenosti aplikuje najmä pri riešení jednoduchých zadaní.	<i>* Ide o prospešnú úroveň, ktorú je vhodné orientovať na pracovné prostredie.</i>
3 Racionálne rozhodovanie	<ul style="list-style-type: none"> – Rozvoj schopností efektívneho rozhodovania; – Oboznamovanie sa s novými rozhodovacími metódami a technikami; – využívanie prvkov konkrétnosti a merateľnosti. 	Člen univerzitetného prostredia je ochotný a schopný sústrediť sa aj na zložitejšie úlohy a cielene sa rozvíja v poznaní nových rozhodovacích metód, spôsobov.	<i>* Ide o prospešnú úroveň, ktorá bola dosiahnutá z pohľadu jednotlivca.</i>
4 Efektívne rozhodovanie	<ul style="list-style-type: none"> – Rozvoj schopností efektívneho rozhodovania v prac. prostredí; – Objektívnosť a racionalita; – Zameranie sa na konzistentnosť a efektívnosť rozhodnutí v časovom horizonte; – Schopnosť čiastočne vnímať dopady rozhodnutí (na tím). 	Člen univerzitetného prostredia dokáže efektívne využiť svoje rozhodovacie schopnosti v pracovnom prostredí a niekedy si uvedomuje aj dopady jeho rozhodnutí.	<i>* Ide o prospešnú úroveň, ktorá bola dosiahnutá v rámci celého tímu.</i>
5 Prirodzené rozhodovanie	<ul style="list-style-type: none"> – Maximálne využívanie znalostí a schopností; – Sebavedomé rozhodovanie sa v pracovnom prostredí; – Strategické myslenie; – Schopnosť delegovania; – Podpora efektívneho rozhodovania v tíme; – Vnímanie dlhodobých rozhodnutí na skupinu a univerzitu. 	Člen univerzitetného prostredia sa pri rozhodovaní zameriava aj na dlhodobý horizont, čiastkové úlohy dokáže efektívne delegovať, pričom si plne uvedomuje dopady jeho rozhodnutí.	<i>* Ide o najvyššiu úroveň, ktorej dosiahnutie predstavuje dlhodobý cieľ.</i>

**Doplnková analýza zdrojov: (Lim, 2010; Xu, L., 2015; Liu a kol., 2016; Liu a kol., 2018; Hodgkinson, 2018; Agnoli a kol., 2018; Constant a kol., 2019; Sitorus a kol., 2020; Xiao a kol., 2020; Ali, Nageeb, 2020; Sawatzky a kol., 2021)*

5.2.4. Verifikačné rozhovory

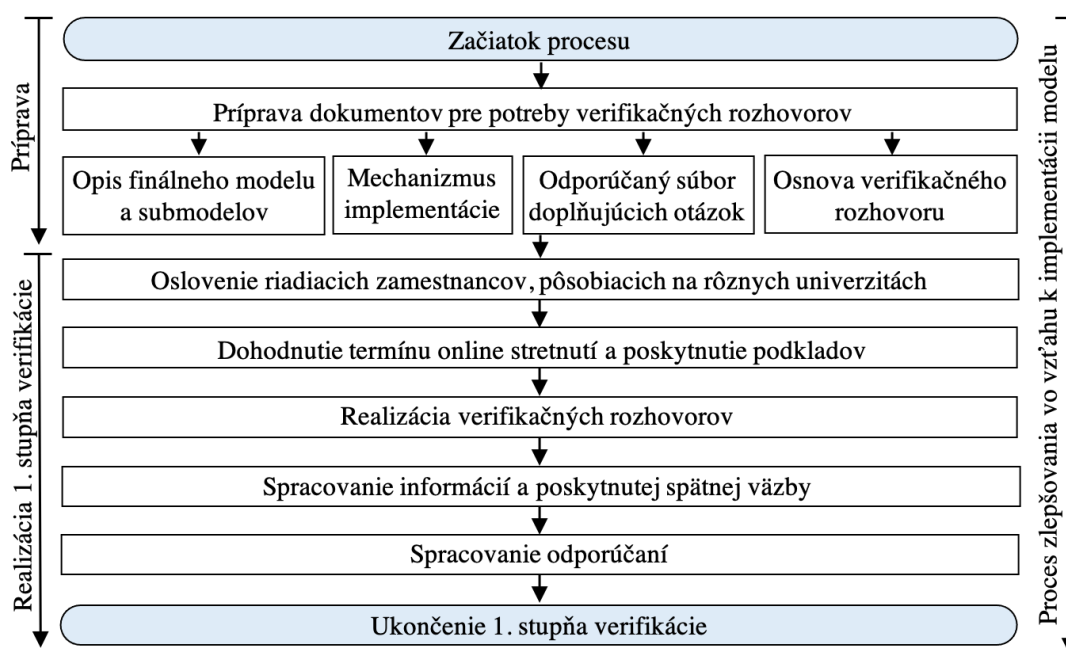
Navrhnuté riešenie bolo v rámci procesu verifikácie skúmané z troch samostatných pohľadov. **Prvý stupeň verifikačných rozhovorov** sa zameriaval na manažerov, ktorí sú v tomto ponímaní chápaní ako odborníci prednášajúci vysokoškolské predmety v oblasti manažmentu. Ich znalosti boli využité na *overenie logiky modelového riešenia* a jeho správnosti v zmysle dodržania kľúčových princípov a logiky manažmentu ako vednej disciplíny. Všetky ich odporúčania boli následne aj spracované a zahrnuté do návrhovej časti.

V rámci **druhého stupňa verifikačných rozhovorov** boli opätovne oslovení tí istí riadiaci zamestnanci pôsobiaci v akademickom prostredí. Úlohou druhého stupňa verifikácie bolo *detaľné skúmanie mechanizmu implementácie* z pohľadu manažerov – praktikov, aby tak bolo možné získať ich poznatky vo vzťahu k previazanosti modelu na prax.

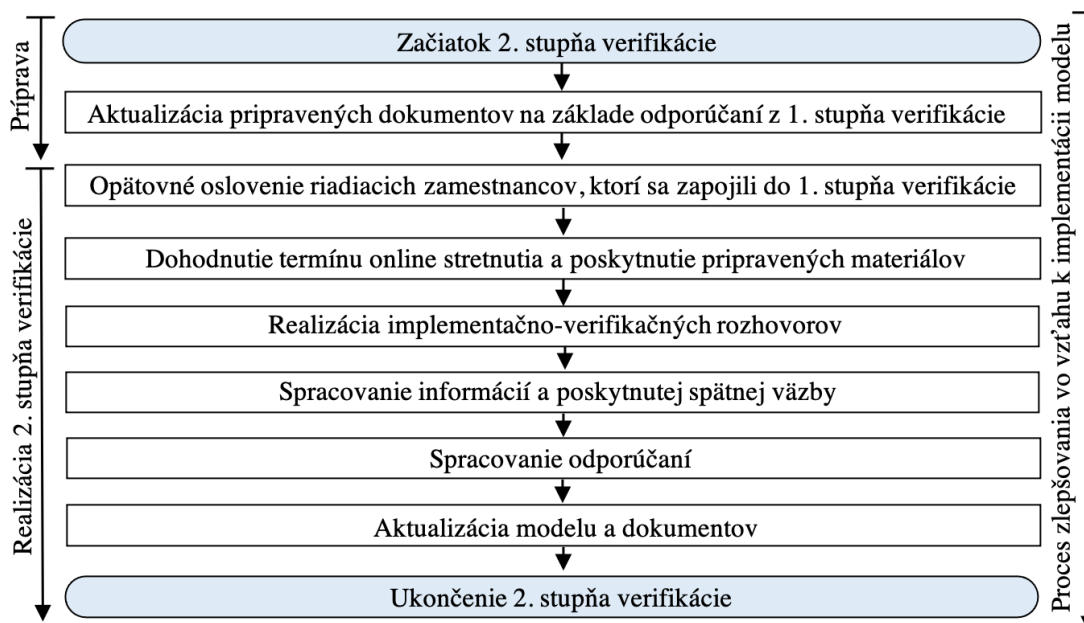
Posledný, **tretí stupeň verifikácie** sa priamo orientoval na *využitie navrhovaného modelu v praxi*. Úlohou oslovených verifikantov bolo navrhnutie konkrétneho prípadu/problému z ich univerzitnej praxe, kedy by mohlo byť využité v predošlých fázach predstavené riešenie. Výsledkom teda bola implementácia vybranej časti modelu v reálnych podmienkach.

Postupnosť verifikačného procesu

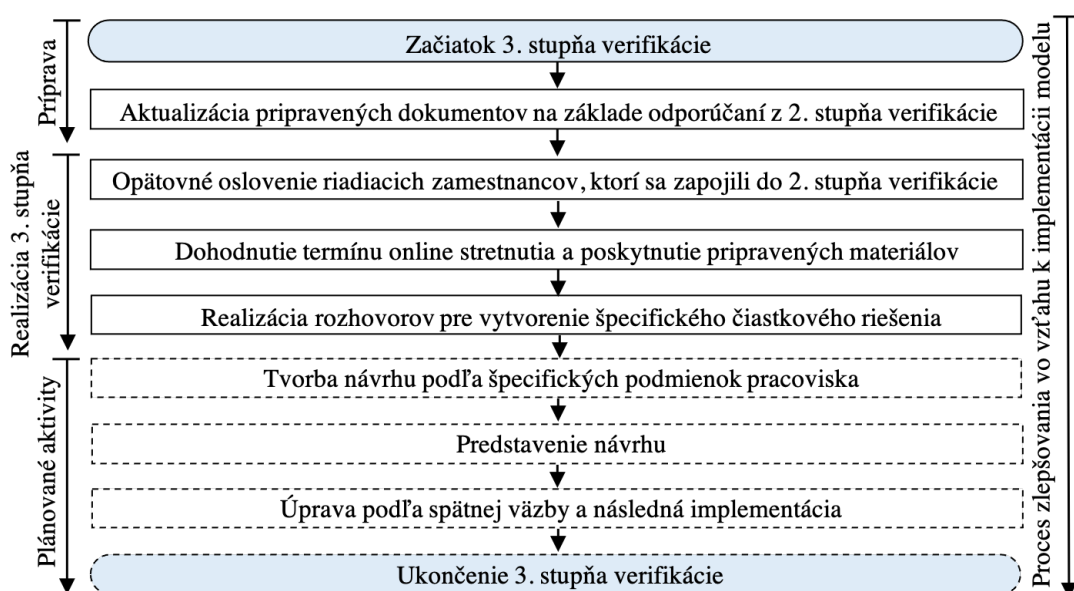
Z procesného pohľadu možno na verifikáciu nazerať ako na *sériu za sebou nasledujúcich, vopred naplánovaných krokov*. Aby celková verifikácia navrhovaného riešenia prebehla efektívne, všetky tri spomínané stupne verifikácie sa skladajú z niekoľkých aktivít. Pre jednoznačnosť pochopenia bolo vytvorené grafické znázornenie následnosti týchto aktivít, ako vo vzťahu k prvému a druhému stupňu verifikačných rozhovorov (obrázok 38, 39), tak aj vo vzťahu k tretiemu stupňu verifikácie (obrázok 40).



Obrázok 38. Postupnosť verifikačného procesu – 1. stupeň (vlastné spracovanie)



Obrázok 40. Postupnosť verifikačného procesu – 2. stupeň (vlastné spracovanie)



Obrázok 39. Postupnosť verifikačného procesu – 3. stupeň (vlastné spracovanie)

Prvý stupeň verifikačných rozhovorov

Náplňou prvého stupňa verifikačných rozhovorov bolo predstavenie kľúčových častí hlavného modelu a submodelov vybraným riadiacim zamestnancom. Doposiaľ sa uskutočnili tri rozhovory, prostredníctvom ktorých bola vyhodnotená logika navrhnutého modelu a boli poskytnuté odporúčania *s cieľom vylepšenia jeho zrozumiteľnosti a možnosti budúcej implementácie* (ako naznačuje obrázok 38).

Voľný prepis a zistenia z 1. rozhovoru

Pracovisko – univerzita:

Policejní akademie České republiky v Praze

Funkcia verifikanta:

prorektorka pro vědu a výzkum

Dátum verifikačného rozhovoru:

10. 11. 2020 (10:10 hod.)

Priebeh:

Doktorandka v rámci mailovej komunikácie zaslala verifikantke dokument, ktorý tvoril základ verifikačného online stretnutia. Na stretnutí poďakovala verifikantke za preukázanú ochotu a vyzdvihla dôležitosť stretnutia pre potreby overenia logiky modelu. Nasledovalo predstavenie hlavných častí navrhovaného riešenia doktorandkou, ktoré sa priebežne prelínalo s diskusiou. Po ukončení stretnutia bolo doktorandke zaslané písomné vyjadrenie hodnotenia modelu spolu s odporúčaniami verifikantky.

Vyhodnotenie modelu:

Verifikantka v rámci rozhovoru vyzdvihla *komplexnosť a systematickosť návrhu*. Tiež poukázala na vzájomné väzby medzi predstavenými časťami modelu a ich dôležitosť z procesného pohľadu. Ako riadiaci zamestnanec – prorektorka a zároveň aj vážena odborníčka v oblasti manažmentu, vyzdvihla *dôkladné spracovanie opisu modelu*. Uviedla, že zrozumiteľnosť modelu bola docieľená aj vďaka detailnému vysvetleniu rozhodovacích prvkov a nadväzností medzi čiastkovými procesmi spracovanými v opise. Práve *členenie hlavného modelu* na samostatné časti – submodely, považuje za kľúčové pre zabezpečenie potrebnej detailnosti a konkrétnosti navrhovaného riešenia.

V priebežnej diskusii sa verifikantka pýtala aj na faktory, ktoré sú uvedené v hlavnom modeli. Navrhla, aby bol v rámci ďalších rozhovorov a pri prezentácii riešenia upresnený spôsob, ktorým doktorandka spomínané faktory definovala. Návrh bol zapracovaný takmer okamžite, a to už v rámci ďalšieho verifikačného rozhovoru.

Potom, ako doktorandka predstavila kľúčové časti hlavného modelu, submodelov a zhrnula celkovú logiku navrhovaného riešenia, nastala otvorená diskusia. V diskusii, ako aj v písomnej správe, sa verifikantka vyjadrila, že riešenie *„je pre oblasť manažmentu prínosné, originálne a predstavuje hodnotný vklad do súčasnej teórie manažmentu“*.

Odporúčania:

Z pohľadu vylepšenia navrhovaného riešenia pre potreby implementácie verifikantka navrhla niekoľko odporúčaní. Prvé z nich sa týkalo grafickej podoby submodelov, kedy by malo byť *„ukončenie procesu“* nahradené pojmom *„pokračovanie procesu“*. Pomenovanie bolo upravené v podkapitole 5.1.1. Nepriama podpora tvorivosti.

Druhé odporúčanie sa týkalo interpretácie piateho rozhodovacieho bodu (obrázok 34). Komunikácia s členmi akademického prostredia by sa podľa názoru verifikantky mala sústreďovať primárne na ich oboznámenie sa so skutočnosťou, že univerzita implementuje nové opatrenia a nástroje, a to ako prejav záujmu o jej členov. Predstavené odporúčanie bolo zapracované už v rámci ďalšieho verifikačného rozhovoru.

Posledné odporúčanie sa týkalo submodelu priamej podpory tvorivosti (obrázok 35), kedy verifikantka odporúča uvedenie príkladu niekoľkých spôsobov (postupov, metód a pod.), ktorými je možné zistiť *či bol problém správne definovaný*. Odporúčanie bolo adresne zapracované v podkapitole 5.1.2. Priama podpora tvorivosti.

Záver:

Na základe prvého verifikačného rozhovoru možno uviesť, že návrh je chápaný ako komplexný a realizovateľný. Jeho opis bol označený ako dôkladný a členenie na submodely bolo vyzdvihnuté ako kľúčový prvok. Navrhované riešenie je podľa slov verifikanta inšpiratívne a po jeho aplikácii na univerzite sa predpokladá *pozitívny vplyv na edukačný proces*. Verifikantka je tiež odhodlaná niektoré z prvkov riešenia aplikovať vo svojej prorektorskej praxi, samotná reakcia verifikantky sa nachádza v prílohe F. Následne je možné zhodnotiť, že všetky odporúčania pre zlepšenie návrhu a jeho implementácie boli zapracované.

Voľný prepis a zistenia z 2. rozhovoru

Pracovisko – univerzita: Žilinská univerzita v Žiline

Funkcia verifikanta: vedúci katedry

Dátum verifikačného rozhovoru: 26. 1. 2021 (9:20 hod.)

Priebeh:

Doktorandka poďakovala riadiacemu zamestnancovi za účasť na online verifikačnom rozhovore, vyzdvihla pozitívny význam rozhovoru a ochotu zamestnanca sa na ňom podieľať. Ďalej zdieľala dokument, ktorý obsahoval opis aj grafické znázornenie navrhovaného riešenia (tento dokument bol verifikantovi vopred zaslaný mailovou komunikáciou). Následne stručne vysvetlila podstatu hlavných častí modelu a požiadala o spätnú väzbu. Potom, ako sa verifikant vyjadril k jednotlivým bodom, začala otvorená diskusia k modelu.

Vyhodnotenie modelu:

Verifikant z pohľadu vedúceho zamestnanca, ktorý v ponímaní návrhu zodpovedá za pochopenie a implementáciu riešenia v rámci konkrétnej univerzity/katedry, zhodnotil predstavený model ako *zrozumiteľný*. Tiež uviedol, že ide o *jasné procesné spracovanie*, ktorého logika je v čiastkových submodeloch jednoznačne zachytená. Uviedol, že návrh spolu s opisom pôsobí premyslene a vidí v nich *vysoký potenciál pre nasledovnú implementáciu*, a to v rámci troch hlavných procesov, súbežne prebiehajúcich na každej univerzite. Model by mohol byť využitý pre podporu tvorivosti v oblasti: vzdelávania (výučby), výskumu (vedeckej činnosti) a v rámci podávania návrhov na nové projekty.

Otázky v diskusii boli čiastočne smerované aj na *objekty a subjekty* zobrazené v hlavnom modeli. Verifikant sa pýtal na vzťah medzi objektmi a na jeho interpretáciu z pohľadu navrhovaného riešenia. Doktorandka vysvetlila kľúčové vzťahy, ktoré boli skúmané aj v dvoch dotazníkových prieskumoch spadajúcich pod hlavný výskum, a to najmä: riadiaci zamestnanec – zamestnanec, vyučujúci – študent. Podľa názoru verifikanta bolo vhodné zahrnúť do modelu oba vzťahy. Následne otázky smerovali ku *faktorom definovaným v modeli*. Doktorandka pri vysvetľovaní častí modelu uviedla, že faktory boli na jednej strane odvodené z analýzy primárnych dát (vlastné dotazníkové prieskumy) aj sekundárnych dát (analýza štúdií a výskumov iných autorov), no vyskytla sa nová otázka týkajúca sa ich interpretácie. Tá bola zahrnutá aj v rámci odporúčaní.

Diskusia ďalej smerovala k obojstrannému vysvetleniu pojmu tvorivosť v akademickom prostredí ako z pohľadu verifikanta, tak aj doktorandky. Bolo podstatné zamerať sa aj na vplyvy, ktoré tvorivosť prináša jednotlivcom a celej univerzite. Doktorandka tak overila, že sa jej chápanie uvedeného pojmu zasadeného v akademickom prostredí prekrýva s chápaním riadiaceho zamestnanca.

Odporúčania:

Verifikant zhodnotil model ako *použitelný pre prax* a odporučil ho implementovať v nezmenenej grafickej podobe. Konkrétne odporúčanie pre zlepšenie sa týkalo opisu modelu, ktorý by mal podľa verifikanta obsahovať *detailnejší opis definovaných faktorov*, ktoré pôsobia na motiváciu a tvorivosť členov akademického prostredia. Z diskusie vyplynulo, že jednotlivé faktory možno interpretovať viacerými spôsobmi a pre implementáciu modelu je dôležité, aby bol ich zmysel z pohľadu doktorandky bližšie vysvetlený. Ich opis bol doplnený v podkapitole 5.1. Návrh finálneho modelu v tabuľke 60.

Záver:

Verifikant sa vyjadril, že celková logika navrhovaného riešenia je v poriadku. Model a jeho opis považuje za *ucelený, jasný a zrozumiteľný*. Jeho aplikáciu vníma ako potrebnú

a dôležitú a riešenie označil ako realizovateľné. Odporúčania týkajúce sa rozšírenia opisu faktorov boli doplnené.

Voľný prepis a zistenia z 3. rozhovoru

Pracovisko – univerzita: Žilinská univerzita v Žiline

Funkcia verifikanta: vedúci katedry

Dátum verifikačného rozhovoru: 25. 2. 2021 (10:20 hod.)

Priebeh:

Doktorandka privítala verifikanta a vysvetlila mu postup troj-stupňovej verifikácie. Prvý rozhovor sa zameriaval na predstavenie modelového riešenia prostredníctvom predpripraveného a vopred zaslaného dokumentu. Tento obsahoval nielen grafické znázornenie hlavného modelu a jeho ďalších častí, ale aj ich opis. Diskusia prebiehala už počas predstavovania návrhu, kedy sa verifikant pýtal na niektoré časti, a zároveň navrhol aj niekoľko odporúčaní.

Vyhodnotenie modelu:

Verifikant uviedol, že navrhované riešenie bolo *zrozumiteľne vysvetlené* a konštatoval, že doktorandka sa uvedenej oblasti venovala do hĺbky. Taktiež ocenil *zrozumiteľnosť spracovania* opisu modelu a jeho častí, ktorý bude *prospešný najmä pre konečného užívateľa* (vedúceho katedry alebo iného riadiaceho zamestnanca univerzity). Oslovený verifikant sa taktiež vyjadril k *detailnému spracovaniu jadra hlavného modelu* prostredníctvom ďalších čiastkových modelov. Toto spracovanie považuje za *predstavenie logickej následnosti krokov*, ktorá bude nápomocná pri implementácii modelu.

Otázky verifikanta sa orientovali na základné časti hlavného modelu. Väčšina otázok bola doktorandkou hneď zodpovedaná, avšak z rozhovoru vyplynuli aj otvorené otázky, ktoré boli neskôr pretavené do odporúčaní. Príkladom zamerania jednej z otvorených otázok je aj doplnenie vstupov uvedených v hlavnom modeli.

Odporúčania:

Ako bolo uvedené, hlavné odporúčanie sa týkalo *doplnenia vstupov zobrazených v hlavnom modeli*. Jedna z kategórií vstupov v návrhu, označená ako „*procesy*“, obsahovala: plánovanie, komunikovanie, motivovanie, uplatňovanú tvorivosť a rozhodovanie. Verifikant poznamenal, že aj napriek zahrnutiu spätnej väzby v iných častiach modelu, by bolo pre komplexnosť vstupov vhodné doplnenie procesu *kontroly*.

Záver:

Podľa názoru verifikanta možno predstavený model spolu s jeho opisom označiť ako *logické spracovanie skúmanej oblasti*. Verifikant tiež uviedol, že detailné návrhy čiastkových modelov a ich prepojenie s hlavným modelom prispievajú k efektívnej implementácii v univerzitnom prostredí. Návrh považuje za *detailne spracovaný a prínosný pre prax*. Predstavené odporúčanie týkajúce sa doplnenia vstupov modelu bolo zapracované (obrázok 31).

Druhý stupeň verifikačných rozhovorov

Navrhovaný model, spolu s overením jeho logickej skladby, tvorí predpoklad druhej fázy verifikácie, ktorá poskytla ucelený pohľad na možnosti uplatnenia navrhovaného riešenia v praxi (obrázok 39). Oslovení verifikanti v samostatných rozhovoroch vyjadrili svoj názor na logickosť dokumentov vytvorených práve pre potreby úspešnej implementácie predstaveného

riešenia (5.2.1. Mechanizmus implementácie finálneho modelu rozhodovania o motivácii a tvorivosti a 5.2.2. Odporúčaný súbor doplňujúcich otázok).

Voľný prepis a zistenia z 1. rozhovoru

Pracovisko – univerzita: Policejní akademie České republiky v Praze

Funkcia verifikanta: prorektorka pro vědu a výzkum

Dátum verifikačného rozhovoru: 04. 12. 2021 (10:00 hod.)

Priebeh:

Doktorandka v online hovore plynulo nadviazala na predošlý rozhovor s verifikantkou, kedy sa vyjadrovala k logike navrhovaného modelu. Postupne boli vysvetlené všetky aspekty *dokumentov k implementácii*, ktoré boli predmetom druhého stupňa verifikácie. V diskusii boli odkomunikované všetky otázky a verifikantka navrhla aj odporúčanie týkajúce sa kroku 0, ktorý bol spracovaný v rámci dokumentu „*odporúčaný súbor doplňujúcich otázok*“. V závere sa verifikantka vyjadrila, že sa aktívne tejto téme venuje a je ochotná zamerať budúci, tretí stupeň verifikácie na vyhodnotenie reálneho zavedenia modelu do prorektorskej praxe.

Vyhodnotenie dokumentov k implementácii modelu:

Navrhované dokumenty k implementácii boli verifikantkou označené ako *hodnotný doplnok k samotnému modelu* a jeho opisu. Verifikantka usúdila, že je potrebné, aby sa realizátori implementácie najskôr sústredili na *identifikáciu kľúčových informácií* prostredníctvom predstavených dokumentov, ktoré by mohli následne využiť pri konkrétnych implementačných aktivitách. Verifikantka považuje predstavené dokumenty za neoddeliteľnú súčasť navrhovaného riešenia, ktoré zabezpečia vyššiu prehľadnosť a zrozumiteľnosť.

Diskutovalo sa aj o schopnosti realizátorov (ktorí budú zodpovední za implementáciu) odpovedať na položené otázky či poradiť jednotlivých bodov v krokoch mechanizmu implementácie. Prípadné nejasnosti boli zodpovedané a diskusia viedla ku konkrétnemu odporúčaniam zo strany verifikantky.

Odporúčania:

Konkrétne odporúčanie vyplynulo z diskusie o jednotlivých doplňujúcich otázkach, ktoré sú previazané na kroky mechanizmu implementácie. Verifikantka navrhla, aby boli otázky týkajúce sa skúmania úrovne motivácie, tvorivosti a rozhodovania členov akademického prostredia doplnené o ďalšie subjekty či podotázky. Otázky sa zameriavali len na subjekt „*univerzity*“, kedy mal realizátor implementácie uviesť či univerzita skúma úroveň uvedených procesov u svojich zamestnancov.

Verifikantka, ako riadiaci zamestnanec a odborník z oblasti manažmentu, na základe svojej dlhoročnej praxe však usúdila, že by bolo pravdepodobne vhodné uviesť viacero možností pre zabezpečenie dostatku diverzity. V spoločnej diskusii s doktorandkou dospeli k tomu, že by mohla byť otázka obohatená napríklad o subjekt: *fakulta, katedra a samotný riadiaci zamestnanec* (ktorý je v tomto prípade zodpovedný za danú časť implementácie). Doplnenie subjektov bolo realizované priamo v podkapitole 5.2.2. Odporúčaný súbor doplňujúcich otázok.

Záver:

Na základe vyjadrení od verifikantky možno uviesť, že vytvorené dokumenty predstavujú *návod pre implementáciu modelu*. Vďaka definovanej sérii krokov je možné efektívne zaviesť navrhované riešenie do praxe. Konkrétne otázky sú podľa názoru verifikantky správnym nástrojom pre analýzu podstatných častí tak, aby nebola žiadna kľúčová oblasť vynechaná. Prínos dokumentov vidí najmä v ich *detailnom rozpracovaní a pozitívnom význame pre*

realizátorov, ktorý je orientovaný na zvýšenie efektívnosti zavedenia modelu do univerzitnej praxe.

Voľný prepis a zistenia z 2. rozhovoru

Pracovisko – univerzita: Žilinská univerzita v Žiline

Funkcia verifikanta: vedúci katedry

Dátum verifikačného rozhovoru: 15. 2. 2021 (10:00 hod.)

Priebeh:

Doktorandka vopred zaslala prostredníctvom mailovej komunikácie verifikantovi dokumenty, ktoré boli predmetom verifikácie (prvého aj druhého stupňa). V deň online rozhovoru privítala verifikanta a stručne zrekapitulovala výsledok ich predošlého verifikačného rozhovoru (prvý stupeň). Následne predstavila dokument, ktorý obsahoval *mechanizmus implementácie modelu* a tiež *odporúčaný súbor doplňujúcich otázok*. Práve tento dokument bol hlavným obsahom druhého stupňa verifikácie. Počas rozhovoru prebehla vzájomná diskusia, pri ktorej verifikant taktiež navrhol aj vlastné odporúčanie.

Vyhodnotenie dokumentov k implementácii modelu:

Verifikant v rozhovore uviedol, že predstavený dokument je *detailne prepracovaný*. Podľa jeho odborného názoru je dokument *opodstatnenou súčasťou návrhov*, nakoľko by mal jeho obsah efektívnym spôsobom pomôcť zodpovednej osobe pri zavedení navrhovaného modelu. Pozitívom bola aj *zrozumiteľná štruktúra* v podobe konkrétnych krokov, bodov a jednotlivých otázok.

Otázky verifikanta sa sústredili napríklad na realizáciu „kroku 0“ v mechanizme implementácie. Diskutovalo sa o realizácii daného kroku v prípade, že univerzita nemá vypracované špecifické dokumenty, ktoré by mohli byť využité ako podklady neskôr v ďalších krokoch. Všetky položené otázky boli doktorandkou zodpovedané a diskusia sa ďalej orientovala na odporúčania pre rozdelenie zodpovednosti.

Odporúčania:

Hlavné odporúčanie verifikanta sa týkalo samotného prístupu univerzity k zavedeniu modelu, a teda k čo najlepšiemu využitiu predstavených dokumentov v praxi. Oslovený verifikant navrhuje, aby sa pri implementácii volil spôsob „*top-down*“. Podľa jeho názoru by bolo efektívne schválenie implementácie modelu u jedného z riadiacich zamestnancov univerzity (podľa jeho zamerania), napríklad u prorektora. Ten by následne zostavil tím zamestnancov, medzi ktorých by boli zodpovednosti za implementáciu navrhovaného riešenia prerozdelené.

Zodpovednosť za naplnenie krokov implementácie by teda bola logicky rozdelená medzi členov zvoleného tímu z univerzitného prostredia. Príkladom môže byť priradenie zodpovednosti zamestnancovi personálneho oddelenia univerzity za realizáciu „kroku 0“. Dôvodom je fakt, že tento zamestnanec má jednoduchý prístup k základným informáciám týkajúcim sa univerzity a jej zamestnancov, ktoré sú potrebné pre realizáciu uvedeného kroku.

Záver:

Verifikant označil dokument ako *neoddeliteľnú súčasť návrhu*, ktorá je pre implementáciu modelu *potrebná a prospešná*. Štruktúra je podľa jeho názoru zrozumiteľná a jednotlivé kroky sú detailne vysvetlené. Odporúčanie týkajúce sa rozdelenia zodpovedností bolo doplnené (podkapitola 5.2.3 Špecifikácia dokumentov k implementácii).

Voľný prepis a zistenia z 3. rozhovoru

Pracovisko – univerzita: Žilinská univerzita v Žiline

Funkcia verifikanta: vedúci katedry

Dátum verifikačného rozhovoru: 25. 3. 2021 (10:20 hod.)

Priebeh:

Doktorandka nadviazala na prvý stupeň verifikácie, kedy verifikantovi predstavila navrhovaný model spolu s jeho časťami a opisom. Rozhovor sa zameriaval na *mechanizmus implementácie a odporúčaný súbor doplňujúcich otázok*. Súčasne s predstavovaním jednotlivých krokov implementácie prebiehala aj diskusia, z ktorej vyplynulo odporúčanie.

Vyhodnotenie dokumentov k implementácii modelu:

Verifikant sa vo vzťahu k predstavenému dokumentu vyjadril pozitívne. Uviedol, že jednotlivé kroky sú *detailne opísané a ich následnosť je logicky správna*. Ďalej zhodnotil aj prepracovanosť odporúčaných otázok a ocenil, že jednotlivé otázky sú prepojené s konkrétnymi krokmi implementácie. Podľa jeho názoru je takéto spracovanie vhodné ako podklad pre implementáciu v praxi, pretože riadiaci zamestnanec môže postupovať podľa definovaných krokov.

Odporúčania:

Hlavné odporúčanie vyplývajúce z verifikačného rozhovoru sa týkalo *charakteristiky a špecifikácie úrovni*, ktoré by mali byť v procese implementácie opísané. Konkrétne išlo o úroveň motivácie, tvorivosti a efektívneho rozhodovania v univerzitnom prostredí. Tieto procesy a ich úroveň by mal riadiaci zamestnanec v rámci implementačných aktivít opísať, avšak verifikant uviedol, že pre každého môže ísť o iný špecifický pohľad. Preto sa odporúčanie týkalo *bližšej špecifikácie spomínaných úrovni*, ktorá by predišla prípadným nedorozumeniam pri implementácii.

Záver:

V rámci verifikačného rozhovoru neboli identifikované chyby v logike. Predstavený dokument bol označený ako *detailne rozpracovaný a prospešný pre efektívnu implementáciu modelu*. Odporúčanie vyplývajúce z diskusie bolo zapracované v podobe návrhu špecifikácie úrovni procesov prostredníctvom vytvorenia škály 0 až 5, ktorá pomôže riadiacim zamestnancom ohodnotiť každú z analyzovaných úrovni (podkapitola 5.2.3 Špecifikácia dokumentov k implementácii).

Tretí stupeň verifikačných rozhovorov

Posledný stupeň verifikácie navrhovaného riešenia sa týkal jeho *praktickej implementácie* (obrázok 40). Verifikanti boli vyzvaní na definovanie konkrétneho problému či situácie z ich pracovného života, s ktorou by chceli model previazať.

Jeden z oslovených verifikantov definoval konkrétny problém, na ktorý by mala implementácia modelu reflektovať. Hlavným zámerom bolo *zefektívnenie komunikácie pre podporu motivácie a tvorivosti zamestnancov*. Druhý záznam z verifikačného rozhovoru však opisuje prístup, kedy sama verifikantka využila navrhovaný model pri svojej práci ako prorektorka. Rozhodla sa teda *model aplikovať vo svojej univerzitnej praxi* pri využití priložených dokumentov (predstavených v prvom a druhom stupni verifikácie).

Voľný prepis a zistenia z 1. rozhovoru

Pracovisko – univerzita: Žilinská univerzita v Žiline

Funkcia verifikanta: vedúci katedry

Dátum verifikačného rozhovoru: 23. 3. 2021 (10:00 hod.)

Priebeh:

Doktorandka sa s verifikantom dohodla na termíne v sérii tretieho verifikačného online rozhovoru. Predmetom rozhovoru bola *diskusia o potenciálnom probléme z univerzitného prostredia*, pri ktorého riešení by mohol byť využitý navrhovaný model. Nakoľko sa model týka *podpory tvorivosti a motivácie členov akademického prostredia*, úlohou verifikanta bolo definovať taký problém, ktorý by sa spájal práve s uvedenou charakteristikou.

Záver:

Konkrétnym cieľom implementácie navrhovaného riešenia sa na základe rozhovoru stalo *zefektívnenie komunikácie medzi študentami doktorandského štúdia a katedrou*, na ktorej pôsobia. Špecifické zameranie modelu na zvýšenie efektívnosti komunikácie a jeho primárne definovaná logika by mala *podporiť motiváciu a tvorivosť zúčastnených členov akademického prostredia*. Na základe stanovených požiadaviek, ktoré vyplynuli z verifikačného rozhovoru tretieho stupňa, doktorandka upravila model pre potreby konkrétnej univerzity a katedry. Prispôbená verzia bola predstavená vedúcemu katedry a jej členom a *aktuálne prebieha fáza implementácie modelu v univerzitnom prostredí*.

Voľný prepis a zistenia z 2. rozhovoru

Pracovisko – univerzita: Policejní akademie České republiky v Praze

Funkcia verifikanta: prorektorka pro vědu a výzkum

Dátum verifikačného rozhovoru: 26. 3. 2021 (10:00 hod.)

Priebeh:

Doktorandka privítala verifikantku na rozhovore spadajúcom pod tretí stupeň verifikácie. Celý rozhovor sa orientoval práve na *zistenia verifikantky*, ktoré vyplývali zo zavedenia navrhovaného modelu rozhodovania o podpore tvorivosti a motivácie členov akademického prostredia. Verifikantka stručne zhodnotila priebeh spolupráce s doktorandkou a ďalej sa venovala samotnej implementácii navrhovaného riešenia. Uviedla konkrétne *informácie o zisťovaní úrovne motivácie a tvorivosti*, kedy musela tieto úrovne analyzovať ona sama, nakoľko univerzita ich predtým nesledovala. Taktiež opísala *proces tvorby* motivačného programu pre podporu tvorivosti a jeho zavedenie na základe navrhovaného modelu. Venovala sa ale aj *problémom*, ktoré pri implementácii nastali, ďalej vyzdvihla *tvorivé postupy, metódy a techniky*, ktoré pri implementácii využila a nakoniec sa venovala *zhodnoteniu výsledkov*, ktoré už boli badateľné aj po krátkej dobe od zavedenia motivačného programu.

Záver:

Posledný stupeň verifikácie predstavoval u oslovenej verifikantky *hodnotenie celkového riešenia na základe vlastnej skúsenosti s jeho zavedením*. Ako bolo uvedené v predošlých rozhovoroch, verifikantka sa pohybuje v akademickom prostredí a ako prorektorka pre vedu a výskum mala záujem a možnosť zaviesť navrhované riešenie do univerzitnej praxe. Práve preto sa predmetný rozhovor orientoval na *komplexné hodnotenie modelu*, jeho častí, a tiež postupu verifikácie, ktorý bol reálne uskutočnený. Celkové vyjadrenie verifikantky sa nachádza v prílohe G, avšak hlavnú myšlienku z tretej fázy verifikácie možno priblížiť nasledovne: *„Účelom navrhovaného modelu bylo zvýšení motivace k tvořivosti členů akademického prostředí. Naplnění tohoto účelu bylo na základě třetího stupně verifikace potvrzeno“*.

6. FORMULÁCIA ZÍSKANÝCH VÝSLEDKOV

Posledná kapitola dizertačnej práce predstavuje priestor na vyhodnotenie všetkých kľúčových častí v porovnaní s názormi iných autorov a vo vzťahu k možným dopadom implementácie navrhovaného riešenia. Jednotlivé podkapitoly preto obsahujú napríklad prepojenie návrhov s výsledkami výskumov iných autorov, sumarizáciu požiadaviek na uskutočnenie riešenia či odhad predpokladaných rizík a prínosov dizertačnej práce.

6.1. Diskusia

Pre podporu opodstatnenosti navrhnutých odporúčaní, predstavených v rámci opisu finálneho modelu (podkapitola 5.1. Návrh finálneho modelu), boli tieto porovnávané s názormi rôznych autorov. Rozličné pohľady boli skúmané nielen z hľadiska vzájomného prepojenia, ale aj možných odlišností.

Hlavný zmysel implementácie navrhovaného riešenia v podobe finálneho modelu a konkrétnych odporúčaní sa opiera o **podporu tvorivosti členov akademického prostredia**. Budovanie *tvorivého akademického prostredia* by malo byť vykonávané prostredníctvom zvýšenia motivácie jeho členov s využitím efektívnych a tvorivých procesov rozhodovania. Kľúčový význam tvorivého prostredia podporujú aj Anjum a kol., ktorí tvrdia, že práve univerzitné prostredie môže vytvoriť jedinečné podmienky inšpirujúce členov tohto prostredia k zvýšeniu ich nadšenia a tvorivosti (2021).

Vo vzťahu k podpore tvorivosti možno uviesť, že v akademickom prostredí prebiehajú aj **čiasťkové procesy**, ktoré môžu byť zdrojom dôležitých podkladov pre správne zabezpečenie jednotlivých častí navrhovaného modelu. Medzi tieto procesy, ktorým by mala byť venovaná dostatočná pozornosť, patrí napríklad: *plánovanie, komunikovanie aj motivovanie*. Rasoli a kol. uvádzajú, že proces plánovania je veľmi dôležitý pri znižovaní negatívnych účinkov nepriaznivých podmienok pre tvorivý rozvoj (2021).

V rámci finálneho modelu boli charakterizované aj **objekty a subjekty pôsobiace v akademickom prostredí**, ktoré boli na základe analýzy označené ako totožné. Patria medzi ne napríklad študenti, vyučujúci a riadiaci zamestnanci, ktorí sa vo vzťahu k implementácii navrhovaného riešenia budú podieľať na príprave jednotlivých aktivít, a teda budú za ne niest' zodpovednosť. *Prerozdelenie zodpovedností medzi všetkých zúčastnených* podporuje aj oblasť projektového manažmentu, kde projektový manažér (riadiaci zamestnanec) vystupuje ako osoba zodpovedná za vedenie a organizáciu tímu, ktorého členovia sú následne zodpovední za dosiahnutie cieľov projektu (Shastri a kol., 2021).

Jedno z odporúčaní vyzdvihuje predpoklad úspešnej implementácie navrhovaného modelu v prostredí univerzity, ktorý spočíva v **pochopení významu jednotlivých častí finálneho modelu**. Uvedené tvrdenie možno interpretovať ako schopnosť členov tohto prostredia vidieť v uskutočnení navrhovaných aktivít úspech. Aj Urdan a Kaplan tvrdia, že ak je úspech chápaný z hľadiska porozumenia novým súvislostiam či rozvoja nových zručností (vnútorné ponímanie úspechu), je pravdepodobnejšie, že členovia sa hlbšie zapoja do realizácie riešenia a budú odhodlanejší prekonávať prípadné prekážky (2020).

Medzi základné prvky, ktoré by podľa odporúčaní mali vstupovať do navrhovaného modelu, patria napríklad *ciele alebo kultúra*. **Významnosť uvedených vstupov** potvrdzujú aj Zalutskaja a kol., ktorí do prípravnej fázy strategického riadenia zaradili práve *definovanie cieľov a tvorbu tímu* naprieč organizáciou (2021). Práve vytvorením tímu zloženého zo zamestnancov zastupujúcich viaceré oblasti, príde k spojeniu niekoľkých individuálnych kultúr, prostredníctvom čoho bude vytvorená *nová jedinečná kultúra, prepájajúca zamestnancov*.

Vo vzťahu k navrhovanému modelu je dôležité uviesť, že ciele by sa mali zameriavať na niekoľko úrovní: *celo-univerzitnú, fakultnú, a aj úroveň katedier*. Myšlienku štruktúry cieľov,

tvorenú na základe jednotlivých hierarchických úrovní, možno prepojiť s prístupom realizácie riešenia „*zhora nadol*“. Ak sú týmto prístupom zamestnancom prezentované strategické aj čiastkové ciele, stratégia, ukazovatele či hodnoty, bude zabezpečený plynulý priebeh implementácie zvoleného riešenia, a tiež jeho hodnotenie. Celý proces bude jasnejší a prijateľnejší pre všetkých zamestnancov (Zalutskaja a kol., 2021).

Snaha riadiacich zamestnancov by sa mala vzhľadom na podporu tvorivosti orientovať na **zlepšenie rozhodovacieho procesu**. Na toto rozhodnutie by však mali reagovať aj ostatní členovia *akademického prostredia*, aby tak bola podporená aj celková úroveň tvorivosti na univerzite. Deshmukh a kol. na základe svojho výskumu uvádzajú príklad zameraný na dosahovanie tvorivosti pri prechode vzdelávacieho procesu do online prostredia. Štúdia obsahuje informácie o tom, ako snaha vyučujúcich v podobe absolvovania školení o online nástrojoch zlepšila ich prezentačné schopnosti a schopnosť interakcie. Následne bolo ale podstatné, aby sa do procesu podpory tvorivosti zapojili aj študenti (ako ďalší členovia prostredia). V prípade analyzovanej štúdie šlo o ich angažovanosť a tvorbu skupinových diskusií podnietených študentmi, ktoré v spojení s prístupom vyučujúcich zabezpečili efektívny a tvorivý proces výučby (2021).

Neoddeliteľnou súčasťou navrhovaného modelu sú aj vzájomné vzťahy medzi jednotlivými prvkami a procesmi. Tieto vzťahy boli opísané ako **neustála a obojsmerná spätná väzba**. Aj názory mnohých autorov sa zhodujú na tom, že poskytovanie kvalitnej spätnej väzby je mnohostrannou a zložitou činnosťou (Bi Ying Hu a kol., 2021). Odporúčania, uvedené v návrhovej časti, sa tiež orientovali na to, že prostredníctvom opakujúcej sa spätnej väzby je možné dosiahnuť *nekončiaci cyklus*, ktorý zabezpečuje postupné zlepšovanie akademického prostredia a kompetencií jeho členov. Bi Ying a kol. opisujú práve konštruktívnu spätnú väzbu vyučujúcich ako rozhodujúci prvok pri podpore autenticity, autonómie, kompetencií a motivácie študentov (2021).

Súčasťou odporúčaní pre efektívnu implementáciu modelu bolo aj **prispôsobenie procesov a aktivít špecifickým znakom a potrebám konkrétnej univerzity**. Táto myšlienka bola skúmaná aj vo vzťahu k nastavovaniu adaptácie v informačných systémoch. Klinkmüller a kol. uvádzajú, že aj pri procese nastavovania informačného systému je dôležité integrovať spätnú väzbu od odborníkov, aby prišlo k aktualizácii vedomostnej základne a lepšiemu prispôsobovaniu sa podmienkam daného prostredia, v ktorom je návrh zavádzaný (2021).

V rámci návrhu *procesu prípravy a realizácie tvorivého nápadu* bolo uvedené, že tvorivosť možno opísať ako individuálnu vlastnosť. Preto by mali byť v tomto procese zohľadnené aj individuálne dispozície zamestnanca – realizátora procesu. Grafická podoba a opis spomínaného návrhu predstavuje nástroj, prostredníctvom ktorého je možné uskutočniť efektívne zavedenie finálneho modelu s využitím kľúčových schopností a zručností tvoriacich potenciál realizátora. Podobným spôsobom opisuje Llamazares de Prado a kol. aj umenie, a to ako tvorivý vzdelávací nástroj, ktorý podporuje osobný rast a zlepšovanie prostredníctvom prepájania rôznych oblastí (2020). Od predstavených skutočností sa odvíjalo aj definovanie hlavného pravidla tvorivého procesu, ktoré pojednáva o prispôbovaní individuálnych aktivít podľa schopností a daností realizátora tak, „*aby bol maximálne využitý jeho potenciál a aby sa riešenie stalo naozaj tvorivé*“.

6.2. Požiadavky na realizáciu riešenia

Ako už bolo spomínané, požiadavky na realizáciu riešenia boli zakomponované v rámci kapitoly 5. *Návrhová časť*, a tiež v podkapitole 5.2.1. *Mechanizmus implementácie finálneho modelu rozhodovania o motivácii a tvorivosti* a 5.2.2. *Odporúčaný súbor doplňujúcich otázok*. Nakoľko sa v uvedených častiach nachádza detailný opis navrhovaného finálneho modelu, jeho

častí a spôsobu implementácie, možno konštatovať, že zahŕňa aj požiadavky, ktoré budú kladené na realizátorov pri aplikácii navrhovaného modelu do univerzitnej praxe.

Medzi **klúčové požiadavky**, ktoré by mali byť naplnené v priebehu celého procesu od analýzy, cez tvorbu a prispôsobovanie návrhov až po ich aplikáciu a následnú spätnú väzbu, patrí:

- *Odhodlanie realizátorov pre vykonanie zmien* aj keby sa týkali „novej“ oblasti, ktorá doteraz nebola objektom záujmu univerzity.
- *Ochota zamestnancov prekonať zmeny* zavedené v prostredí alebo pracovných aktivitách z dôvodu aplikácie navrhovaného riešenia.
- *Zapojenie zástupcov všetkých členov akademického prostredia* nielen do fázy realizácie, ale aj fázy prípravy riešenia.
- *Analytické myslenie* využívané pri tvorbe analýz, kategorizácii poznatkov a prepájaní súvislostí.
- *Priebežná dokumentácia* a realizácia *spätnej väzby*.

6.3. Predpokladané riziká navrhovaného riešenia

Počas prípravy a implementácie navrhovaného systému rozhodovania môže nastať niekoľko neočakávaných situácií, ktoré následne budú viesť k neželaným zmenám, keďže sa rozhodovanie realizuje v prostredí neistoty. Preto je z dôvodu prevencie vhodné vopred identifikovať *potenciálne riziká*, ktoré by mohli negatívne vplyvať na realizáciu aktivít. Po identifikácii rizík bolo možné navrhnúť konkrétne preventívne opatrenia, ktoré zabránia tomuto negatívne vplyvu. Možno však predpokladať, že *dlhodobý prínos* implementácie navrhovaného systému rozhodovania o motivácii a tvorivosti viacnásobne prevýši pravdepodobnú časovú náročnosť a náročnosť v oblasti získania nových vedomostí a zručností.

Tabuľka 64 predstavuje zoznam potenciálnych rizík diferencovaných do piatich oblastí, medzi ktoré patria: *očakávania, zamestnanci, procesy, časové hľadisko, technické zabezpečenie*. Konkrétne riziká boli označené na základe prvého písmena predstavených oblastí a prislúchajúceho poradového čísla. Identifikované riziká boli ďalej skúmané z hľadiska pravdepodobnosti ich výskytu a vážnosti dôsledkov, ktoré by spôsobili (tabuľka 64 – stĺpec P a D). Obom aspektom boli priradené tri rôzne stupne, ku ktorým prislúcha aj konkrétna úroveň (tabuľka 65 a 66). Na základe výpočtu (posledný stĺpec tabuľky 64) mohla byť vytvorená *matica rizík* (tabuľka 67).

Matica prehľadne zobrazuje riziká spolu s ich úrovňou. Ak pri prepočte dosiahlo riziko 1 až 2 body, ide o nízku úroveň (malé riziko – zelená farba). Ak sa hodnota rovnala 3 až 4 bodom, ide o strednú úroveň (oranžová farba) a ak sa rovnala 6 až 9 bodom, riziko má vysokú úroveň (červená farba). Najzávažnejšie sú riziká s vysokou úrovňou, a preto je nutné venovať im najvyššiu pozornosť. Je teda podstatné zamerať sa na ich odstránenie alebo zmiernenie.

Na základe identifikácie *rizík s najvyššou úrovňou* bolo vhodné navrhnúť aj príklady konkrétnych **preventívnych** (prípadne nápravných) **opatrení**, ktoré by eliminovali ich negatívne dopady na prostredie. Medzi opatrenia, ktorých realizácia by mala byť prehodnotená ešte pred implementáciou navrhovaného riešenia, možno priradiť napríklad:

- Zavedenie navrhovaného riešenia pre *podporu zlepšenia zručností riadiacich zamestnancov* v oblasti rozhodovania o motivovaní a tvorivosti.
- Absolvovanie *série školení zameraných na zdokonalenie zručností zamestnancov* v oblasti podpory motivácie a tvorivosti.
- Cielené a včasné *vysvetlenie významu plánovanej zmeny*, čo predstavuje aj jednu z požiadaviek na implementáciu navrhovaného modelu (6.2. Požiadavky na realizáciu riešenia).

- Vykonanie *prvotnej analýzy* zameranej na odhalenie potenciálnych chýb novo zavádzaného procesu.
- *Priebežné zlepšovanie kľúčových procesov*, ktoré budú vďaka vysokej prepojenosti na ostatné procesy vplývať aj na ich zlepšenie (využitie rizika vo svoj prospech prostredníctvom prevencie).

Tabuľka 64. Identifikácia potenciálnych rizík (vlastné spracovanie)

Oblasť	Ozn.	Potenciálne riziká	P	D	Výpočet
Očakávania	R _{O1}	Tvorba nadhodnotených očakávaní	1	3	3
	R _{O2}	Nedosiahnutie očakávaných efektov	1	2	2
	R _{O3}	Nedostatočná identifikácia potenciálnych (očakávaných) chýb	2	3	6
Zamestnanci	R _{Z1}	Nesprávne rozdelenie právomocí	2	2	4
	R _{Z2}	Nedostatočné zručnosti riadiacich zamestnancov v oblasti rozhodovania o motivovaní a tvorivosti	3	3	9
	R _{Z3}	Nedostatok kompetencií a zručností zamestnancov	3	2	6
	R _{Z4}	Nedostatočné poznanie zodpovedností	1	2	2
	R _{Z5}	Nezvládnutie pridelených úloh	1	2	2
	R _{Z6}	Neochota prijať a prispôbiť sa zmene	2	3	6
Procesy	R _{P1}	Nesprávne identifikovanie informačných potrieb	1	2	2
	R _{P2}	Zvýšenie šumu v komunikačnom procese	1	2	2
	R _{P3}	Nedostatočná podpora procesu tvorivosti	2	2	4
	R _{P4}	Vzájomné ovplyvňovanie procesov (vysoká prepojenosť procesov)	3	3	9
	R _{P5}	Únik dôverných informácií	1	3	3
Časové hľadisko	R _{Č1}	Chyby pri plánovaní časového horizontu	1	1	1
	R _{Č2}	Nesplnenie časového harmonogramu	1	2	2
	R _{Č3}	Nesprávne nastavenie časových rezerv	2	2	4
Technické zabezpečenie	R _{T1}	Zlyhanie softvéru	1	2	2
	R _{T2}	Zlyhanie hardvéru	1	2	2

*Výpočet rizika = pravdepodobnosť (P) x dopad (D)

Tabuľka 65. Charakteristika pravdepodobnosti rizík (vlastné spracovanie)

Úroveň pravdepodobnosti (P)		Stupeň pravdepodobnosti
Názov	Opis	
Nízka	Malá pravdepodobnosť výskytu	1
Stredná	Pravdepodobnosť výskytu udalosti je vyššia	2
Vysoká	Pravdepodobnosť výskytu udalosti je takmer istá	3

Tabuľka 66. Charakteristika dopadu rizík (vlastné spracovanie)

Úroveň dopadu (D)		Stupeň dopadu
Názov	Opis	
Zanedbateľný	Malý rozsah dopadu udalosti, minimálny resp. žiadny dôsledok	1
Závažný	Stredný rozsah dôsledku udalosti, závažný dôsledok	2
Veľmi závažný	Veľký rozsah dôsledku udalosti, veľmi závažný dôsledok	3

Tabuľka 67. Matica rizík (vlastné spracovanie)

P/D	Zanedbateľný	Závažný	Veľmi závažný
Nízka	R _{Č1}	R _{O2} , R _{Z4} , R _{Z5} , R _{P1} , R _{P2} , R _{Č2} , R _{T1} , R _{T2}	R _{O1} , R _{P5}
Stredná	x	R _{Z1} , R _{P3} , R _{Č3}	R _{O3} , R _{Z6}
Vysoká	x	R _{Z3}	R _{Z2} , R _{P4}

6.4. Predpokladané prínosy navrhovaného riešenia

Návrhom riešenia identifikovaného a opísaného problému je *tvorba modelu rozhodovania*, ktorý povedie k podpore a rozvoju procesov motivovania a tvorivosti v organizácii (na univerzite). Na druhej strane, zlepšenie procesov rozvoja motivácie a tvorivosti prispeje ku *skvalitneniu rozhodovacieho procesu*. Predpokladom uvedeného riešenia je potlačenie, utlmenie negatívneho vplyvu definovaného problému.

Vo všeobecnosti možno uviesť, že takýto model podporí **tvorivý akcent motivačných procesov** smerujúci ku kultivácii tvorivosti, zlepšení procesu rozhodovania a zvýšeniu motivácie ako zamestnancov, tak aj riadiacich zamestnancov (manažérov) na univerzite (v organizácii). Predpokladané prínosy riešenia však možno rozdeliť do troch hlavných častí: *teoretické, praktické a edukačné*.

Teoretické hľadisko zahŕňa napríklad možnosť overenia už definovaných alebo novo navrhovaných predpokladov. Samotné modelové riešenie, spracované v rámci dizertačnej práce, predstavuje hlbšie poznanie predmetnej problematiky. Grafické spracovanie, ako aj písomný opis vzájomných vzťahov a celkovej logiky modelu, bude predstavovať jedinečné autorské riešenie.

Pod **praktickými prínosmi** si možno predstaviť tie, ktoré sa viažu na fungovanie univerzity/organizácie, pričom možno uvažovať o nasledovných kategóriách: *univerzita (organizácia) ako celok, procesy, zamestnanci a externé prostredie* (tabuľka 68).

Tabuľka 68. Kategorizácia praktických prínosov (vlastné spracovanie)

Oblasť	Príklady praktických prínosov
Organizácia	Zvýšenie efektívnosti práce v rámci univerzity/organizácie
	Zlepšenie tímovej spolupráce na pracovisku
	Podpora budúceho rozvoja univerzity/inej organizácie
	Zvýšená konkurencieschopnosť univerzity/inej organizácie
	Zabezpečenie príjemného a tvorivého pracovného prostredia
	Podpora rozvoja univerzity/inej organizácie
Procesy	Zvýšenie efektívnosti procesov univerzity/inej organizácie
	Podpora zdieľania informácií medzi tímami (oddeleniami)
	Podpora procesu rozhodovania
	Zníženie neočakávaných nákladov
	Zvýšenie úrovne zabezpečovania tvorivosti a motivácie
	Zlepšenie internej komunikácie
Zamestnanci	Uľahčenie a zvýšenie efektívnosti práce riadiacich zamestnancov (manažérov)
	Zabezpečenie rastúcej tendencie poskytovania inovatívnych nápadov
	Zvýšenie úrovne motivácie zamestnancov
	Zvýšenie angažovanosti zamestnancov na riešení problémov
	Stotožnenie sa zamestnancov s hodnotami univerzity/organizácie
	Zvýšenie spokojnosti zamestnancov
Externé prostredie	Zachovanie a zlepšenie dôvery zainteresovaných strán
	Rozvoj spolupráce s novými subjektami
	Získanie pozitívneho postoja zo strany verejnosti

Je možné usúdiť, že pri splnení všetkých predpokladov a správnom zameraní snaženia riadiacich zamestnancov by implementácia modelu rozhodovania priniesla značné množstvo výhod prevyšujúcich potenciálne nedostatky, ktoré by museli byť pri realizácii jednotlivých aktivít prekonané.

Aplikácia navrhnutého modelu rozhodovania zabezpečí *zvýšenie úrovne motivácie a efektívnejšie prevedenie procesu rozhodovania*. Zamestnanci, ako kľúčový prvok, budú spokojnejší, motivovanejší a budú dosahovať vyššie akademické (pracovné) výkony než tomu bolo doposiaľ. Narastie ich snaha o efektívnejšie prevedenie procesov a činností, pričom bude podporený budúci rast a rozvoj univerzity (organizácie).

Ako príklad **edukačných prínosov** návrhu možno uviesť využitie získaných znalostí a vedomostí pri zabezpečovaní vlastnej výučby tak, aby bol podporený rozvoj študentov. Výsledky dizertačnej práce sú a budú aj naďalej publikované prostredníctvom článkov, ktoré budú k dispozícii širokej odbornej verejnosti. Tým bude podporený tvorivý prístup vyučujúcich a ich ochota motivovať svojich študentov.

Prostredníctvom predstaveného riešenia dizertačnej práce budú samotní vyučujúci motivovaní k tomu, aby zdokonaľovali svoje schopnosti v oblasti rozhodovania o motivovaní a tvorivosti. Možno predpokladať, že detailné metodické spracovanie implementácie modelu bude viesť riadiacich zamestnancov k tomu, aby navrhovaný model využili v prostredí ich univerzity.

ZÁVER

Hlavným zámerom predmetnej dizertačnej práce bolo analyticko-tvorivé skúmanie problematiky troch kľúčových oblastí **motivácie, tvorivosti a rozhodovania** a ich vzájomných vzťahov. Z pohľadu teórie boli tieto pojmy jednotlivo vymedzené, čo napomohlo získaniu hlbších znalostí a vedomostí. Následne bola sústredená pozornosť na špecifiká každého prvku nami definovaného terminologicko-výskumného trojuholníka. Každý z pojmov bol analyzovaný z procesného hľadiska a nakoniec boli detailne skúmané ich vzájomné súvislosti (kapitola 1. Súčasný stav riešenej problematiky).

Po preštudovaní názorov iných autorov a prehĺbení vlastných vedomostí bolo možné definovať nielen čiastkové problémy v rámci analyzovanej oblasti, ale aj hlavný problém a jednotlivé príčiny jeho vzniku. Ako kľúčový problém skúmanej oblasti boli identifikované *nedokonalé alebo nepostačujúce zručnosti manažérov v oblasti rozhodovania o tvorivosti a motivácii*. Následne boli stanovené konkrétne ciele práce a aktivity na ich dosiahnutie. Hlavným cieľom dizertačnej práce bolo vytvorenie návrhu pre *podporu procesu rozhodovania*, ktorý povedie k podpore tvorivosti a motivácie členov akademického prostredia (kapitola 2. Problém, ciele a metodológia práce).

Po tom, ako bola vykonaná *analýza existujúceho stavu riešenia daného problému*, boli formulované *výskumné otázky*. Každá z uvedených otázok bola definovaná čo najprecíznejšie a so zámerom jej budúceho využitia napríklad pri tvorbe dotazníkového prieskumu alebo využití ďalších analytických metód. Všetky otázky boli hierarchicky usporiadané vzhľadom na možnosť získania jednotlivých odpovedí. Z uvedeného dôvodu predstavujú výskumné otázky smer, ktorým sa uberal výskum tejto práce. Od výskumných otázok sa odvíjalo aj definovanie *východiskových hypotéz* (podkapitola 2.4. Formulácia východiskových hypotéz).

Následne bolo možné vykonať v predmetnej oblasti *predvýskum*, ktorý bol zložený nielen z analýzy sekundárnych dát, kde boli skúmané názory iných autorov a konkrétne príklady z praxe, ale aj zo spracovania vlastných čiastkových prieskumov (kapitola 3. Predvýskum). Na základe získaných informácií a spracovaných výsledkov bolo možné navrhnúť čiastkové *východiskové modely* zobrazujúce kľúčové prvky procesov motivácie, tvorivosti a rozhodovania spolu s odhalenými väzbami vplyvajúcimi na prostredie, v ktorom sú uskutočňované (podkapitola 3.3. Návrh čiastkových východiskových modelov).

Predmetná oblasť bola ďalej skúmaná v prostredí slovenských univerzít v rámci *hlavného výskumu* (kapitola 4. Hlavný výskum). Uvedená časť sa zameriavala na detailnú analýzu dvoch súborov prípadových štúdií, a tiež vlastných dotazníkových prieskumov. Na základe všetkých zistení vyplývajúcich z uvedených častí práce bolo spracované *overovanie platnosti definovaných hypotéz* (podkapitola 4.4. Overenie hypotéz).

Kľúčovou zložkou práce je *návrhová časť*, ktorá obsahuje návrh finálneho modelu rozhodovania o motivácii a tvorivosti spolu s jeho časťami, a to v grafickej aj písomnej forme (podkapitola 5.1. Návrh finálneho modelu). Pre potreby verifikácie navrhovaného riešenia boli spracované ďalšie odporúčania v podobe *mechanizmu implementácie finálneho modelu rozhodovania o motivácii a tvorivosti* (podkapitola 5.2.1.), *odporúčaného súboru doplňujúcich otázok* (podkapitola 5.2.2.), ktoré spolu s návrhom finálneho modelu a jeho častí predstavovali podklad pre *verifikačné rozhovory* (podkapitola 5.2.4.).

Posledná kapitola pojednáva napríklad o názoroch iných autorov vo vzťahu k hlavným odporúčaniam (podkapitola 6.1. Diskusia) alebo aj o *hlavných požiadavkách* implementácie navrhovaného riešenia. V závere práce boli vytvorené expertné odhady *predpokladaných rizík a prínosov* zavedenia navrhovaného modelu do univerzitnej praxe. Na základe celkovej štruktúry práce a vytvorených odporúčaní možno konštatovať, že práve vytvorenie finálneho modelu, jeho častí a ďalších dokumentov viedlo k naplneniu celkového cieľa dizertačnej práce.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Knížné zdroje

- [1] Abraham. (2012). *Strategic planning, A practical guide for competitive success*. Bingley (UK): Emerald Group Publishing. 253s. ISBN: 978-1-78052-520-4.
- [2] Abusharekh, N.H., Al Shobaki, M.J., Abu-Naser, S.S., El Talla, S.A. (2020). *The Level of Creativity at the University of Palestine from the Employees Point of View*, In: International Journal of Academic Multidisciplinary Research (IJAMR), Vol. 4, Issue 10, s. 45–56, ISSN: 2643-9670.
- [3] Agiomirgianakis, G., Lianos, T. Tsounis, N. (2018). *Returns to Investment in Higher Education: Is There a Difference between Distance Learning and Traditional Universities in the Fields of Physics, Mathematics, Social Studies, Computer Science and Economics?* Creative Education, 9(16), s. 19, DOI: 10.4236/ce.2018.916220.
- [4] Agnoli, Runco, Kirsch, Corazza (2018). *The role of motivation in the prediction of creative achievement inside and outside of school environment*. In: Thinking Skills and Creativity, Vol. 28, s. 167–176.
- [5] Albers, H. H. (1969). *Principles of Management. A Modern Approach. 3rd edition*. New York: John Wiley & Sons, Inc. 714 s. ISBN: 0-4710-1918-6.
- [6] Ali, A.Z.F., Nageeb, S.M. (2020). *Effect of Problem-Solving Educational Program on Decision-Making Skills among Nurses in critical care units*, In: International Journal of Novel Research in Healthcare and Nursing, Vol. 7, Issue 1, s.148-160, ISSN 2394-7330.
- [7] Allina, B. (2018). *The development of STEAM educational policy to promote student creativity and social empowerment*. In: Arts Education Policy Review, Vol. 119(2), s. 77–87. DOI: 10.1080/10632913.2017.1296392.
- [8] Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., Herron, M. (1996). *Assessing the work environment for creativity*. In: The Academy of Management Journal, Vol. 39, No. 5. 1996, s. 1154–1184, ISSN (print): 0001-4273.
- [9] Amason, A.C. (1996). *Distinguishing the Effects of Functional and Dysfunctional Conflict on Strategic Decision Making: Resolving a Paradox for Top Management Teams*. In: Academy of Management J., Vol. 39, Issue 1, s. 123–148, ISSN: 0001-4273.
- [10] Amiruddin, M.H., Ismail, I.M., Razali, N., Ismail, M.E., Doman, N., Samad, N.A., Rahim, A.A.A. (2020). *The Motivation Level towards the Application of Google Apps among Part-time Students: A Case Study*, In: Journal of Technical Education and Training, Vol. 12, No. 1, s.254–260. DOI: <https://doi.org/10.30880/jtet.2020.12.01.027>.
- [11] Anderson, N., Potocnik, K., Zhou, J. (2014). *Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review and prospective commentary*. In: Journal of Management, Vol 40, Issue 5, 2014, s. 1297–1333, ISSN: 0149-2063.
- [12] Anjum, T., Farrukh, M., Heidler, P., Díaz Tautiva, J.A. (2021). *Entrepreneurial Intention: Creativity, Entrepreneurship, and University Support*. In: Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, Vol.7, Issue 11. DOI: 10.3390/joitmc701001.
- [13] Barlett. (2016). *Agricultural Decision Making: Anthropological Contributions to Rural Development*. London (UK): Academic Press. 395s. ISBN: 1-4832-6841-1.
- [14] Barrett, R. (2016). *The Values-Driven Organization: Unleashing Human Potential for Performance and Profit*. Oxon: Routledge, 280s. ISBN: 978-0-415-81503-1.
- [15] Bellman, R. E., Zadeh, L. A. (1970). *Decision-Making in a Fuzzy Environment*. In: Management Science. Vol. 17, No. 4, 1970. s. 1–59. ISSN: 0025-1909 (Print).

- [16] Belot, M., Crawford, V. P., Heyes, C. (2013). *Players of Matching Pennies automatically imitate opponents' gestures against strong incentives*. In: PNAS – Proceedings of the National Academy of Science, USA, Vol. 110, No. 8, s. 2763–2768. ISSN: 2763–2768.
- [17] Bi Ying Hu. (2021). The quality of teacher feedback matters: Examining Chinese teachers' use of feedback strategies in preschool math lessons. In: Teaching and Teacher Education, Vol.98, DOI: 10.1016/j.tate.2020.103253.
- [18] Blašková, Hriníková. (2019). *Axiological management in higher education and values defined by students*. Aksiologičeskije aspekty v sovremennykh naucnykh issledovanijach. Omsk, Russia: Omskij gosudarstvennyj universitet soobscenia. s. 5–14, ISBN: 978-5-949-41224-4. (a)
- [19] Blašková, Hriníková. (2019). *Axiological aspects of academic charisma*. In: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma, Spain: IATED. s. 924–931, ISBN: 978-84-09-12031-4. 1-3 júla, 2019. (b)
- [20] Blašková, Hriníková. (2019). *Relations of university values and competences of university*. In: Human potential development 2019, Lodž, 28 – 30 May, (v tlači). (c)
- [21] Blašková, M. (2005). *Organizačné správanie*. Žilina: EDIS ŽU. 168s, ISBN: 80-8070-350-7.
- [22] Blašková, M., Grazulis, V. (2009). *Motivation of human potential: theory and practice*, Vilnius: Mykolas Romerius University and Zilina University, 502s. ISBN: 978-9955-19-155-1.
- [23] Blašková, M., Stachová, K., Poláčková, K., Stacho, Z., Blaško, R. (2018). *Motivation: Motivational spirals and decision making*. Poland. 256s, ISBN: 978-83-63978-70-9.
- [24] Blažek, L. (2014). *Management – Organizování, rozhodování, ovlivňování, 2. rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing. 224s, ISBN 978-80-247-4429-2.
- [25] Bloch, E. (1986). *The Principle of Hope*, Vol. 1, Preložili: Plaice, N., Plaice, S., Knight, P. Cambridge, Massachusetts, (USA): MIT Press, 528s, ISBN: 0-2625-2199-7.
- [26] Bourne, M., Bourne, P. (2009). *Motivating People*. London: Dorling Kindersley Limited. 72s, ISBN: 978-1-40535-951-1.
- [27] Bowen, W. G., Kurzweil, M. A., Tobin, E. M. (2006). *Equity and excellence in American higher education*. Charlottesville: University of Virginia Press. 480s. ISBN: 0-8139-2557-6.
- [28] Browman S.A., Destin M. (2016). *The Effects of a Warm or Chilly Climate Toward Socioeconomic Diversity on Academic Motivation and Self-Concept*. In: Personality and Social Psychology Bulletin, Vol. 42(2) s. 172–187, DOI: 10.1177/0146167215619379.
- [29] Cabane, O. F. (2012). *The Charisma Myth: How Anyone Can Master the Art and Science of Personal Magnetism*. New York: Penguin, 264s, ISBN: 1591844568.
- [30] Carson, S. H., Peterson, J. B., Higgins, D. M. (2005). *Reliability, validity, and factor structure of the creative achievement questionnaire*. In: Creativity Research Journal, Vol. 17, Issue 1. 2005, s. 37–50, Print ISSN: 1040-0419.
- [31] Cefis, E., Ciccarelli, M. (2005). *Profit differentials and innovation*. In: Economics of Innovation & New Technology, Vol. 14(1-2), 2005, s. 43–61, Print ISSN: 1043-8599.
- [32] Clark, B. (1988). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (3rd ed.), Columbus, OH: Merrill. 674s, ISBN: 978-0-675-20832-1.
- [33] Clark, R. E. (2003). *Fostering the Work Motivation of Individuals and Teams*. In: Performance Improvement, Vol. 42, Issue 3, s. 21–29. ISSN: 1930-8272.

- [34] Clegg, (2001). *Instant Motivation*. London: Kogan Page. 138s, ISBN: 978-81-75544-39-0.
- [35] Coates, H. (2005). *The value of student engagement for higher education quality*, In: *Quality in Higher Education*, Vol 11 (1), s. 25–36, ISSN: 1470-1081.
- [36] Cook, R., Bird, G., Lünser, G., Huck, S., Heyes, C. (2011). *Automatic imitation in a strategic context: players of rock–paper–scissors imitate opponents' gestures*. In: *Proceedings of the royal society B, Biological sciences*, Vol. 279, Issue 1729, s. 780–786. ISSN: 0962-8452.
- [37] Costa, P. T., Jr, McCrae, R. R. (1992). *Normal Personality Assessment in Clinical Practice: The NEO Personality Inventory*. In: *Psychological Assessment*, Vol. 4, Issue 1, s. 5–13. ISSN: 1040-3590.
- [38] Costa, P. T., Jr, McCrae, R. R. (2008). *The revised NEO personality inventory*. In: G. J. Boyle, G. Matthews, D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment*, London: SAGE. s. 179–198, ISBN: 1-4129-4651-4.
- [39] Criss E. (2011). *Dance All Night Motivation in Education*. MENC: The National Association for Music Education. In: *Music Educators Journal*, s. 61–66. DOI: 10.1177/0027432110393022.
- [40] Čandík, M. (2018). *New Trends in Education of Employees of State Organizations*. In: *Human Resources Management and Ergonomics*, 12(1), s. 32–46. ISSN: 1337-0871.
- [41] Davila, Elvira, Ramirez, Zapata-Cantu. (2012). *Understanding Organizations in Complex, Emergent and Uncertain Environments*. England: Palgrave Macmillan. 220s, ISBN: 1-1370-2608-1.
- [42] Davis, T.M., Murrell, P.H. (1993). *Turning teaching into learning: the role of student responsibility in the college experience*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 8, Washington, DC, ISSN: 0884-0040.
- [43] Deci, E. L. (2012). *Intrinsic Motivation*. New York: Premium Press. 324s, ISBN: 1-4613-4446-8.
- [44] Dedouchová, M. (2001). *Strategie podniku*. Praha: C. H. BECK. 256s, ISBN: 80-7179-603-4.
- [45] Deshmukh, R., Irfan, M.M., Shiva, Ch.K., Balakrishna, K. (2021). *Unlocking the online education space during the lockdown: Adaptation and synergies of teachers and students*. In: *Journal of Engineering Education Transformations*, Vol.34, s. 206-210. ISSN: 2394-1707.
- [46] Dietrich, A. (2004a). *The cognitive neuroscience of creativity*. In: *Psychonomic Bulletin & Review*, Vol. 11, Issue 6, s. 1011–1026, ISSN: 1069-9384.
- [47] Dietrich, A. (2004b). *Neurocognitive mechanisms underlying the experience of flow*. In: *Consciousness and Cognition*, Vol. 13, Issue 4, s. 746–761, ISSN: 1053-8100.
- [48] Dietrich, A. (2018). *Types of creativity*. In: *Psychonomic Bulletin & Review*, Vol. 26, Issue 1, s. 1–12, ISSN: 1069-9384.
- [49] Donnelly, H., Gibson, L., Ivancevich. M. (1989). *Organizations: Behavior, Structure, Processes*. Business Publications. 845s, ISBN: 978-02-5605-821-5.
- [50] Donnelly, H., Gibson, L., Ivancevich. M. (1992). *Fundamentals of Management*. Boston: IRWIN, 840s, ISBN: 0-256-09790-9.
- [51] Dorri, M., Yarmohammadian, M. H., Nadi, M. A. (2012). *A Review on Value Chain in Higher Education*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46(2012), s. 3842–3846, DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.157.

- [52] Doyle E. (1979). *Program for academically and creatively talented – PACT*. In: The gifted child quarterly, Vol. XXIII, No. 3. DOI: <https://doi.org/10.1177/001698627902300320>.
- [53] Edmondson, A.C. (1999). *Psychological safety and learning behavior in work teams*. In: Administrative Science, Quarterly 44(2), s. 350–383. DOI: 10.2307/2666999.
- [54] Erez, M., Zidon, I. (1984). *Effect of goal acceptance on the relationship of goal difficulty to performance*. In: J. of Applied Psychology, Vol. 69 (1), s. 69–78, ISSN: 0021-9010.
- [55] Florida, R. (2005). *The Flight of the Creative Class*, New York: HarperCollins, 352s. ISBN: 978-0-061-99346-6.
- [56] Forgeard, M. J., Mecklenburg, A. C. (2013). *The two dimensions of motivation and a reciprocal model of the creative process*. In: Review of General Psychology, Vol. 17, No. 3, s. 255–266.
- [57] Forsyth, P. (2010). *How to Motivate People, Second Edition*. London: Kogan Page. 160s, ISBN: 0-7494-6000-8.
- [58] Fotr, Vacík, Souček, Špaček, Hájek. (2012). *Tvorba strategie a strategické plánování*. Praha: Grada Publishing. 384s, ISBN: 978-80-247-3985-4.
- [59] Frank, U., Töpel, D. (2020). *Contingent level classes: motivation, conceptualization, modeling guidelines, and implications for model management*, In: MODELS '20: Proceedings of the 23rd ACM/IEEE International Conference on Model Driven Engineering Languages and Systems: Companion Proceedings, s. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1145/3417990.3421413>.
- [60] Franková. (2011). *Kreativita a inovace v organizaci*. Praha: Grada Publishing, 254s, ISBN: 978-80-247-3317-3.
- [61] Gagné, M. Deci, E. L. (2005). *Self-determination Theory and Work Motivation*. In: Journal of Organizational Behavior, Vol. 26, s. 331–362, ISSN: 1099-1379.
- [62] Gavora, P. (1999). *Aki sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca. 239s, ISBN: 80-7094-335-1.
- [63] Gertler, M.S., Vinodrai, T. (2004). *Anchors of creativity: how do public universities create competitive and cohesive communities?* In: Taking Public Universities Seriously, Toronto, Ontario, 650s, ISBN: 978-0-802-09376-9.
- [64] Giordano, R., Passarella, G., Uricchio, V., Vurro, M. (2007). *Integrating conflict analysis and consensus reaching in a decision support system for water resource management*, In: Journal of Environmental Management, Vol. 84, Issue 2, s. 213–228, ISSN: 0301-4797.
- [65] Glynn, S. M., Taasobshirazi, G., Brickman, P. (2007). *Nonscience Majors Learning Science: A Theoretical Model of Motivation*. In: Journal of research in science teaching. Vol. 44, No. 8, s. 1088–1107, ISSN: 1098-2736 (online).
- [66] Haslebo, Nielsen. (2018). *Systems and meaning, Consulting in Organizations*. New York: Routledge. 206s, ISBN: 0-4299-1969-7.
- [67] Hirst, G., van Dick, R., van Knippenberg, D. (2009). *A social identity perspective on leadership and employee creativity*. In: Journal of Organizational Behavior, Vol. 30, Issue 7, s. 963–82, ISSN: 1099-1379.
- [68] Hodgkinson, G. P., Sadler-Smith, E. (2018). *The dynamics of intuition and analysis in managerial and organizational decision making*. In: Academy of Management Perspectives. Vol. 32, Issue 4, s. 473–492, ISSN: 1558-9080.

- [69] Hoekman, K., McCormick, J., Barnett, K. (2005). *The Important Role of Optimism in a Motivational Investigation of the Education of Gifted Adolescents*. In: The gifted child quarterly, Vol. 49, No. 2. s. 99–110, DOI: 10.1177/001698620504900202.
- [70] Hong E., Aqiu Y. (2004). *Cognitive and Motivational Characteristics of Adolescents Gifted in Mathematics: Comparison Among Students With Different Types of Giftedness*, Cognitive Characteristics of the Gifted in Math. In: The gifted child quarterly, Vol. 48, No. 3. s. 191–201, DOI: 10.1177/001698620404800304.
- [71] Hriníková D. (2019). *Situation in processes of motivation and creativity of human potential – POSTER*. In: Public security and public order. Mykolas Romeris University Kaunas, Lithuania. (a)
- [72] Hriníková, D. (2018). *Current situation in terms of motivation and creativity of human potential*. In: CER Comparative European Research 2018, London: Sciemcee Publishing, November 2018, s. 48–50, ISBN: 978-0-9935191-9-2. (b)
- [73] Hriníková, D. (2018). *Posilňovanie motivácie vo väzbe na proces orientácie vo vybraných spoločnostiach*. Diplomová práca. Žilinská univerzita v Žiline. (a)
- [74] Hriníková, D. (2019). *Increasing the motivation of human potential via identifying with the meaning of the business activity*. In: Journal of Intercultural Management. Vol. 11, No. 4, s. 100–114, DOI: 10.2478/joim-2019-0025. (b)
- [75] Chamberlayne, P., Smith, M. (2019). *Art, Creativity and Imagination in Social Work Practices*. USA: Routledge, 172s, ISBN: 1-3179-9089-7.
- [76] Ingham, G., Jeavons, T. (2008). *Work/Life: Motivate People*. London: Dorling Kindersley Limited. 120s, ISBN: 1-4053-3320-0.
- [77] Jacková, J., Rojček, M., Sitiarik, P., Motýľová, V. (2019). *Rozvíjanie informatického myslenia prostredníctvom 3D tlače a lego robotov*. In: Inovatívne trendy v odborových didaktikách – Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia, s. 225–232, ISBN: 978-80-558-1408-7.
- [78] Jakubíková, D. (2008). *Strategický marketing, strategie a trendy*. Praha: Grada Publishing. 272s, ISBN: 978-80-247-2690-8.
- [79] Janos, P.M., Robinson, N.M. (1985). *Psychosocial development in intellectually gifted children*. In: The gifted and talented: Developmental perspectives, s. 149–195, Washington DC: American Psychological Association, DOI: <https://doi.org/10.1037/10054-006>.
- [80] Jauk, E., (2019). *A bio-psycho-behavioral model of creativity*. In: Current Opinion in Behavioral Sciences, Vol. 27, s. 1–6, ISSN: 2352-1546.
- [81] Jauk, E., Benedek, M., Neubauer, A. C. (2014). *The road to creative achievement: a latent variable model of ability and personality predictors*. In: European Journal of Personality, Vol. 28, Issue 1, s. 95–105, ISSN: 1099-0984.
- [82] Jury, M., Smeding, A., Darnon, C. (2015). *First-generation students' underperformance at university: The impact of the function of selection*. In: Frontiers in Psychology (6), s. 710, DOI: [doi:10.3389/fpsyg.2015.00710](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00710).
- [83] Kanfer, Ackerman. (2004). *Aging, adult development, and work motivation*. In: Academy of Management Review, Vol. 29, No. 3, 2004, s. 440–458, ISSN: 0363-7425.
- [84] Kaufman, J. C., Plucker, J. A., Baer, J. (2008). *Essentials of Creativity Assessment*. New York, NY: Wiley. 240s, ISBN: 978-0-470-13742-0.
- [85] Keltner DT, Lerner JS. (2010). *Emotion*. In: Gilbert, D. T., Fiske, S. T., Lindzey, G. (Ed.), The Handbook of Social Psychology, 2 Volume Set, 5th Edition, New York: Wiley. s. 317–52, ISBN: 978-0-470-13747-5.

- [86] Khedriharibvand, H., Azadi, H., Teklemariam, D., Houshyar, E., Maeyer, F., Witlox, F. (2019). *Livelihood alternatives model for sustainable rangeland management: a review of multi-criteria decision-making techniques*. In: Environment, Development and Sustainability, Vol. 21, Issue 1, s. 11–36, ISSN: 1387-585X.
- [87] Khosim, F., Awang, M.I. (2020). *Validity And Reliability Of The MSLQ Malay Version In Measuring The Level Of Motivation And Self-Regulated Learning*, In: International journal of scientific & technology research, Vol. 9 (02), s. 903–905. ISSN: 2277-8616.
- [88] Khuonga, M.N., Linha, U.D.T. (2020). *Influence of work-related stress on employee motivation, job satisfaction and employee loyalty in hospitality industry*, In: Management Science Letters, Vol. 10, Issue 14, s. 3279–3290. DOI: doi: 10.5267/j.msl.2020.6.010.
- [89] Kleinmintz, O. M. (2017). *Train Yourself to Let Go: The Benefits of Deliberate Practice on Creativity and Its Neural Basis*. In: Exploring the Benefits of Creativity in Education, Media, and the Arts, USA: IGI Global, s. 67–90, ISBN: 1-5225-0504-0.
- [90] Kleinmintz, O. M., Goldstein, P., Maysel, N., Abecasis, D., Shamay-Tsoory, S. G. (2014). *Expertise in musical improvisation and creativity: the mediation of idea evaluation*. In: PLoS One, Vol. 9, Issue 7, s. 1568, ISSN: 1932-6203.
- [91] Kleinmintz, O. M., Ivancovsky, T., Shamay-Tsoory, S. (2019). *The two-fold model of creativity: the neural underpinnings of the generation and evaluation of creative ideas*. In: Current Opinion in Behavioral Sciences. Vol. 27, s. 131–138, ISSN: 2352-1546.
- [92] Klinkmüller, Ch., Weber, I. (2021). Every apprentice needs a master: Feedback-based effectiveness improvements for process model matching. In: Information Systems, Vol. 95. DOI: 10.1016/j.is.2020.101612.
- [93] Kozáková, V., Štefčková, L. (2012). *Kreativita ľudských zdrojov ako faktor rozvoja územia*. In: Manažment ľudského potenciálu, BB: Univerzita Mateja Bela, s. 192–199, ISBN: 978-80-557-0361-9.
- [94] Krasnova, A. (2017). *Competences of Coworkers Responsible for Decruitment, Viewed from the Perspective of Young Employees – Survey Results*. Proceedings of 14th International Scientific Conference Human Potential Development. Prague: Institute for Public Administration, s. 68–78.
- [95] Lan, L., Kaufman, J. C. (2013). *American and Chinese similarities and differences in defining and valuing creative product*. In: Journal of Creative Behaviour, Vol. 46, Issue 4, s. 285–306, ISSN: 2162-6057.
- [96] Latham, G. P. (2012). *Work motivation – history, theory, research, and practice*. Los Angeles: SAGE Publications. 424s, ISBN: 1-4129-9093-9.
- [97] Lauby. (2005). *Motivating Employees – Information Life Line*. ASTD Press. 16s, ISBN: 1-56286-397-5.
- [98] Leung, K., Chen, T., Chen, G. (2014). *Learning goal orientation and creative performance: The differential mediating roles of challenge and enjoyment intrinsic motivations*. In: Asia Pacific Journal of Management, Vol. 31, Issue 3, s. 811–834, ISSN: 0217-4561 (Print).
- [99] Li, D., Granizo, M. G., Gardó, T. F. (2016). *The Value Trade-off in Higher Education Service: A Qualitative Intercultural Approach to Students' Perceptions*. Intangible Capital, 12(4), s. 855–880, DOI: 10.3923/ic.706.
- [100] Lim, Ch. P. (2010). *Handbook on Decision Making: Vol 1: Techniques and Applications*. Berlin: Springer Science & Business Media, 532s, ISBN: 3-6421-3639-7.

- [101] Liu, B., Zhou, Q., Ding, R-X., Palomares, I., Herrera, F. (2019). *Large-scale group decision making model based on social network analysis: trust relationship-based conflict detection and elimination*. In: European Journal of Operational Research. Vol. 275, Issue 2, s. 737–754, ISSN: 0377-2217.
- [102] Liu, Y., Fan, Z. P., Zhang, X. (2016). *A method for large group decision-making based on evaluation information provided by participators from multiple groups*, Information Fusion 29, s. 132–141, ISSN: 1566-2535.
- [103] Llamazares de Prado, J.E., Arias Gago, A.R., Melcon Alvarez, M.A. (2020). *Theoretical Review of the Creativity, the Key Factor in Education With Visual Impairment*. In: Education and urban society, Vol.53(1), s. 68–82. DOI: 10.1177/0013124519896863.
- [104] Locke, E. A., Latham, G. P. (1984). *Goal-setting: A motivational technique that works*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 193s, ISBN: 0-1335-7467-9.
- [105] Locke, Latham. (1990). *Work Motivation and Satisfaction: Light at the End of the Tunnel*. In: Psychological science, Vol. 1, No. 4, s. 240–246, ISSN: 0956-7976.
- [106] Loewenstein, G., Lerner, J. S. (2003). *The role of affect in decision making*. In: R. J. Davidson, K. R., Scherer, H. H. Goldsmith (Eds.), Series in affective science. Handbook of affective sciences, New York: Oxford University Press. s. 619–642, ISBN: 0-1953-7700-1.
- [107] Lussier, R. (2008). *Management Fundamentals: Concepts, Applications, Skill Development*. USA: Cengage Learning, 592s, ISBN: 0-3245-6964-5.
- [108] Luthans, F. (2003). *Positive organizational behavior (POB): Implications for leadership and HR development and motivation*. In: Porter, Bigley, Steers (Eds.), Motivation and work behavior, s. 178–195, New York: McGraw-Hill Irwin.
- [109] Lutz Von Rosenstiel. (2014). *Motivations im Betrieb*. Springer Gabler. 361s, ISBN: 978-3-658-07809-6.
- [110] Marquis, B. L., Huston, C. J. (2009). *Leadership Roles and Management Functions in Nursing: Theory and Application*. China: Lippincott Williams & Wilkins, 654s, ISBN: 0-7817-7246-X.
- [111] Marquis, E., Vajoczki, S. (2012). *Creative Differences: Teaching Creativity across the Disciplines*. In: International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 6(1), DOI: 10.20429/ijstl.2012.060106.
- [112] McInerney, D.M. (2005). *Helping Kids Achieve Their Best: Understanding and Using Motivation in the Classroom*, Greenwich, CT: Information Age, 128s, ISBN: 978-1-593-11340-7.
- [113] McPherson, J.M., Popielarz, M., Drobnic, S. (1992). *Social networks and organizational dynamics*. In: American Sociological Review 57(2), s. 153–170, DOI: 10.2307/2096202.
- [114] Monappa, Saiyadain. (2006). *Personnel Management. 2nd edition*. New York: TataMcGraw-Hill. 417s, ISBN: 0-07-462264-1.
- [115] Montag, T., Maertz, C. P., Jr., Baer, M. (2012). *A critical analysis of the workplace creativity criterion space*. In: Journal of Management, Vol. 38, Issue 4, s. 1362–1386, ISSN: 0149-2063.
- [116] Moon, Hur, Hyun. (2019). *How Service Employees' Work Motivations Lead to Job Performance: the Role of Service Employees' Job Creativity and Customer Orientation*. In: Current Psychology, Vol. 38, Issue 2, s. 517–532, ISSN: 1046-1310.
- [117] Morse, G. (2003). *Why We Misread Motives*. In: Harvard Business Review, Vol. 81 (1), s. 18–19, ISSN: 0017-8012.

- [118] Mowen, J. C. (2000). *The 3M Model of Motivation and Personality: Theory and Empirical Applications to Consumer Behavior*. Norwell, Massachusetts: Kluwer academic publishers. 314s, ISBN: 0-7923-8543-8.
- [119] Mumford, MD., Scott, GM., Gaddis, B., Strange, JM. (2002). *Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships*. In: *The Leadership Quarterly*, Vol. 13, s. 705–50, ISSN: 1048-9843.
- [120] Naber, M., Vaziri Pashkam, M., Nakayama, K. (2013). *Unintended imitation affects success in a competitive game*. In: *PNAS – Proceedings of the National Academy of Science, USA*, Vol. 110, No. 50, s. 20046–20050, ISSN: 20046–20050.
- [121] Nakonečný, M. (1992). *Motivace pracovního jednání a její řízení* (Work Performance Motivation and Its Management). Praha: MP. 258s, ISBN: 80-85603-01-2.
- [122] Nový, I., Surynek, A., a kol. (2008). *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 288s, ISBN: 80-247-1705-0.
- [123] O'Doherty, D., O'Hare, J. A., Hyde, S., McGrath, D. (2019). *Humanities in Medicine: A Qualitative Study of Graduate and Student Experiences of Completing a Student Selected Component*. *Creative Education*, 10(2), s. 15, DOI: 10.4236/ce.2019.102022.
- [124] Oakes, L. (1997). *Prophetic Chrism: The Psychology of Revolutionary Religious Personalities*. 1. vyd., Syracuse: Syracuse University Press, 264s, ISBN: 0815603983.
- [125] Oyserman, D. (2013). *Not just any path: Implications of identity-based motivation for disparities in school outcomes*. *Economics of Education Review* (33), s. 179–190, DOI: 10.1016/j.econedurev.2012.09.002.
- [126] Oyserman, D., Destin, M. (2010). *Identity-based motivation: Implications for intervention*. In: *The Counseling Psychologist* (38), ISSN: 1001-1043, DOI: 10.1177/0011000010374775.
- [127] Papaleontiou-Louca, E., Varnava-Marouchou, D., Mihai, S., Konis, E. (2014). *Teaching for Creativity in Universities*. In: *Journal of Education and Human Development*, Vol. 3(4), s. 131–154, DOI: 10.15640/jehd.v3n4a13.
- [128] Pardel. (1977). *Kapitoly zo všeobecnej psychológie – Motivácia ľudskej činnosti a správania*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 224s, ISBN: 67-014-77.
- [129] Paulička, I. et al. (2002a). *Všeobecný encyklopedický slovník, část G – L*. Praha: Ottovo nakladatelství, 944s, ISBN: 978-80-7181-659-0.
- [130] Paulička, I. et al. (2002b). *Všeobecný encyklopedický slovník, část S – Ž*. Praha: Ottovo nakladatelství, 1064s, ISBN: 978-80-7181-768-6.
- [131] Pinder, C. C. (1998). *Work Motivation in Organizational Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 544s, ISBN: 0-0239-5622-4.
- [132] Pinder. (2008). *Work Motivation in Organizational Behavior, Second Edition*. New York: Psychology Press. 549s, ISBN: 978-0-8058-5604-0.
- [133] Plamínek, J. (2010). *Tajemství motivace*. Praha: Grada Publishing. 128s, ISBN: 978-80-247-3447-7.
- [134] Plucker, J. A., Beghetto, R. A., Dow, G. T. (2004). *Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research*. In: *Educational Psychologist*, Vol. 39, Issue 2, s. 83–96, ISSN: 0046-1520.
- [135] Porath, M. (1996). *Affective and motivational considerations in the assessment of gifted learners*. In: *Roeper Review*, Vol. 19, s. 13–17, DOI: <https://doi.org/10.1080/02783199609553775>.
- [136] Porter, Bigley, Steer. (2002). *Motivation and Work Behavior*, 7th Edition. New York: McGraw-Hill/Irwin. 648s, ISBN: 0-0724-8162-5.

- [137] Powell, J. (2007). *Creative universities and their creative city-regions*. In: INDUSTRY & HIGHER EDUCATION, s. 323–335, ISSN: 0950-4222.
- [138] Przysinda, E., Zeng, T., Maves, K., Arkin, C., Loui P. (2017). *Jazz musicians reveal role of expectancy in human creativity*. In: Brain and Cognition, Vol. 119 , s. 45–53, ISSN: 0278-2626.
- [139] Puryear, J. S., Kettler, T., Rinn, A. N. (2017). *Relating Personality and Creativity: Considering What and How We Measure*. In: Journal of creative behaviour, Vol. 53, Issue 2, s. 222–245, ISSN: 2162-6057.
- [140] Rasoli, N., Mousavi, M.N., Houshyar, H. (2021). Explaining Creative Tourism in the City Of Urmia with a Foresight Approach. In: Urban Planning Knowledge, Vol. 4, Issue 4, s. 101–116. ISSN: 2645-5412.
- [141] Reay, Zilber, Langley, Tsoukas. (2019). *Institutions and Organizations, A Process View*. Oxford (UK): OXFORD university press. 256s, ISBN: 0-1925-8200-3.
- [142] Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion (5th ed.)*. John Wiley & Sons.
- [143] Rego, A., Sousa, F., Cunha, MP., Correia, A., Saur, I. (2007). *Leader self-reported emotional intelligence and perceived employee creativity: An exploratory study*. In: Creativity and Innovation Management, Vol.16, Issue 3, s. 250–64, ISSN: 1467-8691.
- [144] Rego, A., Sousa, F., Marques, C., Pina e Cunha, M. (2012). *Authentic leadership promoting employees' psychological capital and creativity*. In: Journal of Business Research, Vol. 65, s. 429–437, ISSN: 0148-2963.
- [145] Robbins, S. P., Coulter, M. (2004). *Management*. Praha: Grada Publishing. 600s, ISBN: 8-0247-0495-1.
- [146] Rosak-Szyrocka, J. (2014). *Employee's Motivation at Hospital as a Factor of the Organizational Success*. In: Human Resources Management and Ergonomics, Vol. 8, Issue 2, s. 103–111, ISSN: 1337-0871.
- [147] Rosi, M., Tuček, D., Potočan, V., Jurše, M. (2018). *Market Orientation of Business Schools: A Development Opportunity for the Business Model of University Business Schools in Transition Countries*. Economics and Management, Vol. 21(4), s. 175–194.
- [148] Runco, Pritzker. (1999). *Encyklopedia od creativity*, Vol.1. San Diego (USA): ACADEMIC PRESS, 1663s, ISBN: 978-0-08054-850-0.
- [149] Runco, M.A., Plucker, J.A., & Lim, W. (2001). *Development and psychometric integrity of a measure of ideational behavior*. In: Creativity Research Journal, Vol. 13, Issue 3, s. 393–400, ISSN: 1040-0419.
- [150] Saafy, T. L. (2008). *Decision making with the analytic hierarchy process*. In: Int. J. Services Sciences, Vol. 1, No. 1, 2008, s. 83–98, ISSN: 1753-1446 (Print).
- [151] Sánchez-Barroso, G., González-Domínguez, J., García-Sanz-Calcedo, J., Zamora-Polo, F. (2020). *Analysis of Learning Motivation in Industrial Engineering Teaching in University of Extremadura (Spain)*, In: Sustainability, Vol. 12, Issue 4987, 11s, DOI: doi:10.3390/su12124987.
- [152] Sawatzky, R.,Kwon, J.Y., Barclay, R., Chauhan, C., Frank, L., Hout, W.B., Nielsen, L.K., Nolte, S., Sprangers, M.A.G., the Response Shift – in Sync Working Group. (2021). *Implications of response shift for micro-, meso-, and macro-level healthcare decision-making using results of patient-reported outcome measures*, In: Quality of Life Research, Springer. 15s, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11136-021-02766-9>.
- [153] Sellar, S. (2013). *Equity, markets and the politics of aspiration in Australian higher education*. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 34(2), s. 245–258.

- [154] Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday. 445s, ISBN: 978-0-385-51725-6.
- [155] Shastri, Y., Hoda, R., Amor, R. (2021). The role of the project manager in agile software development projects. In: *The Journal of Systems & Software*, Vol. 173. DOI: 10.1016/j.jss.2020.110871.
- [156] Sitorus, F., Brito-Parada, P.R. (2020). *Equipment selection in mineral processing – A sensitivity analysis approach for a fuzzy multiple criteria decision making model*, In: *Minerals Engineering*, Vol.150(1), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.mineng.2020.106261>.
- [157] Smeding, A., Darnon, C., Souchal, C., Toczek-Capelle, M.C., Butera, F. (2013). *Reducing the socio-economic status achievement gap at university by promoting mastery-oriented assessment*. PLoS ONE, Vol. 8(8), e71678. DOI: 10.1371/journal.Pone.0071678.
- [158] Soares, A.E., Lopes, M.P. (2020). *Are your students safe to learn? The role of lecturer's authentic leadership in the creation of psychologically safe environments and their impact on academic performance*. In: *Active Learning in Higher Education*, Vol. 21(1), s. 65–78, DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4939-9847-1_4.
- [159] Somech, A., Drach-Zahavy, A. (2013). *Translating team creativity to innovation implementation: The role of team composition and climate for innovation*. In: *Journal of Management*, Vol. 39, Issue 3, 2013, s. 684–708, ISSN: 0149-2063.
- [160] Steiger, T., Lippmann, E. (2012). *Psychologie pro manažery. Jak ovládnout umění vést*. Brno: Biz Books. 368s, ISBN: 978-80-265-0006-3.
- [161] Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C., Covarrubias, R. (2012). *Unseen disadvantage: How American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students*. In: *Journal of Personality and Social Psychology* (102), ISSN: 1178-1197, DOI: 10.1037/a0027143.
- [162] Stýblo, J., Urban, J., Vysokajová, M. (2005). *Personalistika 2006*. Praha: Meritum. 771s, ISBN: 80-7357-148-X.
- [163] Symons, J. (2018). *Untangling creativity and art for policy purposes: ethnographic insights on Manchester International Festival and Manchester Day Parade*. In: *International Journal of Cultural Policy*, Vol. 24, No. 2. s. 205–219, ISSN: 1028-6632.
- [164] Šikýř, M. (2016). *Personalistika pro manažery a personalisty, 2. vydanie*. Praha: Grada Publishing. 208s, ISBN: 978-80-247-5870-1.
- [165] Tapomoy. (2006). *Strategic approach to Human Resource Management*. Delhi (India): Atlantic Publishers and Dist, 412s, ISBN: 978-8-12690-590-4.
- [166] Tasdugen B., Tekin M., Kaya M.N., Gunel H.M. (2020). *Investigation of students' level of leadership and creativity studying at the School of Physical Education and Sports*, In: *Cypriot Journal of Educational Science*, Vol. 15, Issue 1, s. 01–08. DOI: <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i1.4532>.
- [167] Tietz, R., Kugler, P. (2018). *Matching Score for Co-operations between Mature Firms and Start-ups*. In: *ISPIM Innovation Symposium, Proceedings of the 24th ISPIM Innovation Conference „Innovation – The Name of the Game“*, Stockholm/Sweden. ISBN: 978-952-335-218-6.
- [168] Tomlinson, M. (2018). *Conceptions of the value of higher education in a measured market*. In: *Higher Education*, Vol. 75, s. 711–727, DOI: 10.1007/s10734-017-0165-6.
- [169] Tumová, D. (2019). *Social Policy of University based on Decision Making on Academic Staff Motivation*. In: *RELIK*, 2019. s. 442–452, ISBN: 978–80–245–2329–3.

- [170] Tumová, D. Blašková, M. (2019). *The decision-making process of managers to support the creativity of university employees in SMART environment*. In: CER 2019 (II). s. 44–47, ISBN: 978-1-9993071-5-8.
- [171] Tumová, D., Blašková, M. (2020). *Policy for supporting creativity in the academic environment*. In: RELIK 2020, s. 559–568, ISBN: 978-80-245-2394-1.
- [172] Ukpabi, H.N., (2019). *Basic knowledge needed to enhance teacher's efficiency for effective classroom management*, In: Selected Papers of 10th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA), Vol. 6, No. 7, DOI: <https://doi.org/10.18844/prosoc.v6i7.4506>.
- [173] Urdan, T., Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. In: *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 61, DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101862.
- [174] Vallerand J.R., Pelletier G.L., Blais R.M., Briere M.N., Senecal C., Vallieres F.E. (1992). *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and motivation in education*. In: *Educational and Psychological Measurement*, 1992, 52, s. 1003–1017, DOI: 10.1177/0013164492052004025.
- [175] Veber, J. et al. (2009). *Management*. Praha: Management Press, 736s, ISBN: 978-80-7261-200.
- [176] Verma, D. (2009). *DECISION MAKING STYLE: Social and Creative Dimensions*. New Delhi: Global India Publications, 306s, ISBN: 9-3802-2830-9.
- [177] Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley. 331s, ISBN: 0-4719-1205-0.
- [178] Weber, M. (1968). *On Charisma and Institution Building*. Chicago: University of Chicago Press, 313s, ISBN: 0-2268-7724-8.
- [179] Wellington, (2011). *Effective People Management*. London: Kogan Page. 236s, ISBN: 978-07-49462-85-7.
- [180] Woodhead, R. M., Downs, C. G. (2001). *Value Management: Improving Capabilities*. London: Thomas Telford Publishing, 98s, ISBN: 0-7277-2989-6.
- [181] World Economic Forum. (2018). *Insight Report – The Future of Jobs Report 2018*. Geneva, Switzerland. 133s, ISBN: 978-1-944835-18-7.
- [182] Xiao, J., Wang, X., Zhang, H. (2020). *Managing classification-based consensus in social network group decision making: An optimization-based approach with minimum information loss*, In: *Information Fusion*, Vol. 63, s.74-87. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.inffus.2020.05.008>.
- [183] Yu-Qian Zhu, Gardner, D. G., Houn-Gee Chen. (2016). *Relationships between Work Team Climate, Individual Motivation, and Creativity*. In: *Journal of Management*, Vol. 44, Issue 5, 2018, s. 2094–2115, ISSN: 0149-2063.
- [184] Yu, S., Ally, M., Tsinakos, A. (2020). *Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum*. New York, NY: Springer. 170s. ISBN: 978-981-15-0617-8.
- [185] Zalutskaya, K., Petrushka, K., Myshchysyn, O., Danylovysh, O. (2021). Strategic Management of the Innovative Activity of the Enterprise. In: *Journal of Optimization in Industrial Engineering* Vol.14, Issue 1, s. 119–127. DOI:10.22094/JOIE.2020.677838.
- [186] Zeshui Xu (2015). *Uncertain Multi-Attribute Decision Making: Methods and Applications*. Berlin, Heidelberg: Springer. 373s, ISBN: 3-6624-5640-0.
- [187] Zhu, Y., Chen, P-Y., Zhao, W. (2014). *Injured workers in china: injustice, conflict and social unrest*, In: *International Labour Review*, Vol. 153, Issue 4, s. 635–647, ISSN: 1564-913X.

Internetové zdroje

- [188] Agnoli, S., Franchin, L., Rubaltelli, E., & Corazza, G. E. (2015). *An eye-tracking analysis of irrelevance processing as moderator of openness and creative performance*. In: *Creativity Research Journal*, Vol. 27, Issue 2, 2015, s. 125–132, Print ISSN: 1040-0419. [online] [cit. 20-05-2019]. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2015.1030304>.
- [189] Agnoli, S., Franchin, L., Rubaltelli, E., Corazza, G. E. (2018). *The emotionally intelligent use of attention and affective arousal under creative frustration and creative success*. In: *Personality and Individual Differences*, Vol. 142, 2019, s. 242–248, ISSN: 0191-8869. [online] [cit. 05-06-2019]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.04.041>.
- [190] American Psychological Association. (2020). *Socioeconomic Status*. In: *APA – Psychology Topics*. [online] [cit. 01-09-2020]. Dostupné na: <https://www.apa.org/topics/socioeconomic-status>.
- [191] Arvidsson, A. (2008). *The Ethical Economy of Customer Coproduction*. In: *Journal of Macromarketing*, Vol. 28, Issue 4, 2008, s. 326–338, ISSN: 0276-1467. [online] [cit. 05-06-2019]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1177/0276146708326077>.
- [192] Avolio, B.J., Gardner, W.L., Walumbwa, F.O. (2007). *Authentic Leadership Questionnaire (POQ)*, Mind Garden, Inc., [on-line] [cit. 15-04-2020]. Dostupné na: <https://www.mindgarden.com/69-authentic-leadership-questionnaire>.
- [193] Bouchrika, I. (2020). *11 Top Trends in Higher Education: 2020/2021 Data, Insights & Predictions*. In: *Guide2Research*. [online] [cit. 18-02-2021]. Dostupné na: <https://www.guide2research.com/research/trends-in-higher-education>.
- [194] Branscomb, L.M., Auerswald, P.E. (2002). *Between Invention and Innovation: an Analysis of Funding for Early-Stage Technology Development*, In: *Economic Assessment Office, Advanced Technology Programme, National Institute of Standards and Technology, Gaithersburg, MD*. [online] [cit. 05-06-2020]. Dostupné na: <https://www.belfercenter.org/sites/default/files/files/publication/betweeninnovation.pdf>.
- [195] Brown. (2017). *Employee Orientation: Keeping New Employees on Board*. In: *The Balance*. [online]. [cit. 12-01-2018]. Dostupné na: <https://www.thebalance.com/employee-orientation-keeping-new-employees-on-board-1919035>.
- [196] Constant, A., Ramstead, M. J. D., Veissière, S. P. L., Friston, K. (2019). *Regimes of Expectations: An Active Inference Model of Social Conformity and Human Decision Making*. In: *Original research article, Front. Psychol.*, 29. [online] [cit. 10-08-2019]. Dostupné na: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00679/full#T2>.
- [197] Fisher, J. (2018). *Cultivating Creativity: Understanding Visitor Perceptions of Creativity in Art Museum Exhibits*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts, University of Washington. [on-line] [cit. 12-08-2019]. Dostupné na: <http://hdl.handle.net/1773/42017>.
- [198] Graham, P. (2018). *University Of Warwick Study Finds VR Is More Engaging Than Traditional Learning Methods*. [online] [cit. 18-02-2021]. Dostupné na: <https://www.vrfocus.com/2018/12/university-of-warwick-study-finds-vr-is-more-engaging-than-traditional-learning-methods/>.
- [199] Klčovanská E. (2009). *Hodnotová orientácia súčasnej mládeže a jej význam v pedagogickom procese*. s. 15–25. [online] [cit. 15-05-2019]. Dostupné na: www.uski.sk/frm_2009/ran/2004/ran-2004-1-02.pdf. 2004.

- [200] Korn, M. (2016). *One of the TAs in an Artificial Intelligence Class Was Actually an A.I.* [online] [cit. 18-02-2021]. Dostupné na: <https://slate.com/technology/2016/05/a-teaching-assistant-at-georgia-tech-was-actually-an-artificial-intelligence.html>.
- [201] MŠ SR. (2014). Medzirezortná pracovná skupina pre štátnu politiku v oblasti mládeže. [online] [cit. 05-10-2018]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/zasadala-medzirezortna-pracovna-skupina-pre-statnu-politiku-v-oblasti-mladeze/>.
- [202] MŠ SR. (2014). Programy pre mládež na roky 2014-2020. [online] [cit. 05-10-2018]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/programy-pre-mladez-na-roky-2014-2020/>.
- [203] MŠ SR. (2014). Stratégia Slovenskej republiky pre mládež na roky 2014-2020. [online] [cit. 08-11-2018]. Dostupné na: <http://www.kcvc.sk/buxus/docs/strategia%20pre%20mladez%20sr.pdf>.
- [204] MŠ SR. (2016). Dlhodobý zámer ministerstva a jeho aktualizácie. [online] [cit. 08-11-2018]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/dlhodoby-zamer-ministerstva-a-jeho-aktualizacie/>.
- [205] MŠ SR. (2017). Kvalita života mladých ľudí pohľadom organizácie IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže. [online] [cit. 08-11-2018]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/kvalita-zivota-mladych-ludi-pohladam-organizacie-iuventa-slovensky-institut-mladeze/>.
- [206] MŠ SR. (2018). Výročie správy o stave vysokého školstva. [online] [cit. 15-02-2019]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/vyroczne-spravy-o-stave-vysokeho-skolstva/>.
- [207] MŠ SR. (2020). Tématicky zamerané dokumenty. [online] [cit. 10-11-2019]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/tematicky-zamerane-dokumenty/>.
- [208] Paterson, J. (2018). *Report: Dive Brief.* [online] [cit. 18-02-2021]. Dostupné na: <https://www.highereddive.com/news/report-46-of-colleges-employ-virtual-reality-in-courses/525349/>.
- [209] Pereira, L. A., Limberter, P. F., Da Silva Flores, L. C. (2018). *An Empirical Investigation of Destination Branding: The Case of the City of Rio de Janeiro, Brazil.* In: Sustainability, Vol. 11, Issue 1, 2019, s. 90, EISSN: 2071-1050. [online] [cit. 05-06-2019]. Dostupné na: <https://doi.org/10.3390/su11010090>.
- [210] Prabhu, V., Sutton, C., & Sauser, W. (2008). *Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation.* In: Creativity Research Journal, Vol. 20. Issue 1, s. 53–66, Print ISSN: 1040-0419. [online] [cit. 05-06-2019]. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1080/10400410701841955>.
- [211] Raosoft. (2020). *Sample size calculator.* [online] [cit. 05-10-2018]. Dostupné na: <http://www.raosoft.com/samplesize.html>.
- [212] Shannon, B. N., McGee, Z. A., Jones, B. D. (2019). *Bounded Rationality and Cognitive Limits in Political Decision Making.* In: Oxford research encyclopedia. s. 1–26. [online] [cit. 09-08-2019]. Dostupné na: <https://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-961?print=pdf>.
- [213] Simon, H. A. (1960). *The new science of management decision.* New York: Harper & Row Publishers, 50 s. [on-line] [cit. 15-08-2019]. Dostupné na: <https://babel.hatitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b3376401&view=1up&seq=67>.
- [214] Stachová, K., Papula, J., Stacho, Z., Kohnová, L. (2018). *External Partnerships in Employee Education and Development as the Key to Facing Industry 4.0 Challenges.* In: Sustainability, Vol. 11, Issue 2, 2019, s. 345, EISSN: 2071-1050. [online] [cit. 05-06-2019]. Dostupné na: <https://doi.org/10.3390/su11020345>.

- [215] ŠÚSR. (2019). *Databáza DATAcube – Vzdelávanie, vysoké školy*. [online] [cit. 08-11-2018]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/#!/view/sk/VBD_SLOVSTAT/sv2005rs/v_sv2005rs_00_00_00_sk.
- [216] Tracy, B. (2019). *The Four Factors of Motivation*. In: American Management Association, [on-line] [cit. 09-08-2019]. Dostupné na: <https://www.amanet.org/ama-articles/the-four-factors-of-motivation/>.
- [217] University of Potomac. (2020). *Online learning – Education No Matter Where You Are*. [online] [cit. 18-02-2021]. Dostupné na: <https://potomac.edu/locations/online-learning/>.
- [218] uPlanner. (2016). *6 Tech Trends to Improve University Campus Management*. [online] [cit. 18-02-2021]. Dostupné na: <https://www.uplanner.com/en/blog/planificacion-y-gestion-del-campus/>.
- [219] Wu, W. (2005). *Dynamic cities and Creative Clusters*, Policy Research working paper, no. WPS 3509. Washington, D.C.: World Bank Group. [online] [cit. 02-08-2020]. Dostupné na: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/441151468762563308/pdf/WPS3509.pdf>.

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha A: Dotazníkové prieskumy zamerané na kompetencie vysokoškolských vyučujúcich	178
Príloha B: Dotazníkový prieskum zameraný na kľúčové hodnoty univerzít	181
Príloha C: Dotazníkový prieskum zameraný na akademickú motiváciu a tvorivosť z pohľadu vyučujúcich – riadiaci zamestnanci	182
Príloha D: Dotazníkový prieskum zameraný na akademickú motiváciu a tvorivosť z pohľadu vyučujúcich – zamestnanci	185
Príloha E: Dotazníkový prieskum zameraný na akademickú motiváciu a tvorivosť z pohľadu študentov	188
Príloha F: Záznam verifikácie prvého stupňa – komunikácia s prorektorkou pre vedu a výskum	193
Príloha G: Záznam verifikácie tretieho stupňa – komunikácia s prorektorkou pre vedu a výskum	194

PRÍLOHA A: Dotazníkové prieskumy zamerané na kompetencie vysokoškolských vyučujúcich

Prieskum o univerzitných učiteľoch – dotazník pre študentov univerzity

ak láskavo dovoľíte, chceli by sme Vás úctivo požiadať o zodpovedanie nasledujúcich otázok, zostavených v rámci medzinárodného prieskumu Servqual, organizovaného s cieľom zlepšiť kvalitu vzdelávania na univerzitách. Do tohto prieskumu sa zapojila aj naša univerzita a dúfame, že na základe Vašich názorov sa podarí získať inšpirácie a podnety, ako našej univerzite a fakulte pomôcť stať sa lepšími než doposiaľ.

Prosíme Vás o čo najvyššiu úprimnosť, pretože iba úprimné názory dokážu univerzitu posunúť vpred. Súčasne Vám zaručujeme absolútnu dôveryhodnosť a anonymnosť narábania s Vašimi vyjadreniami.

Za vyjadrenie Vašich názorov vopred veľmi pekne ďakujeme.

Stupeň štúdia: 1. stupeň: bakalárske štúdium 2. stupeň: inžinierske štúdium

Pohlavie: Žena Muž

Študijný program:

Manažment Počítačové inžinierstvo Informatika
 Informačný manažment Aplikovaná informatika Informačné systémy

Semester:

1. 2. 3. 4. 5. 6.

Atribúty skvelého univerzitného učiteľa – takýto by mal byť skvelý učiteľ skvelej univerzity

Prosíme, na stupnici od 1 (najmenej dôležitý) po 7 (najviac dôležitý) pridelte dôležitosť každému z nasledujúcich atribútov tak, ako si myslíte, že by ich mal mať skvelý univerzitný učiteľ (*stupeň dôležitosti označte v príslušnom políčku*).

1.	Odbornosť a profesionalita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Pedagogické zručnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Spravodlivosť a objektivnosť	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Zručnosti motivovať a inšpirovať	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Tolerantnosť a trpezlivosť	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Ústretovosť a ochota pomôcť	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Komunikatívnosť a zrozumiteľnosť	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Empatia (vcítanie sa) a ľudskosť	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Charizmatická osobnosť	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Slušnosť, čestnosť, zdvorilosť	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Prieskum o uplatňovaní a význame charizmy na univerzite

ak láskavo dovoľíte, chceli by sme Vás úctivo požiadať o zodpovedanie nasledujúcich otázok, zostavených ako pokračovanie prieskumu zameraného na zlepšovanie našej univerzity. Veľmi dúfame, že na základe Vašich názorov sa podarí získať inšpirácie a podnety, ako našej univerzite a fakulte pomôcť stať sa lepšími než doposiaľ. Prosíme Vás o čo najvyššiu úprimnosť, pretože iba úprimné názory dokážu univerzitu posunúť vpred. Súčasne Vám zaručujeme absolútnu dôveryhodnosť a anonymnosť narábania s Vašimi vyjadreniami.

Za vyjadrenie Vašich názorov vopred veľmi pekne ďakujeme.

-
- | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> študentka | <input type="checkbox"/> študent | <input type="checkbox"/> stupeň štúdia | <input type="checkbox"/> ročník štúdia |
| <input type="checkbox"/> absolventka | <input type="checkbox"/> absolvent | <input type="checkbox"/> absolvovaný stupeň štúdia | <input type="checkbox"/> dĺžka praxe po absolvovaní VŠ |
| <input type="checkbox"/> manažment | <input type="checkbox"/> informatika | <input type="checkbox"/> informačný manažment | <input type="checkbox"/> počítačové inžinierstvo |
-

- Charizma vo všeobecnosti predstavuje isté vyžarovanie alebo osobné kúzlo, ktoré pozitívne vplyva na iných a môže ich viesť k lepším výsledkom a hlbšej oddanosti. Myslíte si, že ak je *charizma vedúcich zamestnancov* univerzity (rektor, prorektori), fakúlt (dekan, prodekani) a katedier (vedúci katedier) uplatňovaná na *vysokoškolských učiteľov*, môže zlepšiť celkové pôsobenie univerzity a výsledky študentov?
 úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím
- Prosíme, mohli by ste označiť, ktorá z nasledujúcich zložiek charizmy vedúcich zamestnancov univerzity je dôležitá pre univerzitný rozmach? (môžete označiť viaceré možnosti)
 - Pozitívny prenos – odovzdávanie pozitívnej energie a celkové pozitívne pôsobenie na učiteľov a študentov.
 - Uplatňovaná úcta – zmysluplná prispôbivosť učiteľom a študentom a zohľadňovanie ich očakávaní.
 - Príťažlivá vízia – atraktívny obraz budúcnosti, viera v jej správnosť a prínos pre učiteľov a študentov.
 - Kultivovaná komunikácia – pozorné naslúchanie učiteľom a študentom, úprimnosť a schopnosť zaujať ich.
 - Aktivovanie oddanosti – vtiahnutie učiteľov a študentov do diania a dosahovanie „spoločnej“ vízie.
 - Aktívna samostatnosť – budovanie samostatného a vyspelého uvažovania a konania učiteľov a študentov.
- Keby ste mali označiť iba jedinú z uvedených zložiek charizmy dôležitú pre vedúcich zamestnancov univerzity, ktorá by to bola? (môžete označiť iba 1 možnosť)
 - Pozitívny prenos – odovzdávanie pozitívnej energie a celkové pozitívne pôsobenie na učiteľov a študentov.
 - Uplatňovaná úcta – zmysluplná prispôbivosť učiteľom a študentom a zohľadňovanie ich očakávaní.
 - Príťažlivá vízia – atraktívny obraz budúcnosti, viera v jej správnosť a prínos pre učiteľov a študentov.
 - Kultivovaná komunikácia – pozorné naslúchanie učiteľom a študentom, úprimnosť a schopnosť zaujať ich.
 - Aktivovanie oddanosti – vtiahnutie učiteľov a študentov do diania a dosahovanie „spoločnej“ vízie.
 - Aktívna samostatnosť – budovanie samostatného a vyspelého uvažovania a konania učiteľov a študentov.

Mohli by ste uviesť, prečo ste v predošlej otázke vybrali práve Vami zvolenú zložku charizmy?

.....
.....
.....

- Prosíme, vyjadrite svoj názor o nasledujúcich **pozitívach** charizmatického pôsobenia **učiteľa na študentov**:
 - Vplyvom charizmy je vzťah medzi učiteľom a študentmi pozitívnejší
 úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím
 - Učiteľ dokáže na študentov prenášať svoje nadšenie
 úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím

- Učiteľ vníma problémy z pohľadu študentov a študenti zas z pohľadu učiteľa
 - úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím
- Charizma učiteľa povzbudzuje tvorivosť a odvahu študentov pustiť sa do náročnejších projektov
 - úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím
- Charizma učiteľa vŕaha študentov do partnerského vzťahu pri spoločnom zlepšovaní univerzity
 - úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím
- Charizma učiteľa aktivuje samostatnosť a pripravenosť študentov pre ich budúcu kariéru
 - úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím
- Charizma učiteľa kladne pôsobí na kultivovanie charizmy študentov
 - úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím

5. Prosíme, vyjadrite svoj názor o nasledujúcich **negatívach** charizmatického pôsobenia **učiteľa na študentov**:

- Charizmatický učiteľ stráca autoritu a rešpekt u študentov
 - úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím
- Ak učiteľ uplatňuje svoju charizmu, znižuje to kvalitu vzdelávacieho procesu
 - úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím
- Vnímanie problémov z pohľadu študentov znižuje dôležitosť odborných poznatkov
 - úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím
- Charizma učiteľa podnecuje egoizmus a nevraživosť medzi študentmi
 - úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím
- Charizma učiteľa zapríčiňuje rozpor priorít učiteľa a študentov
 - úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím
- Charizma učiteľa narúša ochotu študentov študovať zodpovedne a s plným nasadením
 - úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím
- Charizma učiteľa navodzuje u študentov pocity nedosiahnuteľnosti takejto kompetencie
 - úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím

6. Myslíte si, že ak je učiteľ charizmatický, znižuje tým svoju profesionalitu?

- úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím

Prosíme, aký je Váš názor?

.....

.....

.....

7. Ak by sa univerzita rozhodla podporovať u svojich vedúcich zamestnancov nielen charizmu, ale aj **emпатиu** (t. j. schopnosť vcítania do iných), mohlo by toto spojenie mať pozitívny vplyv na pôsobenie učiteľov a výsledky študentov?

- úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím

8. Je podľa Vás možné dosiahnuť úspešnú kombináciu charizmy a empatie vedúcich zamestnancov a učiteľov univerzity?

- úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím

9. Bolo by takéto spojenie charizmy a empatie inšpiratívne a prínosné aj pre Vás?

- úplne súhlasím skôr súhlasím aj súhlasím, aj nesúhlasím skôr nesúhlasím vôbec nesúhlasím

Ešte raz: veľmi pekne ďakujeme za Vašu ochotu

PRÍLOHA B: Dotazníkový prieskum zameraný na kľúčové hodnoty univerzít

Prieskum o definovaní univerzitných a osobných hodnôt

ak láskavo dovoľíte, chceli by sme Vás úctivo požiadať o zodpovedanie nasledujúcich otázok, zostavených ako pokračovanie prieskumu zameraného na zlepšovanie našej univerzity a Vášho profesionálneho života. Veľmi dúfame, že na základe Vašich názorov sa podarí získať inšpirácie a podnety, ako našej univerzite a fakulte pomôcť stať sa lepšími než doposiaľ. Prosíme Vás o čo najvyššiu úprimnosť, pretože iba úprimné názory dokážu univerzitu posunúť vpred. Súčasne Vám zaručujeme absolútnu dôveryhodnosť a anonymnosť narábania s Vašimi vyjadreniami.

Za vyjadrenie Vašich názorov vopred veľmi pekne ďakujeme.

študentka študent stupeň štúdia ročník štúdia
 manažment informatika informačný manažment počítačové inžinierstvo

1a) Prosíme, uveďte 10 hodnôt, ktoré sú podľa Vášho názoru dôležité pre univerzitu (aké hodnoty by si mala univerzita stanoviť?):

P.č.	Hodnoty dôležité pre kvalitu univerzity
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

1b) Ktorú z uvedených hodnôt považujete za najdôležitejšiu pre univerzitu (uveďte jej číslo):

2a) Prosíme, uveďte 10 hodnôt, ktoré sú podľa Vášho názoru dôležité pre Vás osobne a Váš pracovný i súkromný život (akými hodnotami sa vo svojom živote riadite?):

P.č.	Hodnoty dôležité pre Váš život
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

2b) Ktorú z Vami napísaných hodnôt považujete pre seba za najdôležitejšiu (uveďte jej číslo):

Veľmi pekne ďakujeme

PRÍLOHA C: Dotazníkový prieskum zameraný na akademickú motiváciu a tvorivosť z pohľadu vyučujúcich – riadiaci zamestnanci

Dotazník skúmajúci rozhodovanie o akademickej motivácii a tvorivosti

(určený pre nadriadených zamestnancov)

Vážená pani, vážený pán,

dovoľujeme si Vás veľmi pekne požiadať o vyplnenie tohto dotazníka. Zámerom dotazníka je zistiť, aká silná je Vaša motivácia, ako sa rozhodujete pri motivovaní samých seba, ktoré motivačné nástroje považujete za najúčinnnejšie atď. Preto Vás úprimne prosíme o zodpovedanie nasledujúcich otázok označením tej odpovede, ktorá je Vám najviac blízka. Určite Vám zaručujeme, že Vaše odpovede ostanú úplne anonymné a v žiadnom prípade nepríde k ich zneužitiu. Práve naopak, Vaše odpovede veľmi pomôžu zlepšiť motiváciu zamestnancov na našich univerzitách.

Za Vašu ochotu, ústretovosť a čas Vám vopred veľmi pekne ďakujeme.

Váš vek: rokov	Pohlavie: <input type="checkbox"/> žena <input type="checkbox"/> muž	Vzdelanie: <input type="checkbox"/> SOU <input type="checkbox"/> VŠ <input type="checkbox"/> doc. <input type="checkbox"/> SŠ <input type="checkbox"/> PhD. <input type="checkbox"/> prof.	Dĺžka praxe: rokov	Riadiaca pozícia: <input type="checkbox"/> vrcholová úroveň <input type="checkbox"/> stredná úroveň <input type="checkbox"/> výkonná úroveň
--------------------------------	---	---	------------------------------------	---

1. Ste dostatočne informovaná/ý o cieľoch, zámeroch a problémoch Vašej fakulty a univerzity?

áno zväčša áno aj áno, aj nie zväčša nie nie

2. Akým spôsobom pristupujete k Vaším zamestnancom (akým spôsobom ich vediete)?

- participatívne – vytvárate priestor pre ich sebarealizáciu, spolurozhodovanie, zodpovednosť a motiváciu
- neutrálne – ponechávate ich pracovné úsilie bez hlbšej a otvorenejšej spolupráce
- autoritatívne – obmedzujete možnosti ich samostatnosti a vyžaduje plnenie svojich príkazov

3. Považujete hodnotenie (posudzovanie) Vášho výkonu zo strany Vášho nadriadeného pracovníka (napr. či pracujete kvalitne, či dodržiavate termíny alebo stanovené ciele atď.) za objektívne a spravodlivé?

áno zväčša áno aj áno, aj nie zväčša nie nie

4. Považujete komunikáciu zo strany Vášho nadriadeného pracovníka voči Vám za otvorenú?

áno zväčša áno aj áno, aj nie zväčša nie nie

5. Vytvárate vo vzťahu k Vaším zamestnancom atmosféru dôvery, ústretovosti a spolupatričnosti?

áno zväčša áno aj áno, aj nie zväčša nie nie

6. Aplikujete vo vzťahu k Vaším podriadeným kreatívne schopnosti a moderné postupy/metódy tak, že sa pracovné prostredie stáva tvorivé a nápadité?

- využívam tradičné metódy a postupy (napr.: práca s jednotlivcom a skupinou, rozhovory, pozorovanie atď.)
- využívam kreatívne/progresívne metódy a postupy (napr.: podpora rozvoja potenciálu a intelektuálnych schopností, rolové hry, poradenstvo, zážitkové metódy, brainstorming, benchmarking atď.)
- využívam tradičné metódy spolu s kreatívnymi/novodobými/progresívnymi metódami a postupmi

Myslíte si, že podriadených motivujete k tvorivej pracovnej činnosti?

áno zväčša áno aj áno, aj nie zväčša nie nie

7. Oceňujete tvorivé nápady/myšlienky a kreatívne riešenia Vašich podriadených?

áno zväčša áno aj áno, aj nie zväčša nie nie

8. Ktoré z nasledujúcich prvkov najviac ovplyvnili Vašu tvorivosť v kladnom i zápornom zmysle? (môžete označiť viaceré)

- | | |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> príjemné pracovné prostredie | 11. <input type="checkbox"/> nevhodné, nepríjemné pracovné prostredie |
| 2. <input type="checkbox"/> harmonický rodinný život | 12. <input type="checkbox"/> veľký neúspech/zlyhanie v práci |
| 3. <input type="checkbox"/> dobrí priatelia | 13. <input type="checkbox"/> problémy v rodinnom živote |
| 4. <input type="checkbox"/> šťastné detstvo | 14. <input type="checkbox"/> problémy v práci |
| 5. <input type="checkbox"/> mimoriadny zážitok v minulosti | 15. <input type="checkbox"/> zdravotné problémy |
| 6. <input type="checkbox"/> výrazný úspech v pracovnej oblasti | 16. <input type="checkbox"/> dlhodobá únava, stres |
| 7. <input type="checkbox"/> výrazný úspech v rodinnom živote | 17. <input type="checkbox"/> dostatok voľného času |
| 8. <input type="checkbox"/> významný človek (rodič, učiteľ, priateľ atď.) | 18. <input type="checkbox"/> nedostatok voľného času |
| 9. <input type="checkbox"/> umelecká škola, kurz, školenie atď. | 19. <input type="checkbox"/> dobrý kolektív a súhra v práci |
| 10. <input type="checkbox"/> škola | 20. <input type="checkbox"/> nedobrá atmosféra (dusno) v práci |

Pri číslach faktorov, ktoré ste vybrali v predošlom zozname, označte +1, +2 alebo +3, ak sa pod vplyvom daného faktora Vaša tvorivosť zosilnila; označte -1, -2 alebo -3, ak sa pod vplyvom tohto faktora Vaša tvorivosť zoslabila. (hodnota -3 vyjadruje najviac zoslabila a hodnota +3 najviac zosilnila)

9. Na akej úrovni je Vaša motivácia k nasledujúcim skutočnostiam:

- ku kvalitnej práci:
 veľmi vysoká skôr vyššia priemerná skôr nižšia nízka
- k neustálemu zvyšovaniu úrovne Vašich odborných vedomostí a zručností:
 veľmi vysoká skôr vyššia priemerná skôr nižšia nízka
- k podávaniu nových námetov a zvyšovaniu efektívnosti vzdelávacieho procesu:
 veľmi vysoká skôr vyššia priemerná skôr nižšia nízka
- k tvorivému vedeniu a motivovaniu Vašich zamestnancov:
 veľmi vysoká skôr vyššia priemerná skôr nižšia nízka

10. Ktoré z nasledujúcich faktorov beriete do úvahy, keď seba samu/samého k niečomu motivujete? Označte ich zaškrtnutím zodpovedajúcich čísel faktorov. (môžete označiť viaceré možnosti)

- | | |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> rýchle verzum dlhé trvanie dosiahnutia cieľa | 8. <input type="checkbox"/> obavy z nezvládnutia príliš náročného cieľa |
| 2. <input type="checkbox"/> jednoduchosť verzum náročnosť dosiahnutia cieľa | 9. <input type="checkbox"/> nutnosť niečo robiť a nebyť neúspešný |
| 3. <input type="checkbox"/> vaše očakávané sebauspokojenie a naplnenie | 10. <input type="checkbox"/> získanie finančnej odmeny |
| 4. <input type="checkbox"/> očakávaná spokojnosť Vašich kolegov | 11. <input type="checkbox"/> urýchlenie Vášho kariérneho rastu |
| 5. <input type="checkbox"/> očakávaná spokojnosť Vášho nadriadeného | 12. <input type="checkbox"/> utlmenie výčitiek svedomia |
| 6. <input type="checkbox"/> možnosť naučiť sa niečo nové | 13. <input type="checkbox"/> snaha dokázať si, že to zvládnete |
| 7. <input type="checkbox"/> získanie pocitu užitočnosti | 14. <input type="checkbox"/> Váš pocit zodpovednosti |

Uved'te čísla troch, pre Vás najdôležitejších, faktorov v poradí od najdôležitejšieho:

11. Ktoré faktory zohľadňujete pri rozhodovaní o tom, ako odmeňovať Vašich zamestnancov? (môžete označiť viaceré)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> požadovaný objem výkonov | <input type="checkbox"/> počet splnených úloh |
| <input type="checkbox"/> dodržiavanie stanovených termínov | <input type="checkbox"/> dosiahnuté úspory |
| <input type="checkbox"/> kvalita ich práce | <input type="checkbox"/> pracovné nasadenie a pracovitosť |
| <input type="checkbox"/> účasť na vzdelávaní a rozvoj ich zručností | <input type="checkbox"/> zodpovednosť, samostatnosť a spoľahlivosť |
| <input type="checkbox"/> kariérny rast a možnosť ďalšieho postupu | <input type="checkbox"/> priateľskosť a tvorba dobrých vzťahov v tíme |
| <input type="checkbox"/> podávanie nových návrhov | <input type="checkbox"/> práca nadčas |

12. Ktoré z nasledujúcich prvkov sa najviac pričínili o zmenu Vašej motivácie, t. j. vyvolali v súčasnosti Vaše iné potreby, plány a túžby než ste pociťovali predtým? (môžete označiť viaceré)

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> výrazný úspech v pracovnej oblasti | 10. <input type="checkbox"/> úmrtie blízkeho človeka alebo priateľa |
| 2. <input type="checkbox"/> veľký neúspech/zlyhanie v práci | 11. <input type="checkbox"/> prejav latentnej (doposiaľ skrytej) potreby |
| 3. <input type="checkbox"/> prežitie mimoriadne radostnej udalosti | 12. <input type="checkbox"/> dlhodobá únava, stres, vyhorenie |
| 4. <input type="checkbox"/> dosiahnutý úspech a šťastie nášho dieťaťa | 13. <input type="checkbox"/> uvedomenie si mojich kvalít a prínosu |
| 5. <input type="checkbox"/> pozvoľné dozrievanie, vývin mojej osobnosti | 14. <input type="checkbox"/> negatívny, demotivačný vplyv nadriadeného |
| 6. <input type="checkbox"/> pocit spokojnosti v partnerskom živote | 15. <input type="checkbox"/> neúspech, nešťastie nášho dieťaťa |
| 7. <input type="checkbox"/> spoznanie váženého, rešpektovaného človeka | 16. <input type="checkbox"/> sklamanie v ľúbostnom živote |
| 8. <input type="checkbox"/> dosiahnutie dlhodobého želaného cieľa | 17. <input type="checkbox"/> zmena pracovnej pozície alebo zamestnania |
| 9. <input type="checkbox"/> založenie rodiny | 18. <input type="checkbox"/> zdravie a zdravotný stav |

Pri číslach faktorov, ktoré ste označili v predošlom zozname, označte +1,+2 alebo +3, ak sa pod vplyvom daného faktora Vaša motivácia zosilnila; označte -1, -2 alebo -3, ak sa pod vplyvom tohto faktora Vaša motivácia zoslabila. (hodnota -3 vyjadruje najviac zoslabila a hodnota +3 najviac zosilnila)

13. Prosíme, prirad'te účinnosť každého motivačného nástroja voči Vám na škále od 1 do 10 (10 bodov – voči Vám maximálne účinný motivátor; 1 bod – voči Vám neúčinný motivátor, na Vás neplatí).

- | | |
|---|--|
| 1. priznanie osobného príplatku a odmien | 7. poskytovanie potrebných informácií |
| 2. vyslovenie pochvaly | 8. vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry |
| 3. prejavenie záujmu o Vaše názory a návrhy | 9. poskytnutie priestoru pre Vašu samostatnosť |
| 4. umožnenie kariérneho rastu | 10. korektnosť zo strany nadriadeného a vedenia |
| 5. možnosť účasti na vzdelávacích aktivitách | 11. kritériá hodnotenia Vášho pracovného výkonu |
| 6. zapájanie zamestnancov do rozhodovania | 12. uplatňovanie hrozieb a postihov |

Uved'te čísla troch, pre Vás najdôležitejších, faktorov v poradí od najdôležitejšieho:

14. Ktoré z nasledujúcich motivačných nástrojov a prístupov skutočne uplatňuje Váš nadriadený pracovník voči Vám? (môžete označiť viaceré)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> priznanie osobného príplatku a odmien | <input type="checkbox"/> poskytovanie potrebných informácií |
| <input type="checkbox"/> vyslovenie pochvaly | <input type="checkbox"/> vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry |
| <input type="checkbox"/> prejavenie záujmu o Vaše názory a návrhy | <input type="checkbox"/> poskytnutie priestoru pre Vašu samostatnosť |
| <input type="checkbox"/> umožnenie kariérneho rastu | <input type="checkbox"/> korektnosť zo strany nadriadeného a vedenia |
| <input type="checkbox"/> možnosť účasti na vzdelávacích aktivitách | <input type="checkbox"/> kritériá hodnotenia Vášho pracovného výkonu |
| <input type="checkbox"/> zapájanie zamestnancov do rozhodovania | <input type="checkbox"/> uplatňovanie hrozieb a postihov |

15. Ako sa rozhoduje Váš nadriadený pri uplatňovaní motivačných nástrojov voči Vám z hľadiska plynutia času?

- motivačné nástroje priebežne a stále mení v závislosti od zmien Vašich potrieb a očakávaní
 motivačné nástroje obmieňa zvyčajne iba v prípade výrazných zmien Vašich potrieb a očakávaní
 motivačné nástroje neobmieňa vôbec – stále uplatňuje to isté spektrum nástrojov

16. Ktoré z nasledujúcich motivačných nástrojov a prístupov Vy uplatňujete voči Vaším zamestnancom? (môžete označiť viaceré)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> priznanie osobného príplatku a odmien | <input type="checkbox"/> poskytovanie potrebných informácií |
| <input type="checkbox"/> vyslovenie pochvaly | <input type="checkbox"/> vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry |
| <input type="checkbox"/> prejavenie záujmu o ich názory a návrhy | <input type="checkbox"/> poskytnutie priestoru pre ich samostatnosť |
| <input type="checkbox"/> umožnenie kariérneho rastu | <input type="checkbox"/> korektnosť z mojej strany a od vedenia |
| <input type="checkbox"/> možnosť účasti na vzdelávacích aktivitách | <input type="checkbox"/> kritériá hodnotenia výkonu zamestnancov |
| <input type="checkbox"/> zapájanie zamestnancov do rozhodovania | <input type="checkbox"/> uplatňovanie hrozieb a postihov |

17. Myslíte si, že vplyvom plynutia času (od minulosti po súčasnosť) sa menila aj Vami vnímaná účinnosť motivačných nástrojov, ktoré voči Vám uplatňoval a uplatňuje Váš nadriadený – niektoré motivačné nástroje boli voči Vám predtým účinnejšie než sú v súčasnosti a naopak?

- áno nie

18. Vytvárate motivačné programy pre Vašich zamestnancov?

- áno áno, dokonca za ich spoluúčasti nie

19. Prosíme, uveďte, či a o koľko percent priemerne by sa zvýšila celková úroveň Vášho snaženia vtedy, ak by sa skvalitnil motivačný prístup zo strany Vášho nadriadeného voči Vám:

- áno o% nie

20. Prosíme, označte opatrenia zo strany Vášho nadriadeného alebo vedenia fakulty či univerzity, ktoré by pomohli zvýšeniu Vašej motivácie a ochoty ďalej sa rozvíjať (čo by mala fakulta alebo univerzita urobiť alebo zmeniť?).

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> väčší záujem o zamestnancov a ich názory | <input type="checkbox"/> poskytovanie potrebných informácií |
| <input type="checkbox"/> vzdelávacie aktivity a rozvoj zručností | <input type="checkbox"/> vzájomná a otvorená spolupráca |
| <input type="checkbox"/> vytváranie dobrých vzťahov a pozitívnej atmosféry | <input type="checkbox"/> priestor pre samostatnosť a sebarealizáciu |
| <input type="checkbox"/> vyššie finančné ohodnotenie a odmeny | <input type="checkbox"/> lepšie pracovné podmienky |
| <input type="checkbox"/> kariérny rast a pracovná perspektíva | <input type="checkbox"/> prejavenie uznania za kvalitnú prácu |
| <input type="checkbox"/> spoluúčasť na riadení a rozhodovaní | <input type="checkbox"/> zamestnanecké výhody a benefity |
| <input type="checkbox"/> korektnosť, spravodlivosť a ľudskosť nadriadených | <input type="checkbox"/> skvalitnenie vzájomnej komunikácie |

Veľmi pekne ďakujeme za vyplnenie

PRÍLOHA D: Dotazníkový prieskum zameraný na akademickú motiváciu a tvorivosť z pohľadu vyučujúcich – zamestnanci

Dotazník skúmajúci rozhodovanie o akademickej motivácii a tvorivosti (určený pre zamestnancov)

Vážená pani, vážený pán,

dovoľujeme si Vás veľmi pekne požiadať o vyplnenie tohto dotazníka. Zámerom dotazníka je zistiť, aká silná je Vaša motivácia, ako sa rozhodujete pri motivovaní samých seba, ktoré motivačné nástroje považujete za najúčinnnejšie atď. Preto Vás úprimne prosíme o zodpovedanie nasledujúcich otázok označením tej odpovede, ktorá je Vám najviac blízka. Určite Vám zaručujeme, že Vaše odpovede ostanú úplne anonymné a v žiadnom prípade nepríde k ich zneužitiu. Práve naopak, Vaše odpovede veľmi pomôžu zlepšiť motiváciu zamestnancov na našich univerzitách. Za Vašu ochotu, ústretovosť a čas Vám vopred veľmi pekne ďakujeme.

Váš vek: rokov	Pohlavie: <input type="checkbox"/> žena <input type="checkbox"/> muž	Vzdelanie/titul: <input type="checkbox"/> SOU <input type="checkbox"/> VŠ. <input type="checkbox"/> doc. <input type="checkbox"/> SŠ <input type="checkbox"/> PhD. <input type="checkbox"/> prof.	Dĺžka praxe: rokov
--------------------------------	---	--	------------------------------------

- 1. Ste dostatočne informovaný o cieľoch, zámeroch a problémoch Vašej univerzity a fakulty?**
 áno zväčša áno aj áno aj nie zväčša nie nie
- 2. Akým spôsobom k Vám pristupuje (akým spôsobom Vás vedie) Váš nadriadený pracovník?**
 participatívne – vytvára priestor pre Vašu sebarealizáciu, spolurozhodovanie, zodpovednosť a motiváciu
 neutrálne – ponecháva Vaše pracovné úsilie bez hlbšej a otvorenejšej spolupráce
 autoritatívne – obmedzuje možnosti Vašej samostatnosti a vyžaduje plnenie svojich príkazov
- 3. Považujete hodnotenie (posudzovanie) Vášho výkonu zo strany Vášho nadriadeného pracovníka (napr. či pracujete kvalitne, či dodržiavate termíny alebo stanovené ciele atď.) za objektívne a spravodlivé?**
 áno zväčša áno aj áno aj nie zväčša nie nie
- 4. Považujete komunikáciu zo strany Vášho nadriadeného pracovníka voči Vám za otvorenú?**
 áno zväčša áno aj áno aj nie zväčša nie nie
- 5. Vytvára Váš nadriadený voči Vám atmosféru dôvery, ústretovosti a spolupatričnosti?**
 áno zväčša áno aj áno aj nie zväčša nie nie
- 6. Využíva Váš nadriadený moderné pracovné postupy a metódy tak, aby bola vytvorená tvorivá pracovná atmosféra?**
 využíva tradičné metódy a postupy (napr.: práca s jednotlivcom a skupinou, rozhovory, pozorovanie atď.)
 využíva kreatívne/progresívne metódy a postupy (napr.: podpora rozvoja potenciálu a intelektuálnych schopností, rolové hry, poradenstvo, zážitkové metódy, brainstorming, benchmarking atď.)
 využíva tradičné metódy spolu s kreatívnymi/novodobými/progresívnymi metódami a postupmi
- Myslíte si, že Váš nadriadený motivuje k tvorivej pracovnej činnosti?**
 áno zväčša áno aj áno aj nie zväčša nie nie
- 7. Oceňuje nadriadený Vaše tvorivé nápady/myšlienky a kreatívne riešenia?**
 áno zväčša áno aj áno aj nie zväčša nie nie
- 8. Ktoré z nasledujúcich prvkov najviac ovplyvnili Vašu tvorivosť? (môžete označiť viaceré)**
 - príjemné pracovné prostredie
 - harmonický rodinný život
 - dobrí priatelia
 - šťastné detstvo
 - mimoriadny zážitok v minulosti
 - výrazný úspech v pracovnej oblasti
 - výrazný úspech v rodinnom živote
 - významný človek (rodič, učiteľ, priateľ atď.)
 - umelecká škola, kurz, školenie atď.
 - škola
 - nevhodné, nepríjemné pracovné prostredie
 - veľký neúspech/zlyhanie v práci
 - problémy v rodinnom živote
 - problémy v práci
 - zdravotné problémy
 - dlhodobá únava, stres
 - nedostatok voľného času
 - nedostatok voľného času
 - dobrý kolektív a súhra v práci
 - nedobrá atmosféra (dusno) v práci

Pri číslach faktorov, ktoré ste vybrali v predošlom zozname, označte +1, +2 alebo +3, ak sa pod vplyvom daného faktora Vaša tvorivosť zosilnila; označte -1, -2 alebo -3, ak sa pod vplyvom tohto faktora Vaša tvorivosť zoslabila. (hodnota -3 vyjadruje najviac zoslabila a hodnota +3 najviac zosilnila)

9. Na akej úrovni je Vaša motivácia k nasledujúcim skutočnostiam:

- ku kvalitnej práci:

<input type="checkbox"/> veľmi vysoká	<input type="checkbox"/> skôr vyššia	<input type="checkbox"/> priemerná	<input type="checkbox"/> skôr nižšia	<input type="checkbox"/> nízka
---------------------------------------	--------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------
- k neustálemu zvyšovaniu úrovne Vašich odborných vedomostí a zručností:

<input type="checkbox"/> veľmi vysoká	<input type="checkbox"/> skôr vyššia	<input type="checkbox"/> priemerná	<input type="checkbox"/> skôr nižšia	<input type="checkbox"/> nízka
---------------------------------------	--------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------
- k podávaniu nových námetov a zvyšovaniu efektívnosti vzdelávacieho procesu:

<input type="checkbox"/> veľmi vysoká	<input type="checkbox"/> skôr vyššia	<input type="checkbox"/> priemerná	<input type="checkbox"/> skôr nižšia	<input type="checkbox"/> nízka
---------------------------------------	--------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------
- k spolupráci s Vaším nadriadeným a riadiacimi zložkami fakulty:

<input type="checkbox"/> veľmi vysoká	<input type="checkbox"/> skôr vyššia	<input type="checkbox"/> priemerná	<input type="checkbox"/> skôr nižšia	<input type="checkbox"/> nízka
---------------------------------------	--------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------

10. Ktoré z nasledujúcich faktorov beriete do úvahy, keď seba samu/samého k niečomu motivujete? (môžete označiť viaceré)

- | | |
|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> rýchle verus dlhé trvanie dosiahnutia cieľa | 8. <input type="checkbox"/> obavy z nezvládnutia príliš náročného cieľa |
| 2. <input type="checkbox"/> jednoduchosť verus náročnosť dosiahnutia cieľa | 9. <input type="checkbox"/> nutnosť niečo robiť a nebyť neúspešný |
| 3. <input type="checkbox"/> vaše očakávané sebauspokojenie a naplnenie | 10. <input type="checkbox"/> získanie finančnej odmeny |
| 4. <input type="checkbox"/> očakávaná spokojnosť Vašich kolegov | 11. <input type="checkbox"/> urýchlenie Vášho kariérneho rastu |
| 5. <input type="checkbox"/> očakávaná spokojnosť Vášho nadriadeného | 12. <input type="checkbox"/> utlmenie výčitiek svedomia |
| 6. <input type="checkbox"/> možnosť naučiť sa niečo nové | 13. <input type="checkbox"/> snaha dokázať si, že to zvládnete |
| 7. <input type="checkbox"/> získanie pocitu užitočnosti | 14. <input type="checkbox"/> Váš pocit zodpovednosti |

Uved'te čísla troch, pre Vás najdôležitejších, faktorov v poradí od najdôležitejšieho:

11. Ktoré faktory zohľadňuje Váš nadriadený pri rozhodovaní o tom, ako Vás odmeňovať? (môžete označiť viaceré)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> požadovaný objem výkonov | <input type="checkbox"/> počet Vašich splnených úloh |
| <input type="checkbox"/> dodržiavanie stanovených termínov | <input type="checkbox"/> Vami dosiahnuté zlepšenia |
| <input type="checkbox"/> kvalita Vašej práce | <input type="checkbox"/> Vaše pracovné nasadenie a pracovitosť |
| <input type="checkbox"/> Vaša účasť na vzdelávaní a rozvoj Vašich zručností | <input type="checkbox"/> Vaša zodpovednosť, samostatnosť a spoľahlivosť |
| <input type="checkbox"/> Váš kariérny rast a možnosť ďalšieho postupu | <input type="checkbox"/> Vaša priateľskosť a tvorba dobrých vzťahov na katedre |
| <input type="checkbox"/> podávanie nových návrhov z Vašej strany | <input type="checkbox"/> Vaša práca nadčas |

12. Ktoré z nasledujúcich prvkov sa najviac pričínili o zmenu Vašej motivácie, t. j. vyvolali v súčasnosti Vaše iné potreby, plány a túžby než ste pociťovali predtým? (môžete označiť viaceré)

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> výrazný úspech v pracovnej oblasti | 10. <input type="checkbox"/> úmrtie blízkeho človeka alebo priateľa |
| 2. <input type="checkbox"/> veľký neúspech/zlyhanie v práci | 11. <input type="checkbox"/> prejav latentnej (doposiaľ skrytej) potreby |
| 3. <input type="checkbox"/> prežitie mimoriadne radostnej udalosti | 12. <input type="checkbox"/> dlhodobá únava, stres, vyhorenie |
| 4. <input type="checkbox"/> dosiahnutý úspech a šťastie nášho dieťaťa | 13. <input type="checkbox"/> uvedomenie si mojich kvalít a prínosu |
| 5. <input type="checkbox"/> pozvoľné dozrievanie, vývin mojej osobnosti | 14. <input type="checkbox"/> negatívny, demotivačný vplyv nadriadeného |
| 6. <input type="checkbox"/> pocit spokojnosti v partnerskom živote | 15. <input type="checkbox"/> neúspech, nešťastie nášho dieťaťa |
| 7. <input type="checkbox"/> spoznanie váženého, rešpektovaného človeka | 16. <input type="checkbox"/> sklamanie v ľúbostnom živote |
| 8. <input type="checkbox"/> dosiahnutie dlhodobého želaného cieľa | 17. <input type="checkbox"/> zmena pracovnej pozície alebo zamestnania |
| 9. <input type="checkbox"/> založenie rodiny | 18. <input type="checkbox"/> zdravie a zdravotný stav |

Pri číslach faktorov, ktoré ste označili v predošlom zozname, označte +1, +2 alebo +3, ak sa pod vplyvom daného faktora Vaša motivácia zosilnila; označte -1, -2 alebo -3, ak sa pod vplyvom tohto faktora Vaša motivácia zoslabila. (hodnota -3 vyjadruje najviac zoslabila a hodnota +3 najviac zosilnila)

13. Prosíme, prirad'te účinnosť každého motivačného nástroja voči Vám na škále od 1 do 10 (10 bodov – voči Vám maximálne účinný motivátor; 1 bod – voči Vám neúčinný motivátor, na Vás neplatí).

- | | |
|---|--|
| 1. priznanie osobného príplatku a odmien | 7. poskytovanie potrebných informácií |
| 2. vyslovenie pochvaly | 8. vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry |
| 3. prejavenie záujmu o Vaše názory a návrhy | 9. poskytnutie priestoru pre Vašu samostatnosť |
| 4. umožnenie kariérneho rastu | 10. korektnosť zo strany nadriadeného a vedenia |
| 5. možnosť účasti na vzdelávacích aktivitách | 11. kritériá hodnotenia Vášho pracovného výkonu |
| 6. zapájanie zamestnancov do rozhodovania | 12. uplatňovanie hrozieb a postihov |

Uved'te čísla troch, pre Vás najdôležitejších, faktorov v poradí od najdôležitejšieho:

14. **Ktoré z nasledujúcich motivačných nástrojov a prístupov skutočne uplatňuje Váš nadriadený pracovník voči Vám?** (môžete označiť viaceré)
- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> priznanie osobného príplatku a odmien | <input type="checkbox"/> poskytovanie potrebných informácií |
| <input type="checkbox"/> vyslovenie pochvaly | <input type="checkbox"/> vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry |
| <input type="checkbox"/> prejavenie záujmu o Vaše názory a návrhy | <input type="checkbox"/> poskytnutie priestoru pre Vašu samostatnosť |
| <input type="checkbox"/> umožnenie kariérneho rastu | <input type="checkbox"/> korektnosť zo strany nadriadeného a vedenia |
| <input type="checkbox"/> možnosť účasti na vzdelávacích aktivitách | <input type="checkbox"/> kritériá hodnotenia Vášho pracovného výkonu |
| <input type="checkbox"/> zapájanie zamestnancov do rozhodovania | <input type="checkbox"/> uplatňovanie hrozieb a postihov |
15. **Ako sa rozhoduje Váš nadriadený pri uplatňovaní motivačných nástrojov voči Vám z hľadiska plynutia času?**
- motivačné nástroje priebežne a stále mení v závislosti od zmien Vašich potrieb a očakávaní
- motivačné nástroje obmieňa zvyčajne iba v prípade výrazných zmien Vašich potrieb a očakávaní
- motivačné nástroje neobmieňa vôbec – stále uplatňuje to isté spektrum nástrojov
16. **Myslíte si, že vplyvom plynutia času (od minulosti po súčasnosť) sa menila aj Vami vnímaná účinnosť motivačných nástrojov, ktoré voči Vám uplatňoval a uplatňuje Váš nadriadený – niektoré motivačné nástroje boli voči Vám predtým účinnejšie než sú v súčasnosti a naopak?**
- áno nie
17. **Vytvára Váš nadriadený pre Vás motivačné programy?**
- áno áno, dokonca za Vašej spoluúčasti nie
18. **Prosíme, uveďte, či a o koľko percent priemerne by sa zvýšila celková úroveň Vášho snaženia vtedy, ak by sa skvalitnil motivačný prístup zo strany Vášho nadriadeného voči Vám:**
- áno o% nie
19. **Prosíme, označte opatrenia zo strany Vášho nadriadeného alebo vedenia fakulty, ktoré by napomohli zvýšeniu Vašej motivácie a ochoty ďalej sa rozvíjať (čo by mala fakulta urobiť alebo zmeniť?).**
- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> väčší záujem o zamestnancov a ich názory | <input type="checkbox"/> poskytovanie potrebných informácií |
| <input type="checkbox"/> vzdelávacie aktivity a rozvoj zručností | <input type="checkbox"/> vzájomná a otvorená spolupráca |
| <input type="checkbox"/> vytváranie dobrých vzťahov a pozitívnej atmosféry | <input type="checkbox"/> priestor pre samostatnosť a seberealizáciu |
| <input type="checkbox"/> vyššie finančné ohodnotenie a odmeny | <input type="checkbox"/> lepšie pracovné podmienky |
| <input type="checkbox"/> kariérny rast a pracovná perspektíva | <input type="checkbox"/> prejavenie uznania za kvalitnú prácu |
| <input type="checkbox"/> spoluúčasť na riadení a rozhodovaní | <input type="checkbox"/> zamestnanecké výhody a benefity |
| <input type="checkbox"/> korektnosť, spravodlivosť a ľudskosť nadriadených | <input type="checkbox"/> skvalitnenie vzájomnej komunikácie |

Veľmi pekne ďakujeme za vyplnenie

PRÍLOHA E: Dotazníkový prieskum zameraný na akademickú motiváciu a tvorivosť z pohľadu študentov

Dotazník o úrovni akademickej motivácie a tvorivosti študentov a ich podpore

Vážení respondenti,

chceli by sme Vás touto cestou poprosiť o vyplnenie nasledovného dotazníka, ktorého cieľom je zistenie Vášho názoru **na úroveň a podporu motivácie a tvorivosti** na Vašej fakulte/univerzite.

Váš názor je pre nás veľmi *podstatný a hodnotný*. Dúfame, že sa nám podarí získať inšpirácie a podnety, ktoré univerzite a fakulte pomôžu zlepšiť proces vzdelávania. Práve Vy sa môžete pričiniť o zlepšenie motivujúceho a tvorivého prostredia na fakulte.

Zaručujeme absolútnu dôveryhodnosť a anonymnosť zaobchádzania so získanými informáciami. Vyplnenie dotazníka Vám bude trvať približne 10 minút. Pokyny týkajúce sa spôsobu vyplňania sú uvedené pri konkrétnych otázkach.

Vopred Vám pekne ďakujeme za Vašu spoluprácu pri úprimnom a pravdivom vyplňaní otázok.

Sekcia – ZÁKLADNÉ CHARAKTERISTIKY

- pohlavie študentka študent
- kraj Bratislavský Trnavský Trenčiansky Nitriansky Žilinský Banskobystrický
 Prešovský Košický
- stupeň štúdia Bc. Ing. PhD.
- ročník štúdia 1. 2. 3.
- odbor

Sekcia – PRÍSTUP ZO STRANY VYUČUJÚCICH/FAKULTY

1. **Ste dostatočne informovaná/ý o cieľoch, zámeroch a problémoch Vašej fakulty?**
(vyberte jednu možnosť)
 áno zväčša áno aj áno, aj nie zväčša nie nie
2. **Označte prosím, akým spôsobom k Vám vyučujúci vo všeobecnosti najčastejšie pristupujú (pristupovali)?**
(priemerne za všetkých vyučujúcich, ktorí Vás na fakulte doposiaľ učili), (vyberte jednu možnosť)
 participatívne – vytvárajú priestor pre Vašu sebarealizáciu, spoločné rozhodovanie, zodpovednosť a motiváciu
 neutrálne – ponechávajú Vaše pracovné úsilie bez hlbšej a otvorenejšej spolupráce
 autoritatívne – obmedzujú možnosti Vašej samostatnosti a vyžadujú plnenie svojich požiadaviek
3. **Považujete hodnotenie (klasifikovanie) Vašich výsledkov zo strany vyučujúcich za objektívne a spravodlivé?**
(hodnotenie toho či: cez semester pracujete kvalitne; dodržiavate termíny; ste na skúške preukázali všetky naučené poznatky), (vyberte jednu možnosť)
 áno zväčša áno aj áno, aj nie zväčša nie nie
4. **Považujete komunikáciu zo strany vyučujúcich voči Vám za otvorenú?** (vyberte jednu možnosť)
 áno zväčša áno aj áno, aj nie zväčša nie nie
5. **Vytvárajú vyučujúci voči Vám atmosféru dôvery, ústretovosti a spolupatričnosti?** (vyberte jednu možnosť)
 áno zväčša áno aj áno, aj nie zväčša nie nie

Sekcia – MOTIVÁCIA

6. Na uvedenej škále označte, na akej úrovni je Vaša **motivácia k nasledujúcim skutočnostiam**.
(vyberte jednu možnosť pre každú oblasť motivácie)
 - ku kvalitnému štúdiu:
 veľmi vysoká skôr vyššia priemerná skôr nižšia nízka
 - k neustálemu zvyšovaniu úrovne Vašich odborných vedomostí a zručností:
 veľmi vysoká skôr vyššia priemerná skôr nižšia nízka

- *k podávaniu nových námetov a zvyšovaniu efektívnosti vzdelávacieho procesu:*
 - veľmi vysoká skôr vyššia priemerná skôr nižšia nízka
- *k spolupráci s vyučujúcimi a vedením fakulty:*
 - veľmi vysoká skôr vyššia priemerná skôr nižšia nízka

7. Ktoré z nasledujúcich faktorov Vás motivujú k štúdiu? (môžete označiť viaceré možnosti)

- | | |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> časová náročnosť dosiahnutia študijného cieľa | 8. <input type="checkbox"/> obavy z nezvládnutia príliš náročného cieľa |
| 2. <input type="checkbox"/> zložitosť dosiahnutia cieľa | 9. <input type="checkbox"/> potreba niečo robiť a byť v tom úspešný |
| 3. <input type="checkbox"/> Vaše očakávané sebauspokojenie a naplnenie | 10. <input type="checkbox"/> získanie bonusových bodov/štipendia |
| 4. <input type="checkbox"/> očakávaná spokojnosť Vašich spolužiakov pri tímovej práci | 11. <input type="checkbox"/> skvalitnenie Vašej záverečnej práce |
| 5. <input type="checkbox"/> očakávaná spokojnosť Vášho vyučujúceho | 12. <input type="checkbox"/> utlmenie výčitiek svedomia |
| 6. <input type="checkbox"/> možnosť naučiť sa niečo nové | 13. <input type="checkbox"/> snaha dokázať si, že to zvládnete |
| 7. <input type="checkbox"/> získanie pocitu užitočnosti | 14. <input type="checkbox"/> Váš pocit zodpovednosti |

Uveďte čísla troch, pre Vás najdôležitejších faktorov z predošlej otázky, v poradí od najdôležitejšieho po najmenej dôležitý:

8. Ktoré faktory podľa Vás zohľadňujú vyučujúci pri hodnotení (klasifikovaní) Vašich výsledkov? (môžete označiť viaceré možnosti)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> požadované množstvo odvedenej práce za semester | <input type="checkbox"/> podávanie Vašich návrhov pre obohatenie výučby |
| <input type="checkbox"/> dodržiavanie stanovených termínov | <input type="checkbox"/> Vaša ochota pomôcť spolužiakom |
| <input type="checkbox"/> kvalita Vašej práce (projektov) | <input type="checkbox"/> Vaše študijné nasadenie a pracovitosť |
| <input type="checkbox"/> Vaša účasť a angažovanosť na prednáškach | <input type="checkbox"/> Vaša zodpovednosť, samostatnosť a spoľahlivosť |
| <input type="checkbox"/> Vaše napredovanie v predmete a získavanie ďalších poznatkov | <input type="checkbox"/> Vaša práca navyše počas semestra |

9. Ktoré z nasledujúcich prvkov sa najviac pričínili o pozitívnu alebo negatívnu zmenu Vašej študijnej motivácie? (čiže u Vás v súčasnosti vyvolali nové/iné potreby, plány a túžby súvisiace so štúdiom, než ste pociťovali predtým), (môžete označiť viaceré možnosti)

- | | |
|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> výrazný úspech v štúdiu | 10. <input type="checkbox"/> založenie rodiny |
| 2. <input type="checkbox"/> veľký neúspech/zlyhanie v štúdiu | 11. <input type="checkbox"/> dosiahnutie dlhodobého želaného cieľa |
| 3. <input type="checkbox"/> prežitie mimoriadne radostnej udalosti | 12. <input type="checkbox"/> postupné dozrievanie, vývin Vašej osobnosti |
| 4. <input type="checkbox"/> dosiahnutý úspech a šťastie Vášho priateľa/priateľky | 13. <input type="checkbox"/> prejav latentnej (doteraz skrytej) potreby |
| 5. <input type="checkbox"/> neúspech, nešťastie Vášho priateľa/priateľky | 14. <input type="checkbox"/> uvedomenie si Vašich kvalít a prínosu |
| 6. <input type="checkbox"/> pocit spokojnosti v partnerskom živote | 15. <input type="checkbox"/> negatívny, demotivačný vplyv vyučujúceho |
| 7. <input type="checkbox"/> sklamanie v partnerskom živote | 16. <input type="checkbox"/> zmena študijného zamerania alebo univerzity |
| 8. <input type="checkbox"/> spoznanie človeka, ktorého si vážite a rešpektujete | 17. <input type="checkbox"/> dlhodobá únava, stres, vyhorenie |
| 9. <input type="checkbox"/> úmrtie blízkeho človeka alebo priateľa | 18. <input type="checkbox"/> zdravie a zdravotný stav |

10. Každému motivačnému nástroju (ktorý voči Vám uplatňovali a uplatňujú vyučujúci) prirad'te Vami vnímanú účinnosť na škále od 1 do 10.

(10 bodov – voči Vám maximálne účinný motivátor; 1 bod – voči Vám neúčinný motivátor, ktorý na Vás neplatí)

- | | |
|---|---|
| 1. pridelenie (bonusových) bodov navyše | 7. poskytovanie potrebných informácií |
| 2. vyslovenie pochvaly | 8. vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry |
| 3. prejavenie záujmu o Vaše názory a návrhy | 9. poskytnutie priestoru pre Vašu samostatnosť |
| 4. umožnenie Vášho ďalšieho vedomostného rastu | 10. korektnosť zo strany vyučujúcich a vedenia fakulty |
| 5. zapájanie študentov do výskumných aktivít fakulty | 11. kritériá hodnotenia Vašich študijných výsledkov |
| 6. zapájanie študentov do rozvoja fakulty | 12. uplatňovanie hrozieb a postihov |

Uveďte čísla troch, pre Vás najdôležitejších faktorov z predošlej otázky, v poradí od najdôležitejšieho po najmenej dôležitý:

11. Ktoré z nasledujúcich motivačných nástrojov skutočne uplatňujú vyučujúci voči Vám? (môžete označiť viaceré možnosti)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> pridelenie (bonusových) bodov navyše | <input type="checkbox"/> poskytovanie potrebných informácií |
| <input type="checkbox"/> vyslovenie pochvaly | <input type="checkbox"/> vytváranie dobrých vzťahov a atmosféry |
| <input type="checkbox"/> prejavenie záujmu o Vaše názory a návrhy | <input type="checkbox"/> poskytnutie priestoru pre Vašu samostatnosť |

- umožnenie Vášho ďalšieho vedomostného rastu
- korektnosť zo strany vyučujúcich a vedenia fakulty
- zapájanie študentov do výskumných aktivít fakulty
- kritériá hodnotenia Vašich študijných výsledkov
- zapájanie študentov do rozvoja fakulty
- uplatňovanie hrozieb a postihov

12. Ako sa rozhodujú vyučujúci pri uplatňovaní motivačných nástrojov voči Vám z hľadiska času?

(vyberte jednu možnosť)

- motivačné nástroje priebežne a stále menia v závislosti od zmien Vašich potrieb a očakávaní
- motivačné nástroje obmieňajú zvyčajne iba v prípade výrazných zmien Vašich potrieb a očakávaní
- motivačné nástroje neobmieňajú vôbec – stále uplatňujú to isté spektrum nástrojov

13. Myslíte si, že vplyvom času (plynutie od minulosti po súčasnosť) sa menila aj Vami vnímaná účinnosť

motivačných nástrojov, ktoré voči Vám uplatňovali a uplatňujú vyučujúci? (zmena účinnosti = niektoré motivačné nástroje boli voči Vám predtým účinnejšie než sú v súčasnosti a naopak), (vyberte jednu možnosť)

- áno
- nie

14. Vytvára vedenie fakulty pre Vás „motivačné programy“ zamerané na zvýšenie Vašej študijnej motivácie?

(motivačné programy = súbor konkrétnych motivačných nástrojov a aktivít, ktorých cieľom je podpora motivácie), (vyberte jednu možnosť)

- áno
- áno, dokonca za Vašej spoluúčasti
- nie

15. Ak by sa skvalitnil motivačný prístup zo strany vyučujúcich voči Vám, zvýšila by sa priemerná úroveň Vašej snahy v štúdiu? (vyberte jednu možnosť)

- áno
- nie

Uved'te prosím, o koľko percent by sa zvýšila priemerná úroveň Vašej snahy v štúdiu (uved'te konkrétne číslo):

o%

Sekcia – TVORIVOSŤ

16. Myslíte si, že vyučujúci využívajú v rámci vzdelávacieho procesu tvorivé schopnosti a moderné postupy/metódy tak, že výučba sa stáva tvorivou a nápaditou? (vyberte jednu možnosť)

- využívajú tradičné metódy a postupy (napr.: práca s jednotlivcom a skupinou, rozhovory, pozorovanie atď.)
- využívajú tvorivé/progresívne metódy a postupy (napr.: podpora rozvoja potenciálu a intelektuálnych schopností, rolové hry, poradenstvo, zážitkové metódy, brainstorming, benchmarking atď.)
- využívajú tradičné metódy spolu s kreatívnymi/novodobými/progresívnymi metódami a postupmi

Odhadnite, koľko percent vyučujúcich vôbec nevyužíva moderné postupy podporujúce tvorivosť.

(vyberte jednu možnosť)

- 0 – 25
- 26 – 50
- 51 – 75
- 76 – 100

17. Myslíte si, že Vás vyučujúci vo všeobecnosti motivujú k tvorivej činnosti? (vyberte jednu možnosť)

- áno
- zväčša áno
- aj áno, aj nie
- zväčša nie
- nie

18. Oceňujú vyučujúci Vaše tvorivé nápady/myšlienky a kreatívne riešenia? (vyberte jednu možnosť)

- áno
- zväčša áno
- aj áno, aj nie
- zväčša nie
- nie

19. Ktoré z nasledujúcich prvkov sa najviac pričínili o pozitívnu alebo negatívnu zmenu Vašej tvorivosti?

(čiže nejakým spôsobom ovplyvnili Vašu schopnosť tvoriť nové veci), (môžete označiť viaceré možnosti)

- | | |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> príjemné študijné prostredie | 11. <input type="checkbox"/> nevhodné študijné prostredie |
| 2. <input type="checkbox"/> harmonický rodinný život | 12. <input type="checkbox"/> veľký neúspech/zlyhanie v štúdiu |
| 3. <input type="checkbox"/> dobrí priatelia | 13. <input type="checkbox"/> problémy v rodinnom živote |
| 4. <input type="checkbox"/> šťastné detstvo | 14. <input type="checkbox"/> problémy v štúdiu |
| 5. <input type="checkbox"/> mimoriadny zážitok v minulosti | 15. <input type="checkbox"/> zdravotné problémy |
| 6. <input type="checkbox"/> výrazný úspech v študijnej oblasti | 16. <input type="checkbox"/> dlhodobá únava, stres |
| 7. <input type="checkbox"/> výrazný úspech v rodinnom živote | 17. <input type="checkbox"/> dostatok voľného času |
| 8. <input type="checkbox"/> významný človek (rodič, učiteľ, priateľ atď.) | 18. <input type="checkbox"/> nedostatok voľného času |
| 9. <input type="checkbox"/> umelecká škola, kurz, školenie atď. | 19. <input type="checkbox"/> dobrý kolektív a súhra v škole |
| 10. <input type="checkbox"/> štúdiom na vysokej škole | 20. <input type="checkbox"/> nepríjemná atmosféra (dusno) v škole |

20. *Do akej miery Vás vystihujú uvedené vlastnosti? Zakrúžkujte hodnotu na škále od 1 do 5 pre každú z možností. (1 = túto vlastnosť nemám vôbec rozvinutú, 5 = túto vlastnosť mám plne rozvinutú)*

Možnosti	Hodnotenie podľa škály od 1 do 5				
a) ochota riskovať, odvaha vysloviť myšlienky nahlas	1	2	3	4	5
b) impulzivnosť	1	2	3	4	5
c) samostatnosť myslenia a hodnotenia	1	2	3	4	5
d) zmysel pre humor	1	2	3	4	5
e) ľahkosť spájania myšlienok (tvorba asociácií)	1	2	3	4	5
f) originálnosť, jedinečnosť	1	2	3	4	5
g) pevná vôľa, húževnatosť, vytrvalosť, cieľavedomosť	1	2	3	4	5
h) kritickosť a skepticizmus, prekonanie tradícií	1	2	3	4	5
i) cítiť sa komfortne aj v komplikovaných situáciách	1	2	3	4	5
j) množstvo záujmov a túžba po poznaní	1	2	3	4	5

21. *Považujete sa za tvorivého človeka? (vyberte jednu možnosť)*

áno nie

- Odhadnite, na koľko percent ste tvorivý. (vyberte jednu možnosť)*

0 – 25 26 – 50 51 – 75 76 – 100

22. *Označte prosím, ako často zažívate uvedené skutočnosti. Zakrúžkujte hodnotu na škále od 1 do 5 pre každú z možností. (1 = nikdy; 2 = menej ako raz za mesiac; 3 = aspoň raz za mesiac; 4 = aspoň raz za týždeň; 5 = každý deň)*

Možnosti	Hodnotenie podľa škály od 1 do 5				
a) negatívne myslenie, obavy, strach	1	2	3	4	5
b) časový tlak a stres	1	2	3	4	5
c) logické myslenie, nevyužívanie intuície	1	2	3	4	5
d) negatívne zákazy/priказы	1	2	3	4	5
e) návyky a „naprogramované“ myslenie	1	2	3	4	5
f) potreba moci a kontroly	1	2	3	4	5

23. *Ktoré z uvedených techník/metód využívate? (môžete označiť viaceré možnosti)*

- pozitívne otázky (Prečo je to tak? Čo keby?)
 brainstorming
 anagram (nové slovo vzniknuté preskupením písmen/slabík východiskového slova) a iné slovné hry alebo hlavolamy,
 kreslenie a myšlienkové mapy
 technika 90 sekúnd (hľadanie nového, tvorivého riešenia problému nezainteresovanými ľuďmi)
 techniky rozvíjajúce pamäť (napr.: LOCI – metóda tvorby pomocnej pamäťovej cesty)
 tvorba kontrolných zoznamov (kontrola realizácie aktivít)
 vytvorenie poučenia pre budúcnosť (identifikácia pozitívnych a negatívnych okamihov)
 NLP – neurolingvistické programovanie (zámerné ovplyvňovanie vlastnej tvorivosti a úspechu)

Sekcia – NÁMETY A ODPORÚČANIA

24. *Označte prosím, ktoré opatrenia by mali byť voči Vám uplatňované zo strany vyučujúcich/vedenia fakulty/univerzity, pre zvýšenie Vašej motivácie a ochoty ďalej sa rozvíjať.*

(môžete označiť viaceré možnosti)

- väčší záujem o študentov a ich názory poskytovanie potrebných informácií
 doplnkové vzdelávacie aktivity a rozvoj zručností vzájomná a otvorená spolupráca
 vytváranie dobrých vzťahov a pozitívnej atmosféry priestor pre samostatnosť a sebarealizáciu
 vyššie kreditové ohodnotenie predmetov lepšie študijné podmienky
 prednášky odborníkov z praxe a perspektíva zamestnania prejavenie uznania za kvalitnú prácu
 spoluúčasť na riadení a rozhodovaní spoločné kultúrne a športové aktivity vyučujúcich a študentov
 korektnosť, spravodlivosť a ľudskosť vyučujúcich skvalitnenie vzájomnej komunikácie

25. **Označte prosím, ktoré opatrenia by mali byť voči Vám uplatňované zo strany vyučujúcich/vedenia fakulty/univerzity, pre zlepšenie Vašej tvorivosti. (môžete označiť viaceré možnosti)**

- vysvetlenie a spoločné pochopenie významu tvorivých nápadov (prečo by mali byť vytvárané)
- poskytnutie príležitostí pre rozvoj tvorivosti (školenie/kurz)
- vytvorenie priestoru pre uplatnenie tvorivosti (napr.: tvorivý deň/týždeň)
- odmeňovanie študentov za tvorivosť (ocenenie tvorivých nápadov)
- umožnenie zúčastňovania sa na rozhodovaní o možnej podpore tvorivosti
- podpora iniciatívy a autonómie študentov
- vytvorenie prostredia vzájomnej dôvery
- podpora otvorenej a diskusnej komunikácie
- umožnenie hrania rolí a realizácie zážitkových metód
- poskytovanie dostatku informácií a hľadanie ich zmyslu
- iné

Ak sa chcete podeliť o Váš názor, uveďte prosím, akým spôsobom by podľa Vás mali vyučujúci/vedenie fakulty/univerzity podporovať motiváciu a tvorivosť študentov.

.....
.....

Veľmi pekne ďakujeme za vyplnenie

PRÍLOHA F: Záznam verifikácie prvého stupňa – komunikácia s prorektorkou pre vedu a výskum

Vážená pani inženýrko Tumová,

dovoľte mi, abych Vám zaslala celkové vyjádření k dnešnímu online-ověřování správnosti Vašeho disertačního návrhu (1. stupeň verifikace).

Jako dlouholetý učitel managementu oceňuji komplexnost Vašeho návrhu, dodržení a implantování všech systémových vazeb mezi jednotlivými fázemi předkládaného modelu, a pečlivost, kterou jste věnovala popisu a vysvětlení zapojených prvků, rozhodovacích bloků a návazností procesu. Po stránce managementu jako vědy jsem přesvědčená, že Vaše řešení je velice přínosné a značnou měrou originální. Určitě bude sloužit jako hodnotný vklad do současné teorie managementu. Také se domnívám, že model jako takový, včetně jeho prvků, budete moci skvěle využít i v edukačním procesu na Vaší univerzitě.

Mimořádně oceňuji skutečnost, že jste svůj komplexní model rozčlenila do propojených sub-modelů. Tím jste si vytvořila skvělý prostor pro žádoucí detailnost a konkrétnost celého návrhu.

Váš návrh je inspirativní, vícere z jeho částí se určitě pokusím aplikovat do své prorektorské praxe.

Jelikož jste mě požádala o sestavení základních otázek, které mi vytanuly v mysli při seznamování se s Vaším modelem, zde je přikládám:

1. V prezentaci modelu bude vhodné upřesnit, jakým způsobem jste definovala Faktory na levé straně modelu.
2. Domnívám se, že „Ukončenie procesu“ na konci každého sub-modelu by raději mělo být pojmenováno: „Pokračování procesu“.
3. Je opravdu potřebné podrobně vysvětlovat vysokoškolským zaměstnancům přínos nově aplikovaných motivačních nástrojů? Pravděpodobně bude postačovat je jenom seznámit se skutečností, že vedení univerzity tyto nové nástroje, případně opatření, zavádí, jako projev hlubokého zájmu o své pracovníky.

Jako drobný námět, který snad dokáže doplnit Váš současný model, bych měla tuhle otázku/podnět: *Jakým způsobem by bylo možné zjistit (jakými metodami, postupy, formami atd.), zda problém s tvořivostí byl nebo nebyl správně definován?*

Váš návrh je inspirativní, vícere z jeho částí se určitě pokusím aplikovat do své prorektorské praxe.

Budu se těšit na pokračování Vaší verifikace.
S upřímným pozdravem

Praha, 10. listopad 2020

prorektorka pro vědu a výskum

PRÍLOHA G: Záznam verifikácie tretieho stupňa – komunikácia s prorektorkou pre vedu a výskum

Celkové vyjádření a detaily uskutečněné verifikace dle modelu rozhodování navrženého Ing. Dominikou Tumovou

Verifikant: Prorektorka pro vědu a výzkum, řídicí zaměstnanec vysoké školy

Předmět verifikace: Tvorba Motivačního programu

Průběh spolupráce

- Prvotní seznámení řídicího zaměstnance (verifikant) s navrhovaným modelem a jeho logikou (bylo realizováno ještě před spuštěním 3-stupňové verifikace).
- Hlavním cílem byla tvorba motivačního programu s využitím navrhovaného řešení.
- Následovala postupná verifikace ve třech stupních (1. logika modelu; 2. logika dokumentů k implementaci; 3. zpětná vazba na implementaci modelu v praxi).

Třetí stupeň verifikace navrženého modelu

Třetí stupeň verifikace se zaměřoval na *přímou implementaci navrhovaného řešení do praxe*.

- Celková tvorba návrhu Motivačního programu.
- V první fázi implementace jsem zjistila, že univerzita nesleduje úroveň motivace ani tvořivosti svých členů, a proto jsem se zaměřila na provedení *vlastní analýzy*.
- **Analýza úrovně motivace a tvořivosti zahrnovala:**
 - Motivační rozhovory s vybranými zaměstnanci (z interního prostředí).
 - Účast na průběžných oponenturách 6-letých projektů (účast na prezentacích, rozhovory s vedoucími řešiteli, analýza oponentských posudků, vyjádření od samotných řešitelů).
- Získaná byla i *díleč zpětná vazba* a reakce oslovených zaměstnanců na plánované motivační aktivity (ještě před schválením a zavedením Motivačního programu):
 - Cíleně jsem se soustředila na *motivační působení* prostřednictvím komentářů a zpětné vazby s řešiteli během prezentování výsledků zmíněných projektů.
 - Realizovala jsem i větší počet *motivačních rozhovorů* s vedoucími zaměstnanci i akademickými pracovníky.
 - Navíc, e-mailem mi bylo posláno několik *spontánních reakcí* od řešitelů projektů.
 - Členové prostředí pozitivně reagovali (e-mailem a během online rozhovorů) i na představené *motivační nástroje* (finanční odměny a bonusy za úspěšné podávání projektů a publikování hodnocených článků apod.).
 - Došlo k budování a *zvýšení motivace* akademických pracovníků.
- **Proces tvorby** Motivačního programu ve vztahu k navrhovanému modelu:
 - *Analýza situace* ve vztahu k motivaci a tvořivosti zaměstnanců.
 - *Tvorba prvotních návrhů* pro podporu motivace k tvořivosti.
 - *Komunikace s vybranými zaměstnanci*, jejichž motivace k tvořivosti je na vysoké úrovni. Seznámení s prvotními návrhy, aby se získaly jejich hodnotné názory.
 - *Získání prvotních názorů* na připravovaný motivační program.

- *Průběžná úprava – specifikace a konkretizace návrhu.*
- Neustále probíhala *komunikace s rektorem a Oddělením pro vědu a výzkum.*
- Verze motivačního programu, schválená rektorem a vedoucí Oddělení pro vědu a výzkum, byla zaslána *k posouzení děkanům a dalším prorektorům.*
- Následně byl návrh motivačního programu *upravený na finální verzi*, kde byly zapracovány náměty od děkanů a prorektorů a odeslán na ministerstvo na prvotní posouzení. Návrh byl ministerstvem posuzován z právní i finanční stránky.
- Po předběžném schválení a několika připomínkách z ministerstva byl návrh doladěn do finální podoby.
- Rektor oficiálně odeslal *konečnou verzi Motivačního programu* spolu s průvodním dopisem na ministerstvo, které jí přijalo.
- Identifikované **problémy** související s implementací dle modelu navrhovaného Ing. Dominikou Tumovou:
 - Jako prorektorka jsem oslovila i některé administrativní zaměstnance s cílem rozšířit skupinu zaměstnanců, kteří budou mít možnost *vyjádřit se k připravovanému Motivačnímu programu* pro podporu tvořivosti. Nicméně šlo o administrativní zaměstnance, kterých se program přímo netýkal, a proto nebyli schopni vyjádřit se k jeho obsahu. Nedokázali se s ním ztotožnit, protože jejich produktivita se orientuje hlavně na provádění rutinních úkolů.
 - Z uvedeného vyplývá *inspirace v budoucnu vytvořit i Motivační program samostatně pro administrativní zaměstnance.*
- **Tvořivé postupy, metody a techniky** využité při tvorbě návrhu Motivačního programu:
 - Mou nejbližší spolupracovnicí byla vedoucí Oddělení pro vědu a výzkum. Při naší spolupráci jsem se snažila využít několik tvůrčích postupů, metod a technik (*motivační rozhovory a výzvy, brainwriting, brainstorming, myšlenkové mapy grafické a barevné znaky, otevřená komunikace...*).
 - Cílem byla také *podpora motivace ke tvořivosti samotné vedoucí*. Zmíněné myšlenkové mapy se týkaly například i definování konkrétního postupu při naplňování dílčích úkolů. Byly také *identifikovány problémy a překážky*, které bylo v procesu tvorby nutné překonat (např. relevantní připomínky).
- **Hlavní výsledky** procesu implementace navrhovaného modelu, identifikovaný bezprostředně po schválení Motivačního programu:
 - Vyšší angažovanost vedoucí Oddělení pro vědu a výzkum. Spolupracovnice podávala vlastní dílčí návrhy pro zlepšení připravovaného motivačního programu.
 - Spolu s uvedenou nejbližší spolupracovnicí jsme se dostali na *nejvyšší úroveň tvořivosti*. Museli jsme se vcítit do adresátů a tvořivě si představit jejich reakce, aby byl Motivační program *správně připraven, komunikován, a nakonec i přijat*.
 - Ministerstvo akceptovalo Motivační program.
 - Pán rektor byl sám inspirován a motivován a *ocenil* můj přístup a vykonanou práci jako prorektorky a navrhovatelky Motivačního programu, a to nejen v podobě finanční odměny, ale také v podobě osobního děkovného listu.

Účelem navrhovaného modelu bylo *zvýšení motivace k tvořivosti členů akademického prostředí*. **Naplnění tohoto účelu bylo na základě třetího stupně verifikace potvrzeno.**

Praha, 27. března 2021

prorektorka pro vědu a výzkum