

MOTIVAČNÍ FAKTORY U PEDAGOGŮ NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A INDIVIDUÁLNÍ PODPORA PROFESNÍ MOTIVACE V PRAXI

Tereza Štroblová

PŘÍRODNÍ, HUMANITNÍ A SPOLEČENSKÉ VĚDY

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 3. ročník

Bakalářský studijní program – PEDAGOGICKÁ STUDIA

Abstrakt: Profesionální motivace je stěžejním faktorem kvality vzdělávání a spokojenosti pedagogů. Zatímco dosavadní výzkumy se primárně zaměřují na oblast formálního školství, tato práce zkoumá specifika profesionální motivace, motivační faktory a jejich vliv u pedagogů v neformálním vzdělávání (NFV) v ČR. Výzkum využívá design kombinující dotazníkové šetření ($N = 267$) a intervenční workshop s využitím vyvinuté interaktivní aplikace. Výsledky ukazují výraznou dominanci vnitřní motivace a prožívané smysluplnosti práce s dětmi nad externími stimuly, jako je finanční ohodnocení či společenský status. Klastrová analýza identifikovala tři typologie pedagogů: autonomní experty, spokojené pragmatiky a ohroženou skupinu se zvýšeným rizikem ztráty motivace a rozvinutí syndromu vyhoření. Realizovaná intervence a vytvořená aplikace podpořily sebereflexi i vědomou regulaci pracovní zátěže. Práce tak přináší ucelený vhled do motivační struktury pedagogů v NFV a předkládá způsoby k jejich účinné podpoře v praxi.

Klíčová slova: Neformální vzdělávání, motivace, motivační faktory, teorie sebedeterminace, syndrom vyhoření, intervence

1 Úvod do problematiky

Motivace představuje komplexní a dynamický psychický proces odpovědný za zahájení, usměrňování a energetizaci cíleného chování (Hartl a Hartlová, 2004). Zahrnuje širokou škálu prvků, které podněcují jedince k vytrvalosti a dlouhodobé disciplíně (Lazowski a Hulleman, 2016). V pedagogické sféře má stěžejní význam vnitřní motivace, jež zásadně podmiňuje kvalitu celého vzdělávacího procesu a utváří odolnost pedagoga vůči profesionální frustraci (Lazarides et al., 2025; Fernet et al., 2012). Zatímco v prostředí formálního školství je tato problematika poměrně dobře zmapována, v sektoru neformálního vzdělávání (NFV) dosud ucelená empirická analýza v českém kontextu chybí. Pedagogická profese se obecně vyznačuje vysokou profesionální náročností (task demand) (Watt a Richardson, 2007). Lze se domnívat, že tento koncept je přenositelný i na pracovníky NFV, kteří by v praxi mohli čelit specifickým výzvám, jako je značná časová náročnost, nedostatečné společenské uznání, omezené finanční ohodnocení, vysoká míra zodpovědnosti či zvýšené nároky na kreativitu a osobní angažovanost. Na druhou stranu tato profese může být velmi rozmanitým a smysluplným posláním, neboť uvolněnější charakter neformálního prostředí může poskytovat pedagogům nadstandardní prostor pro seberealizaci, osobní autonomii i budování důvěrných vztahů. Hlavním cílem práce je analyzovat charakter i úroveň motivačních faktorů u pedagogů NFV a navrhnout funkční program na podporu jejich profesionální motivace. Stěžejním teoretickým východiskem je sebedeterminační teorie (SDT) (Ryan a Deci, 2020). Výzkumná část práce integruje kvantitativní dotazníkové šetření s aplikační intervencí v podobě workshopu zaměřeného na podporu motivace v praxi.

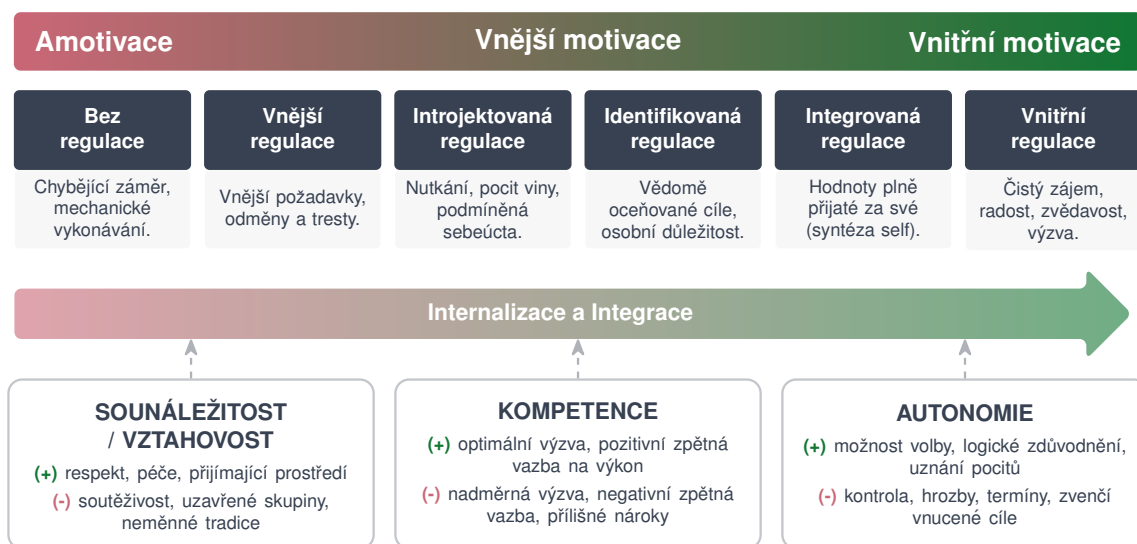
2 Teoretická východiska výzkumu

2.1 Neformální vzdělávání a pedagog volného času

NFV a pedagogika volného času specificky cílí na rozvoj klíčových kompetencí (*life skills*) mimo formální výuku, přičemž stěžejním specifikem je dobrovolnost a vnitřní zájem účastníků (Kasperová, 2023). V ČR je tento systém legislativně ukotven jako zájmové vzdělávání, realizované skrze síť domů dětí a mládeže (DDM), středisek volného času (SVČ), nestátních neziskových organizací (NNO), ekocenter apod.) (MŠMT, 2013-2026b; Portál veřejné správy, 2026). Vzhledem k absenci vnějších prostředků (známky, povinná docházka) se hlavním educačním nástrojem stává samotná osobnost pedagoga (Pávková, 2014; Sivan a Stebbins, 2011). Dochází k zásadnímu odklonu od tradiční role direktivního učitele k roli mentora, facilitátora a průvodce (Hofbauer, 2004). Úkolem pedagoga NFV je tedy budovat bezpečné klima založené na rovnocenném partnerství, prožitkové pedagogice a podpoře autonomie účastníků, což však klade vysoké nároky na jeho sebereflexi a psychohygienu (Pešek et al., 2019; Němec et al., 2023).

2.2 Teorie sebedeterminace a kontinuum motivace

Ústředním pilířem této práce je SDT autorů E. Deciho a R. Ryana, která přistupuje k člověku jako k proaktivnímu organismu s vrozenou tendencí k seberozvoji a vnitřní integritě (Ryan a Deci, 2019). Na rozdíl od klasických kvantitativních přístupů se SDT orientuje na různé kvalitativní formy motivace, které uspořádává do kontinua podle míry internalizace (zvnitřnění) vnějších požadavků (Ryan a Deci, 2000; Martela, 2020). SDT je strukturována do šesti miniteorií, které specifikují vliv sociálního prostředí na lidskou vitalitu (Ryan a Deci, 2017). Podle Teorie základních psychologických potřeb (*BPNT*) závisí dlouhodobá udržitelnost autonomní motivace a celkový well-being jedince na soustavném syčení tří základních psychologických potřeb: autonomie, kompetence a sounáležitosti (Ryan a Deci, 2000).



Obrázek 1: Kontinuum SDT Bandhu et al. (2024)

2.3 Model FIT-Choice a specifické profesní faktory

Zatímco SDT rozlišuje konkrétní typy motivace a popisuje jejich kvalitu, kognitivní Teorie očekávání a hodnoty objasňuje, jak si lidé formují konkrétní kariérní touhy na základě interakce

očekávání vlastního úspěchu a subjektivní hodnoty úkolu (Eccles a Wigfield, 2020). Na tomto základu byl vyvinut mezinárodně validovaný model FIT-Choice (*Factors Influencing Teaching Choice*), který komplexně analyzuje 18 specifických faktorů ovlivňujících volbu a stabilitu pedagogické profese (Watt a Richardson, 2007). Tento model zkoumá fenomén vysoké profesní náročnosti (*task demand*) a rozděluje pohnutky jedince do přehledných dimenzí: **Sebehodnocení** (Vnímané učitelské schopnosti a osobní vlohy pro edukaci), **Vnitřní hodnota** (Inherentní zájem o obor a radost z pedagogické činnosti), **Osobní užitek** (Pragmatické benefity - jistota zaměstnání, čas na rodinu, přenositelnost profese), **Sociální užitek** (Altruistické cíle, formování budoucnosti dětí, zvyšování sociální spravedlnosti, společenský přínos a preference práce s dětmi a mládeží), **Socializační vlivy** (Předchozí zkušenosti s učením, doporučení okolí, ale i sociální odrazování od profese) (Watt a Richardson, 2007; Saito, 2024).

2.4 Rizika ztráty motivace, frustrace potřeb a syndrom vyhoření

Pedagogové vstupují do profese s vysokými ideály, ty jsou však v praxi konfrontovány s objektivními zátěžovými faktory (Watt a Richardson, 2007). Podle SDT dochází při dlouhodobém tlaku prostředí k frustraci základních psychologických potřeb, což spouští ego-obranné mechanismy a nezdravé kompenzační chování (Nakonečný, 2014; Ryan a Deci, 2017). Frustrace **autonomie** (vlivem mikromanagementu a byrokracie), **kompetence** (vlivem destruktivní kritiky a přetížení) a **sounáležitosti** (vlivem nepříznivého klimatu) vede ke ztrátě motivace až do stadia amotivace (Ryan a Deci, 2017). V sektoru NFV působí např. stresory: časová asymetrie, tlak na atraktivitu, existenční nejistota (Hofbauer, 2004; Pešek et al., 2019; Němec et al., 2023). Konečným stadiem chronického stresu a omezení základních potřeb je **syndrom vyhoření**, který v českém školství dosahuje alarmujících rozměrů: 19 % pedagogů vykazuje přímé symptomy a 65 % je bezprostředně ohroženo (Bartoňová a Smetáčková, 2020).

2.5 Podpora a rozvoj profesní motivace v praxi

Podpora profesní motivace v jakékoliv organizaci není jednorázovým aktem, nýbrž kontinuálním systémovým procesem utváření vhodného prostředí (Kocianová, 2010; Plamínek, 2015). Metaanalytické studie naznačují, že cílená interpersonální podpora ze strany vedení silně predikuje stabilitu týmu (Slemp et al., 2024). Podpora a rozvoj profesní motivace v praxi se mohou dále zaměřovat na: prostředí podporující autonomii a roli vedení (Eyal a Roth, 2011; Collie, 2023), rozvoj kompetencí a formativní zpětná vazba (Slemp et al., 2021; Ryan a Deci, 2017), autonomní motivace a sebereflexe jako prevence vyhoření (Bartoňová a Smetáčková, 2020) nebo interaktivní, zážitkové workshopové programy a simulační týmové hry na podporu profesní motivace (Slemp et al., 2021; Evangelu a Fridrich, 2011).

3 Praktická část

3.1 Cíle výzkumu a metodologický rámec

Hlavním cílem výzkumu bylo vyvinout metodologický rámec pro komplexní zmapování, zhodnocení a analýzu motivačních faktorů i celkové úrovně pracovní motivace u pedagogů NFV a následně navrhnout a realizovat praktickou intervenci pro podporu motivace a zvědomění těchto faktorů v praxi. V rámci kvantitativní fáze bylo cílem zjistit průměrnou úroveň vnitřní a vnější motivace a ověřit hypotézu o statisticky významné převaze vnitřní složky nad vnější (H1). Výzkum se dále zaměřil na identifikaci stěžejních motivačních faktorů, přičemž se testoval předpoklad, že nejdůležitějšími faktory jsou právě práce s lidmi či dětmi, seberealizace, kolektiv, podmínky a zpětná vazba (H2). Současně byly zkoumány korelace a rozdíly v úrovni

motivace podle sociodemografického a pracovního profilu pedagogů (H3), konkrétně s ohledem na pohlaví (H3a), věk (H3b), délku praxe (H3c), dosažené vzdělání (H3d) a hodnocení pracovních podmínek (H3e). Aplikační fáze se na základě statistických výsledků věnovala návrhu a realizaci intervenčního workshopu v praxi s předpokladem, že tato cílená intervence povede k posílení celkové úrovně motivace a profesní stability (P1).

3.2 Metody výzkumného šetření

Výzkum využíval design kombinující dotazníkové šetření ($N = 267$) a akční aplikační intervenci.

3.2.1 Vzorek a etika

Sběr dat proběhl od ledna do března 2026 online skrze univerzitní e-mail do organizací NFV v ČR (DDM, SVČ, NNO, ekocentra) metodou účelového výběru a lavinového efektu. Bylo osloveno zhruba 870 respondentů (R). Šetření se zúčastnilo 273 R. Bylo vyřazeno 6 nevalidních záznamů. Výsledný soubor tvoří **267 R**. Výzkum splňoval pravidla GDPR, účast byla dobrovolná a anonymní. Nástroje AI byly využity jako podpora pro generování skriptů v softwaru R.

3.2.2 Výzkumné nástroje a transformace dat

Online dotazník (Google Forms) obsahující 45 položek měřených převážně na 7bodové Likertově škále (1 = vůbec ne, 7 = zcela). Skládá se ze tří částí: dva validované dotazníky MWMS, FIT-Choice a sociodemografická část s doplňujícími otázkami autorky (Q43-45). **MWMS** (Multidimensional Work Motivation Scale): Měří 6 regulačních stylů profesní motivace dle SDT (Gagné et al., 2010). Položky byly agregovány do subškál a sloučeny do dimenzí *kontrolované motivace* (externí + introjektovaná) a *autonomní motivace* (identifikovaná + vnitřní). Pro hodnocení profilu byl vypočten **Index relativní autonomie (RAI)**:

$$RAI = (2 \times \text{Vnitřní}) + (1 \times \text{Identifikovaná}) - (1 \times \text{Introjektovaná}) - (2 \times \text{Externí}) \quad (1)$$

Vnitřní konzistence subškál vykazovala hodnoty $\alpha = 0,67 - 0,87$ ($\omega = 0,68 - 0,88$), s výjimkou limitní subškály Amotivace ($\alpha = 0,25$).

FIT-Choice: Obsahovala 16 selektovaných položek relevantních pro NFV (Watt a Richardson, 2007) agregovaných do 8 specifických faktorů a 3 sekcí: *Sekce A* (Jádro vnitřní motivace: altruismus, vnitřní hodnota, vnímaná schopnost, prostředí), *Sekce B* (Vnější hodnota, náročnost, zpětná vazba) a *Sekce C* (Sociální vlivy, reflexe volby). Vícepoložkové faktory vykázaly spolehlivost $\alpha > 0,68$.

3.2.3 Statistická analýza a klastrování

Data byla zpracována v prostředí **RStudio** (verze R 4.3.2). Shapiro-Wilkův test zamítl normalitu u stěžejních proměnných ($p < 0,05$), RAI vykazoval levostrannou asymetrii (efekt stropu). S ohledem na rozsah souboru ($N = 267$) a centrální limitní větu byly aplikovány parametrické testy. Dvouvýběrový Welchův t-test (pohlaví, úvazek vs. RAI), jednofaktorová ANOVA s Tukeyho post-hoc testem (věk, praxe, vzdělání vs. RAI), Spearmanův koeficient r_s (korelace s introjekcí), Pearsonův χ^2 test (závislost klastru na úvazku) a vícenásobná lineární regrese pro identifikaci prediktorů spokojenosti. Genderové rozdíly byly testovány vícenásobnou regresí s interakčním členem (faktor \times pohlaví). Pro tvorbu typologií byla provedena **klastrová analýza** algoritmem *K-means* (balíčky *cluster* a *factoextra*) nad standardizovanými proměnnými (RAI, Amotivace, Altruismus, Vnější hodnota, Vnímaná schopnost, Spokojenost). Optimální počet klastrů ($k = 3$) byl určen metodou lokte (WSS). Volné textové odpovědi z Q43 a Q44

byly kódovány; souběžná validita byla ověřena Welchovým t-testem srovnávajícím skóre FIT-Choice u skupin rozdělených dle přítomnosti motivu v otevřené prioritizaci TOP 3.

3.2.4 Intervenční workshop

Interaktivní program pro pedagogický sbor NFV byl sestaven na konstruktivistickém modelu **M-E-U-R** (Motivace – Evokace – Uvědomění – Reflexe). K řízené sebereflexi byly využity techniky a aktivity zaměřené na prioritizaci faktorů, technika „*Kruhů vlivu*“ (stanovení hranic zátěže) a nově vyvinutá aplikace v prostředí **R Shiny** pro sebereflexi.

4 Výsledky výzkumu a diskuse

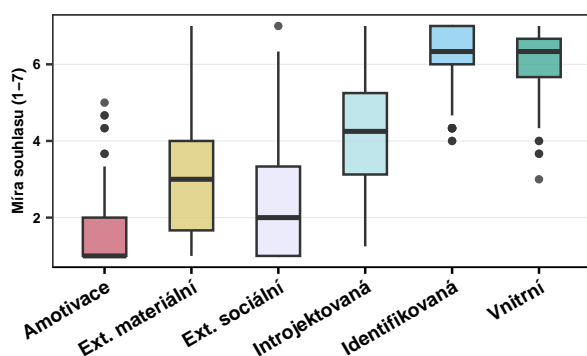
4.1 Deskriptivní analýza

Zúčastnilo se $N = 267$ respondentů: **pohlaví:** 76,4 % žen ($N = 204$), 23,6 % mužů ($N = 63$), **věk** 25–35 let (27,3 %), 46–55 let (22,8 %), 36–45 let (22,1 %), **vzdělání:** VŠ vzdělání 61,8 % (Mgr. 38,2 %, Bc. 23,6 %), SŠ s maturitou 31,8 %, **délka praxe:** 7–10 let (19,1 %), nad 20 let (18,4 %), 11–15 let (18,0 %), 1–3 roky (13,5 %), **věkové zaměření pedagogů:** děti/mládež 55,8 %, děti/mládež/dospělí 26,6 %, všechny věkové kategorie 15,0 %, dospělí 2,2 %, děti/mládež/senioři 0,4 %, **úvazek:** plný úvazek (HPP) 67,0 %, částečný úvazek/externí spolupráce 25,5 %, dobrovolníci 4,1 %, příležitostní vedoucí aktivit 1,9 %, osoby samostatně výdělečně činné 1,1 %, **instituce:** DDM/SVČ 78,7 %, soukromé 7,5 %, NNO a skauti 6,4 %, ekocentra 3,7 %.

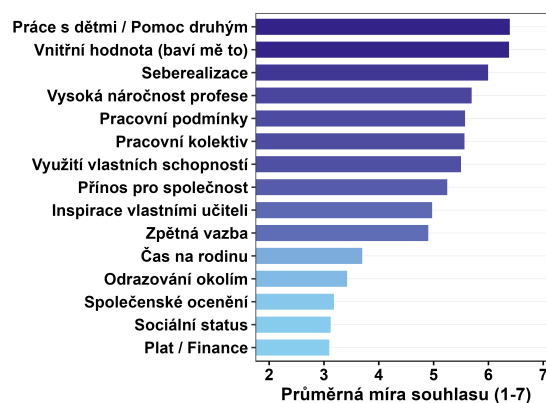
4.2 Základní motivační profil a ověření H1 a H2

V rámci **MWMS** dominovala identifikovaná regulace ($M = 6,27$; $SD = 0,74$) a vnitřní motivace ($M = 6,06$; $SD = 0,78$), zatímco externí materiální regulace ($M = 2,97$) a amotivace ($M = 1,56$) dosahovaly minima. Welchův t-test ukázal, že vnitřní motivace je signifikantně vyšší než vnější. ($M = 6,06$ vs. $M = 2,67$; $p < 0,001$), čímž **H1 byla přijata**. Sektor NFV je pravděpodobně poháněn vnitřním zájmem a smyslem práce jako posláním, což by mohlo indikovat vyšší odolnost vůči frustraci (Ryan a Deci, 2020).

Škála **FIT-Choice** doložila dominanci altruismu a seberealizace: nejvýše stála práce s dětmi ($M = 6,39$), vnitřní hodnota profese ($M = 6,37$) a seberealizace ($M = 5,99$; $SD = 1,14$). Vnímaná náročnost profese také dosáhla vysokých hodnot ($M = 5,69$; $SD = 1,06$). Toto zjištění by mohlo vyvracet možné představy o NFV jako o méně náročné sféře pedagogiky. **H2 byla přijata**



Obrázek 2: Profil profesní motivace pedagogů (MWMS)



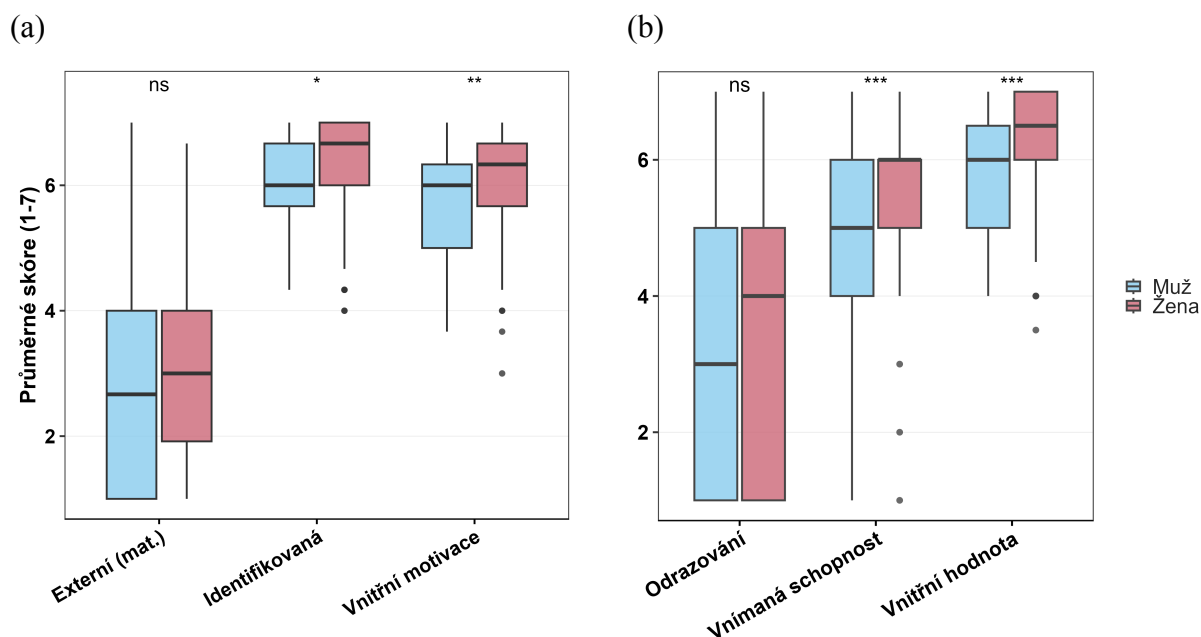
Obrázek 3: Profil faktorů volby profese (FIT-Choice)

4.3 Demografické vlivy a introjektivní regulace

ANOVA a t-testy neprokázaly statisticky signifikantní vliv pohlaví ($p = 0,733$), věku ($p = 0,132$), praxe ($p = 0,212$), vzdělání ($p = 0,750$) ani hodnocení pracovních podmínek ($p = 0,136$) na RAI. **H3a - H3e bylo zamítnuto.** Introjektovaná regulace (vnitřní tlak; $M = 4,15$) nevykazovala závislost na věku ($p = 0,621$) ani na délce praxe ($\rho = 0,001$; $p = 0,978$). Vnitřní nároky a pocity zodpovědnosti se tak s přibývajícím zkušenostmi pravděpodobně nesnižují. To naznačuje, že programy psychohygieny, mentoringu a supervize by neměly být cíleny jen na začínající pedagogy, nýbrž by měly být plošně dostupné jako prevence (Fernet et al., 2012).

4.4 Genderová specifika a pokročilé subanalýzy

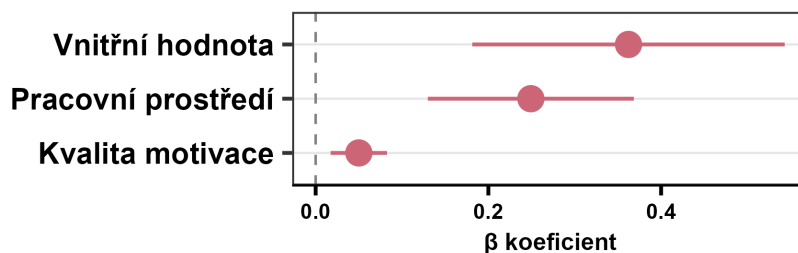
V modelu MWMS pohlaví nevykázalo globální rozdíly v amotivaci ($p = 0,573$), externí sociální ($p = 0,586$), introjektované regulaci ($p = 0,124$) ani v RAI ($p = 0,732$). Ženy však vykazovaly signifikantně vyšší autonomní motivaci ($p = 0,001$; $d = -0,44$), konkrétně u identifikované regulace ($p = 0,014$) a vnitřní motivace ($p = 0,005$; $d = -0,42$). V modelu FIT-Choice ženy skórovaly výše ve vnitřní hodnotě profese ($M_{\text{muži}} = 5,85$ vs. $M_{\text{ženy}} = 6,29$; $p < 0,001$) a ve vnímané schopnosti/profesioním sebevědomí ($M_{\text{muži}} = 5,02$ vs. $M_{\text{ženy}} = 5,65$; $p < 0,001$; $d = -0,58$). Hlubší analýzy ukázaly, že negativní vliv materiální regulace na RAI je univerzální ($r = -0,66$; interakce $p = 0,297$). U žen však orientace na finance koreluje s amotivací ($r = 0,140$; $p = 0,041$) a těsněji se váže na introjekci ($r = 0,390$ vs. $r = 0,270$ u mužů). U žen představují radost a smysl práce těsně propojené oblasti ($r = 0,650$; $p < 0,001$), zatímco muži tyto zdroje oddělují ($r = 0,300$; $p = 0,017$). Pocit vlastní kompetence u žen silně predikuje spokojenost ($r = 0,260$) a inhibuje amotivaci ($r = -0,190$; $p = 0,007$), což ukázal interakční model ($p = 0,029$). Frustrace potřeby kompetence vykazuje u žen destruktivnější dopady. Analýza prostředí ukázala, že kvalitní zázemí sice zvyšuje celkovou spokojenost (muži $r = 0,400$; ženy $r = -0,380$), avšak nestimuluje kvalitu motivace (RAI; $p = 0,470$) ani nesnižuje amotivaci ($p = 0,948$).



Obrázek 4: Motivační profily podle pohlaví. (a) Srovnání vybraných subškál profesní motivace (MWMS). (b) Porovnání vybraných faktorů volby profese (FIT-Choice).

4.5 Prediktory spokojenosti a paradox altruismu

Vícenásobná lineární regrese prediktorů celkové spokojenosti je vysoce významná ($F(19, 246) = 6,24; p < 0,001$) a vysvětluje 32,5% rozptylu ($\text{Adjusted } R^2 = 0,273$). Nejsilnějším prediktorem je vnitřní hodnota profese/radost z práce ($\beta = 0,362; p < 0,001$), poté pracovní prostředí a kolektiv ($\beta = 0,249; p < 0,001$) a následně RAI ($\beta = 0,050; p = 0,003$). Nevýznamnost faktoru Altruismus ($\beta = 0,050; p = 0,003$), může naznačovat, že není udržitelným prediktorem spokojenosti. Pokud absentuje vnitřní radost z činnosti a podpora kolektivu, tento motiv pedagogů před profesní nespokojeností pravděpodobně neochrání. Stabilitu týmu tedy nelze stavět výhradně na předpokladu obětavosti pedagogů.



Obrázek 5: Prediktory spokojenosti

4.6 Typologie pedagogů na základě klastrové analýzy

Algoritmus *K*-means identifikoval na základě inflexního bodu křivky WSS tři typologie pedagogů NFV:

- Klastr 1: Autonomní experti** (39,3 %, $N = 105$): Profil vnímající práci jako poslání. Vykazují vysoký RAI (10,40), minimální amotivaci ($M = 1,23$), vysoké profesní sebevědomí ($M = 5,85$) a spokojenost ($M = 6,26$), při marginálním významu materiálních odměn ($M = 2,37$).
- Klastr 2: Spokojení pragmatici** (37,5 %, $N = 100$): Vysoce stabilní profil vykazující nejvyšší spokojenost ($M = 6,59$) a altruismus ($M = 6,42$) při vysokém RAI (8,63). Propojují vnitřní zápal s pragmatickými nároky na status a finanční ohodnocení ($M = 4,12$).
- Klastr 3: Ohrožená skupina** (23,2 %, $N = 62$): Rizikový profil s nízkou spokojeností ($M = 4,69$), nejnižší vnímanou kompetencí ($M = 4,55$), sníženou autonomií (RAI = 6,75) a zvýšenou amotivací ($M = 1,77$). Jde o skupinu primárně ohroženou syndromem vyhoření.

Pearsonův χ^2 test prokázal signifikantní závislost příslušnosti ke klastrům na typu pracovního úvazku ($\chi^2 = 18,55; p = 0,013$). **Ohrožená skupina je z 78 % tvořena pedagogy na HPP**, u nichž s věkem počty rostly (46–55 let, praxe nad 20 let; $\chi^2 = 24,91; p < 0,001$). U zkušených pracovníků na HPP by mohlo docházet ke střetu profesních ideálů s potřebou finančního a statusového zajištění, což by mohlo zvyšovat riziko rozvoje frustrace. Analýza sektoru pracovníků na HPP ($N = 177$) odhalila, že Ohrožená skupina se od Spokojených pragmaticů statisticky neliší mírou vnitřního tlaku ($p = 0,196$) ani citlivostí na finance ($p = 0,947$; Ohrožení $M = 3,39$ vs. Pragmatici $M = 3,49$, ANOVA $F = 7,72; p < 0,001$). Stěžejním faktorem je drtivý propad v hodnocení prac. prostředí ($M = 4,84$ vs. $M = 5,85; p < 0,001$) a absence zpětné vazby ze strany organizace ($M = 4,48$ vs. $M = 5,51; p = 0,004$). Propad Pedagogů na HPP do rizikového shluku by mohl zanést selhání managementu v saturaci potřeby sounáležitosti (Slemp et al., 2021). Korelační analýza uvnitř Ohrožené skupiny naznačila, že vnitřní hodnota

($r = -0,033$; $p = 0,799$) ani vnější hodnota profese ($r = 0,110$; $p = 0,416$) již pravděpodobně nemají na jejich satisfakci žádný vliv, což by mohlo značit stav typický pro rozvinuté vyhoření (Bartoňová a Smetáčková, 2020).

4.7 Intervenční Workshop

Výstupem práce a přenosem výsledků výzkumu do NFV byl intervenční workshop (14 účast.).

1. **M:** „Teploměr energie“ vizualizovala aktuální energii účastníků (1–10) pro okamžitý screening výchozího stavu týmu.
2. **E:** Brainstorming „Co pro vás znamená motivace?“ aktivoval vnitřní postoje.
3. **U:** Propojení prožitků s teorií (SDT, FIT-Choice, MWMS). Ve dvojicích konstruovali suboptimální prostředí demonstrující absenci potřeb (autonomie, kompetence, sounáležitost), ve skupinách řadili 18 mot. faktorů zjištěných výzkumem, volili osobní TOP 3 a TOP 1 faktor a konfrontovali je s reálnými grafy výzkumu ($N = 267$).
4. **R:** Aplikace, záznamový arch, řízená diskuse.

Účastníci skrze QR kód vyplnili zkrácenou verzi dotazníku. Algoritmus aplikace je na základě dat z klastrové analýzy zařadil do jednoho ze tří možných profilů, což poskytlo samostatnou a okamžitou, sebereflexní zpětnou vazbu. Následovalo vyplnění osobního záznamového archu, který sloužil jako praktický nástroj krizového sebeřízení. Účastníci v něm identifikovali své tři stěžejní faktory motivace. Vizualizovali individuální kruh vlivu (S. R. Covey), do něhož třídili neovlivnitelné zátěže v opozici vůči zdrojům, ze kterých mohou čerpat (energetické zdroje). Dále navzovala sekce plánování cílů, kde si pedagogové zformulovali konkrétní a měřitelné kroky ve třech horizontech: dlouhodobý cíl, krátkodobý cíl a cíl na následující týden.

4.8 Analýza dat z aplikace

Aplikace u čtrnácti účastníků odhalila kritickou dominanci Ohrožené skupiny ($n = 9$). Zatímco stabilní profily tvořili pouze tři Spokojení pragmatici a dva Autonomní experti. Do aplikace byla v rámci workshopu dodatečně přidána i sekce pro zjištění demotivačních faktorů. Obsahová analýza ukázala, že zdroje profesní frustrace týmu nepramení z přímé práce s dětmi a mládeží, ale mají výhradně systémový a komunikační charakter. Konkrétně jde o náročné interakce s ne-realistickými očekáváními rodičů, administrativní přetížení a pocit finančního i společenského nedocení. Tento nálezný by mohl naznačovat, že management v sektoru NFV by neměl směřovat úsilí k další stimulaci motivace pracovníků, nýbrž k podpoře v oblasti sebereflexe zátěže, technik krizového sebeřízení a budování udržitelných profesních hranic.

5 Závěr

Předložený výzkum předkládá možný metodologický rámec pro diagnostiku a podporu profesní motivace u pedagogů NFV v ČR. Kvantitativní analýza souboru ($N = 267$) odhalila vysokou úroveň sebedeterminace a dominanci vnitřní motivace, což naznačuje vnímání profese jako osobního poslání. Výzkum však odhalil konstantní riziko vnitřního vyčerpání z nadměrné zodpovědnosti, které se s věkem ani praxí nesnižuje, a poukázal na vysokou vnímanou náročnost profese. Přínosem je také definování „paradoxu altruismu“, který naznačil, že samotná touha pomáhat dětem je pro celkovou spokojenost nevýznamná, pokud chybí vnitřní radost a opora kolektivu. Následně byly identifikovány tři profily pedagogů: *Autonomní experti Spokojení pragmatici* a *Ohrožená skupina*. Subanalýzy ukázaly, že 78 % Ohrožené skupiny tvoří pracovníci na HPP s praxí nad 20 let. Tato skupina vykazuje známky rozvinutého vyhoření; neliší se však citlivostí na finance, ale drtivým propadem v hodnocení pracovního prostředí a absencí

zpětné vazby. Významná jsou také genderová zjištění (Model FIT-Choice): ženy vykazují vyšší vnitřní motivaci i vyšší vnímanou kompetenci (profesní sebevědomí). Právě pocit vlastní pedagogické kompetence u žen pravděpodobně funguje jako ochranný štít proti amotivaci, zatímco její frustrace má destruktivní dopady na jejich profesní stabilitu. Zdá se, že u žen jsou radost z práce a její smysl těsně propojené ($r = 0,65$), naopak muži tyto zdroje oddělují. U obou pohlaví se ukázalo, že kvalitní zázemí sice zvyšuje spokojenost, ale kvalitu motivace samo o sobě nestimuluje. Přenos těchto poznatků do praxe NFV realizoval intervenční workshop zaměřený na zvědomění osobních motivačních faktorů, sebereflexi a prevenci syndromu vyhoření, který pedagogům poskytl nástroje krizového sebeřízení a sebereflexe. Inovačním prvkem byla integrace autorské interaktivní aplikace, jež účastníkům pomohla odhalit jejich možný osobní profil. Seberefektivní záznamový arch následně pedagogům poskytl nástroj, který jim pomohl jasně definovat osobní motivátory, zvědomit si reálný okruh vlastního vlivu a transformovat profesní motivaci v konkrétní, časově měřitelné kroky pro stabilizaci každodenní profesní praxe. Pilotní aplikace u účastníků odhalila kritickou dominanci „Ohrožené skupiny“ ($n = 9$); oproti stabilním profilům ($n = 5$). Analýza demotivačních faktorů naznačila, že frustrace nepramení z práce s dětmi a mládeží, ale má systémový a komunikační charakter (tlak rodičů, administrativa, nedocení). Vední by tak proto pravděpodobně nemělo primárně stimulovat motivaci, ale naopak podpořit pedagogy v sebereflexi zátěže, krizovém sebeřízení a v budování profesních hranic. Hlavní přínos práce spočívá v otevření dveří do oblasti, která zatím nebyla soustavněji zkoumána. Výzkum naznačil, že stabilitu celého sektoru a zdraví dlouholetých pracovníků na HPP nelze stavět jen na jejich obětavosti a altruismu, ale na tom, zda vedení dokáže zajistit bezpečné zázemí a pravidelnou zpětnou vazbu. Výsledky se podařilo úspěšně převést přímo do praxe. Vzniklý balíček nástrojů (plošný dotazník, interaktivní aplikace, workshop) poskytuje managementu organizací NFV určitou možnost, jak lze předcházet vyhoření u svých pracovníků. Celá práce navíc nabízí pevný základ, který se dá v budoucnu dále rozvíjet a rozšiřovat.

Reference

- BARTOŇOVÁ, A. a SMETÁČKOVÁ, I. (2020). *Učitelské vyhoření v perspektivě školních psychologů*. E-psychologie, 14(2):37–51. URL <https://doi.org/10.29364/epsy.371>.
- COLLIE, R. J. (2023). *Teachers' work motivation: Examining perceived leadership practices and salient outcomes*. Teaching and Teacher Education, 135:104348. doi: 10.1016/j.tate.2023.104348.
- ECCLES, J. S. a WIGFIELD, A. (2020). *From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation*. Contemporary Educational Psychology, 61:101832. doi: 10.1016/j.cedpsych.2020.101832.
- EVANGELU, J. a FRIDRICH, O. (2011). *133 her pro motivaci a rozvoj týmů*, 2. rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3927-4. Management (Grada).
- EYAL, O. a ROTH, G. (2011). *Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis*. Journal of Educational Administration, 49(3):256–275. doi: 10.1108/09578231111129055.
- FERNET, C., GUAY, F., SENÉCAL, C. a AUSTIN, S. (2012). *Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors*. Teaching and Teacher Education, 28(4):514–525. doi: 10.1016/j.tate.2011.11.013.

- HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.
- HOFBAUER, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5.
- KOCIANOVÁ, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2497-3.
- LAZARIDES, R., SCHIEFELE, U., DAUMILLER, M. a DRESEL, M. (2025). *From teacher motivation to teaching behaviour: A systematic review and theoretical framework of the mediating processes*. *Educational Research Review*, 48:100703. doi: 10.1016/j.edurev.2025.100703.
- LAZOWSKI, R. A. a HULLEMAN, C. S. (2016). *Motivation interventions in education: A meta-analytic review*. *Review of Educational Research*, 86(2):602–640. doi: 10.3102/0034654315617832.
- MARTELA, F. (2020). *Self-determination theory*. In *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, pages 369–373. John Wiley & Sons, Ltd. doi: 10.1002/9781119547143.ch61.
- NAKONEČNÝ, M. (2014). *Motivace chování, 3., přepracované vyd.* Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.
- NĚMEC, J., HLAĎO, P., ANDRÁŠIK, T., KLAPKO, D., SEDLÁČEK, S. a REISSMANNOVÁ, J. (2023). *Pedagogika volného času*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-280-0255-8. URL https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/ps23/pvc/web/docs/pedagogika_volneho_casu_skripta.pdf. [cit. 2026-01-31]. Elportál.
- PEŠEK, T., ŠKRABSKÝ, T., NOVOSÁDOVÁ, M. a DOČKALOVÁ, J. (2019). *Slabikář neformálního vzdělávání v práci s mládeží*. Praha: Asociace neformálního vzdělávání (ANEV). ISBN 978-80-88153-68-9. URL https://www.slabikarnfv.eu/slabikar_digital_cs.pdf. [cit. 2026-01-31]. Elektronická verze.
- PLAMÍNEK, J. (2015). *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali, 3., rozšířené vydání vyd.* Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5515-1.
- RYAN, R. M. a DECI, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1):54–67.
- RYAN, R. M. a DECI, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing. ISBN 9781462528783.
- RYAN, R. M. a DECI, E. L. (2019). *Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory*. In ELLIOT, A. J., editor (2019), *Advances in motivation science*, volume 6, pages 111–156. Elsevier Inc., Cambridge, MA.
- RYAN, R. M. a DECI, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 61:101860.
- SAITO, A. (2024). *“i chose to receive teacher training because...” motivations for teaching and career aspirations among teacher education students in japan*. *International Journal of Educational Research Open*, 6:100331. doi: 10.1016/j.ijedro.2024.100331.

- SLEMP, G. R., LEE, M. A. a MOSSMAN, L. H. (2021). *Interventions to support autonomy, competence, and relatedness needs in organizations: A systematic review with recommendations for research and practice*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 94 (2):427–457.
- SLEMP, G. R., FIELD, J. G., RYAN, R. M., FORNER, V. W., VAN DEN BROECK, A. a LEWIS, K. J. (2024). *Interpersonal supports for basic psychological needs and their relations with motivation, well-being, and performance: A meta-analysis*. *Journal of Personality and Social Psychology*. doi: 10.1037/pspi0000459. Advance online publication.
- WATT, H. M. G. a RICHARDSON, P. W. (2007). *Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the fit-choice scale*. *Journal of Educational Psychology*, 99(3):467–507.