

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Motivace pracovníků ve školství v České republice a ve Finsku
Motivation of education staff in the Czech Republic and Finland

Bc. Jana Zimová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martin Kursch, Ph.D.
Studijní program: Andragogika a management vzdělávání
Studijní obor: N AMGT

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma **Motivace pracovníků ve školství v České republice a ve Finsku** potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 1. prosince 2024

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce doc. PhDr. Martinu Kurschovi, Ph.D. za jeho odborné vedení a cenné rady, které napomohly k vypracování této práce. Dále také děkuji prof. PhDr. Martinu Bílkovi, Ph.D. a doc. PhDr. Martinu Ruskovi, Ph.D. za propojení s jejich kolegy z Finska, bez kterých by tato diplomová práce nemohla vzniknout. Také děkuji za podporu mé rodině a partnerovi, kteří mi vždycky připomněli, že to zvládnu. A to i ve chvílích, kdy jsem tomu sama nevěřila. A v neposlední řadě děkuji všem ochotným respondentům za jejich čas, otevřenost a zájem participovat.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na prozkoumání motivačních faktorů, které v práci ovlivňují pracovníky ve školství v České republice a ve Finsku. Práce je zaměřena na základní školy a na jejich pedagogické i nepedagogické zaměstnance, protože právě motivovaní zaměstnanci jsou klíčovým aspektem vzdělávacího systému, který ovlivňuje kvalitu vzdělávání v dané zemi. Cílem práce je prozkoumat motivační faktory, jež ovlivňují pracovní výkon vybraných pracovníků ve školství na úrovni základních škol v České republice a ve Finsku. Vedlejším cílem je zmapovat faktory, které jejich motivaci nejčastěji ovlivňují a poskytnout prostor pro objevení dalších aspektů, které je mohou motivovat, třebaže nejsou viditelně zahrnuty ve vzdělávací politice dané země. Práce se opírá o teoretické základy, které jsou blíže rozepsány v první části. Jde zde popsána motivace, základní teoretické koncepty motivace a také koncepty novodobé perspektivy na motivaci lidí. Teoretická část se dále zabývá vzdělávacími systémy České republiky a Finska, pracovními podmínkami zaměstnanců, motivačními nástroji, které země využívají, a také okrajovou komparací vzdělávacího systému mezi zeměmi. V empirické části jsou interpretována získaná data z hloubkových rozhovorů s respondenty. Zmíněné motivační faktory jsou také srovnávány, identifikují se podobnosti a rozdíly. Výsledky práce přispějí k lepšímu představení o tom, co pracovníky ve školství motivuje a zároveň demotivuje, což může být přínosem nejen pro vedoucí pracovníky, ale také ostatní aktéry vytvářející vzdělávací politiku.

KLÍČOVÁ SLOVA

Česká republika, Finsko, Motivace, Pracovníci ve školství, Vzdělávací systémy, Školství

ABSTRACT

The master's thesis aims to explore the motivational factors that influence education staff at work in the Czech Republic and Finland. The thesis focuses on elementary schools, both teaching and non-teaching staff. Because it is motivated staff that is a key aspect of the education system that influences the quality of education in a country. The aim of this thesis is to explore the motivational factors that influence the job performance of selected staff in primary schools in the Czech Republic and Finland. A secondary aim is to map the factors that most often influence their motivation and to provide space for discovering other aspects that may motivate them and perhaps are not visibly included in the educational policy of the country. The thesis is based on the theoretical foundations, which are discussed in more detail in the first part. It describes motivation, the basic theoretical concepts of motivation and also the concepts of the modern perspective on human motivation. The theoretical part also deals with the educational systems of the Czech Republic and Finland, the working conditions of employees, the motivational tools used by the countries and also a marginal comparison of the educational system between the countries. The empirical part interprets the data obtained from in-depth interviews with respondents. The mentioned motivational factors are also compared, identifying similarities and differences. The results of the paper will contribute to a better understanding of what motivates and demotivates education workers, which can be of benefit not only to managers but also to other education policy makers.

KEYWORDS

Czech Republic, Finland, Motivation, Education systems, Staff in education, Education

Obsah

Úvod.....	7
1 Motiv a motivace	9
1.1 Motivační faktory	9
1.2 Základní teorie motivace	10
1.2.1 Maslowova hierarchie potřeb.....	11
1.2.2 Herzbergova teorie dvou dimenzí.....	12
1.2.3 McGregorova teorie X a teorie Y	13
1.2.4 Teorie cíle	14
1.3 Nové perspektivy na motivaci lidí: současné trendy a přístupy	15
1.3.1 Pohon – Daniel H. Pink	16
1.3.2 Next generation performance management – Alan L. Colquitt.....	17
1.3.3 Managing Generation Z: Motivation, Engagement and Loyalty – Joanna Niezurawska, Radoslaw Antoni Kycia a Agnieszka Niemczynowicz	18
1.3.4 Motivation science – Mimi Bong, Johnmarshall Reeve a Sung-il Kim	21
2 Vzdělávací systém České republiky	23
2.1 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy	23
2.2 Vzdělávací soustava České republiky.....	24
2.3 Pracovníci ve školství	27
2.3.1 Pedagogičtí pracovníci.....	27
2.3.2 Ostatní pracovníci	32
3 Vzdělávací systém Finska.....	34
3.1 Ministerstvo školství a kultury a Finská národní rada pro vzdělávání	34
3.2 Finská vzdělávací soustava	35
3.3 Pracovníci ve školství	37
3.3.1 Pedagogičtí pracovníci.....	37
3.3.2 Ostatní pracovníci	41
4 Vybrané motivační programy	42
4.1 Česká republika.....	42
4.2 Finsko.....	44
5 Komparace vzdělávacích systémů	46
5.1 Komparace strategických dokumentů.....	51
6 Metodologie výzkumu	55
6.1 Cíle výzkumu a výzkumný problém.....	56
6.2 Výzkumné otázky	56
6.3 Metoda sběru dat.....	57

6.4	Charakteristika respondentů	58
6.5	Etické zásady výzkumu	60
6.6	Realizace výzkumu a průběh sběru dat.....	61
7	Interpretace získaných dat	63
7.1	Interpretace dat od respondentů z České republiky	63
7.2	Interpretace dat od respondentů z Finska	78
8	Shrnutí výsledků a diskuze	90
9	Doporučení pro praxi pro Českou republiku	94
10	Limity práce	97
	Závěr	98
	Seznam použitých informačních zdrojů	101
	Seznam příloh	109

Úvod

Kvalitní vzdělání je jedním z největších bohatství, kterého jako společnost můžeme dosáhnout. Kvalitní vzdělávací systém vede ke zlepšení obecné kvality života obyvatel, přispívá k jejich zdraví a štěstí. Klíčovým faktorem, který má vliv na kvalitu vzdělávání, jsou právě lidé a jejich motivace. Motivovaní jedinci patří k nejdůležitějším aspektům přispívajícím k rozvoji společnosti.

Česká republika se ale v posledních letech potýká s nedostatkem právě těchto kvalitních a motivovaných pracovníků ve školství (Středisko společných činností AV ČR, 2022). Tato problematika se nejvíce týká mladých lidí, kteří odchází ze sektoru školství krátce po zahájení své pracovní kariéry, nebo dokonce už v průběhu studia na pedagogických fakultách (Koucký, 2022). Tato diplomová práce byla postavena právě na výše zmíněných myšlenkách a z nich vyplývajících otázkách: Čím jsou tedy motivováni ti, kdo ve školství zatím stále působí? Jaké jsou hlavní faktory, které jejich motivaci ovlivňují? Co by se dalo udělat, aby se situace zlepšila a aby školství opět disponovalo kvalitními a motivovanými lidmi? Cílem této práce je tedy prozkoumat motivační faktory, které ovlivňují pracovní výkon vybraných pracovníků ve školství na úrovni základních škol v České republice a ve Finsku. Vedlejším cílem je zmapovat faktory, které jejich motivaci nejčastěji ovlivňují, a poskytnout prostor pro objevení dalších aspektů, které je mohou motivovat, i když třeba nejsou viditelně zahrnuty ve vzdělávací politice dané země.

Důvodem, proč je práce orientována mimo Českou republiku také na Finsko, jsou odlišné přístupy ke vzdělávání a také dosažené výsledky v mezinárodních srovnáních, kdy se Finsko již několik let kvalitou vzdělávacího systému a také množstvím motivovaných odborníků v praxi umísťuje na vyšších příčkách než Česká republika.

Dalším důvodem pro vznik této práce je stále ještě malé procento výzkumů, které by se detailně zabývalo tím, co lidi skutečně motivuje k výběru kariéry ve školství, a tím, kvůli čemu tam také zůstanou. Tato zjištění jsou důležitá pro to, aby pro lidi pracující v sektoru školství byly vytvořeny vhodné a důstojné pracovní podmínky.

Tato diplomová práce je složena z teoretické a empirické části. Teoretická část seznámí čtenáře s pojmem motivace, s osobnostmi, kteří se teorií motivace zabývali v historii a také s novodobými pohledy autorů na motivaci. Dále je teoretická část zaměřena na popis vzdělávacích systémů obou zemí s důrazem na pracovní podmínky pracovníků týkající se

odměňování, rozsahu práce, dovolené a dalších. Poté následuje kapitola s vybranými motivačními programy, které země nabízí. Tato část je zakončena stručnou komparací systémů těchto dvou zemí, jež zahrnuje také porovnání strategií vzdělávání do nadcházejících let.

Empirická část je výsledkem kvalitativního šetření, které bylo realizováno prostřednictvím hloubkových rozhovorů. Výzkumným souborem bylo pět respondentů působících na základních školách v České republice a čtyři respondenti působící na základních školách ve Finsku. Výsledky šetření jsou v práci interpretovány a diskutovány. V práci je také zahrnuta kapitola s doporučeními pro praxi pro Českou republiku, založenými na výsledcích šetření. Součástí empirické části je také kapitola věnující se jejím limitům. V závěru jsou vyzdviženy důležité body této práce a shrnuty výsledky šetření.

Tato práce by mohla být přínosem pro vedoucí pracovníky a zřizovatele, kteří usilují o maximální spokojenost svých zaměstnanců. V práci jsou identifikovány některé faktory, které ovlivňují motivaci a pracovní spokojenost zaměstnanců. Některé z nich mohou být z mnoha důvodů opomíjeny či považovány za méně důležité. Výsledky šetření mohou být také cenným nástrojem pro ostatní pracovníky, například učitele, asistenty a další. Mohou s jejich pomocí získat ucelenější obraz o své pracovní situaci a porovnat ji s podmínkami kolegů v jiných institucích. Získaný vhled může posloužit jako motivace k aktivnímu prosazení změn vedoucích ke zlepšení pracovních podmínek. V neposlední řadě je tu velké přání autorky, aby tato práce pomohla ke zlepšení celospolečenského porozumění náročnosti učitelské profese a k ocenění jejího společenského významu.

1 Motiv a motivace

Motivace je faktorem zkoumaným v několika rovinách a ve vztahu s různými proměnnými. Tento zájem o motivaci svědčí o jejím významu v lidském jednání a rozhodování. Můžeme říci, že všechny podněty k chování a rozhodování lidí jsou poháněny právě motivací. Motiv a motivace jsou dva odlišné pojmy, které spolu ale úzce souvisí. K ujasnění pojmu motiv a motivace přispěli zahraniční autoři (např. Maslow, 2021; Hoeksema et al., 2012; Deci a Flaste, 1996) a v našem domácím prostředí (např. Nakonečný, 1995; Blatný et al., 2010). Stuchlíková (in Blatný et al., 2010, s. 139) popisuje „*motivaci jako interní proces regulace chování*“. Důležitým slovem je právě slovo proces, jež nám pomáhá oddělit od sebe tyto dva pojmy. Nakonečný (2021, s. 288) vidí **motiv jako psychologickou příčinu či důvod lidského chování**. „*Zatímco pojem motiv vyjadřuje konstrukt odvozený ze smyslu cíle lidského chování, znamená tedy dispozici, pojem motivace je konstrukt odvozený z toho, co se děje, když je aktivován motiv a spuštěn příslušný proces chování*“.

V kontextu motivace je často využívaný pojem *postoj*. Dědina a Cejthamr (2005, s. 134) uvádí, že postoje „*vyjadřují vztah člověka k nějakému objektu – jevu, předmětu nebo jinému člověku*.“ Dělí je na tři složky, a to vždy podle toho, k čemu se vztahují, na: kognitivní (představují názor na objekt), emocionální (představují citový vztah k objektu) a konativní (představují určité chování vůči objektu). Neméně používaným pojmem v této oblasti je *potřeba*, která „*je chápána jako člověkem prožívaný, ne vždy zcela uvědomovaný nedostatek něčeho pro daného jedince subjektivně významného*“ (Dědina a Cejthamr, 2005, s. 133).

1.1 Motivační faktory

Literatura (například Urban, 2017; Plamínek, 2015; Dědina a Cejthamr, 2005; Deci a Flaste, 1996) uvádí nejzákladnější dělení motivačních faktorů, z čehož následně vyplývají i další.

Stimuly ovlivňující chování lidí, respektive motivaci mohou být **vnitřní stimuly**, které vychází z vnitřního nastavení člověka, nebo **vnější stimuly**, které jsou spojeny s podněty přicházejícími zvenčí. „*Je důležité si uvědomit, že kladný vztah k nějaké úloze obvykle vzniká z některé ze dvou příčin: buď pro to, že je její splnění spojeno se ziskem nějakých zvenčí přicházejících hodnot (například finanční odměny), nebo pro to, že její splnění je v souladu s vnitřním vyladěním člověka, který má úlohu vykonat. Úloha je tedy plněna pod*

vlivem vnějších podnětů (stimulů) nebo pod vlivem vnitřních pohnutek (motivů), přičemž obojí může působit společně (a vzájemně se posilovat)“ (Plamínek, 2015).

Vnitřní motivace vychází přímo z vnitřních přesvědčení, zájmů a hodnot jedince. *„Vnitřní motivace souvisí s „psychologickými“ odměnami, jako je příležitost využít své schopnosti, smysl pro vyhledávání úkolů a jejich plnění, patřičné ocenění a uznání a také to, zda je s pracovníky nakládáno přiměřeným způsobem. Tyto odměny jsou většinou pod kontrolou jednotlivých manažerů“ (Dědina a Cejthamr, 2005, s. 142).*

Vnější motivace vychází z očekávání externích důsledků, jako jsou finanční odměny, povýšení, uznání nebo vyhnutí se trestu. *„Vnější motivace se vztahuje k hmotným odměnám, jako je plat, nebo sociální výhody, zajištění, podpora, pracovní smlouva, pracovní prostředí a podmínky práce – tyto odměny mohou být často mimo přímou kontrolu jednotlivých manažerů“ (Dědina a Cejthamr, 2005, s. 142).*

Z Plamínková (2015) pojetí motivů vyplývá, že mohou vnitřní a vnější stimuly vzájemně interagovat. Například vnější odměny mohou iniciovat činnosti, ale pokud v nich jedinec najde i vnitřní uspokojení, může se rozvinout vnitřní motivace. Naopak i vnitřní motivace může ovlivnit vnější projevy úsilí, například když jedinec usiluje o odměnu. Tato interakce mezi oběma typy motivace může formovat jednání a rozhodování jedince v pracovním nebo osobním kontextu.

1.2 Základní teorie motivace

Existuje rozmanitá paleta teorií motivace, které se snaží vysvětlit lidské jednání. V zásadě ale neexistuje jediná správná teorie. V některých případech sami autoři přiznávají, že jejich teorie je možné zpochybnit. Nicméně by teorie měly být v povědomí každého manažera, který má na motivaci svých zaměstnanců vliv. Jednotlivé teorie totiž pomáhají identifikovat klíčové motivující faktory, mohou přispět k úspěšnému řízení a zároveň jejich znalost napomáhá přistupovat k motivaci z pohledu více autorů.

1.2.1 Maslowova hierarchie potřeb

Mezi významné přínosy k teorii motivace patří zejména práce amerického psychologa Abrahama Maslowa a jeho hierarchie lidských potřeb. Maslow by mohl být považován za otce motivace, jelikož jeho model je jeden z nejčastěji používaných. Vyvinul tzv. *pyramidu potřeb*, která je založena na pěti motivačních faktorech neboli potřebách. Jeho teorie spočívá v předpokladu, že potřeby stojící na vrcholku pyramidy mohou být naplněny tehdy, jsou-li uspokojeny potřeby na jejich nižších úrovních. Jakmile je tedy potřeba na nižší úrovni uspokojena, přestane být motivátorem, kterým se v tu chvíli stávají potřeby na vyšších úrovních (Maslow, 2021). Avšak sám Maslow (2021) poukazuje na situace, kdy hierarchie potřeb není tak rigidní a existuje mnoho výjimek, kdy se naplňování a hodnota potřeb uspokojuje v odlišném pořadí. Potřeby jsou řazeny vzestupně: potřeby fyziologické, potřeby jistoty, potřeby sociální, potřeby uznání a potřeby seberealizace (Urban, 2017).

S cílem podporovat a motivovat zaměstnance by se teorie dala implementovat do školského prostředí následovně. Začínáme základními fyziologickými potřebami, na jejich podporu by měly být ze strany zaměstnavatele zajištěny adekvátní pracovní podmínky – tedy čas na stravování a odpočinek. Podpůrnými nástroji mohou být například stravenky na jídlo, MultiSport karta, ale také dostupnost zdravého a nutričně vyváženého jídla nebo prostory umožňující relaxaci a sport. Potřeby bezpečí následují jako další důležitý krok. Tato potřeba v sobě zahrnuje hned několik aspektů. Týká se bezpečnosti pracovního prostředí z hlediska vybavenosti (například budovy), z hlediska pocitu v pracovním kolektivu, ale také z hlediska pracovní jistoty. Zaměstnavatel by tyto potřeby mohl uspokojit výběrem kvalitního zdravotního pojištění, přístupem k psychologické podpoře a upřednostňováním smluv pro zaměstnance na dobu neurčitou. Zajistit zaměstnancům potřeby sociální, tedy společenské interakce, sounáležitost, dobré pracovní vztahy, obecně tedy kvalitní klima může zaměstnavatel pomocí aktivit podporujících vazby jako například teambuilding, pravidelná a otevřená komunikace v rámci týmu, podpora začínajících kolegů nebo také nabídka tykání na pracovišti. Potřeba uznání je v životě, zejména tom pracovním, velmi důležitá, a to zvláště pro rozvoj profesních a dalších kompetencí. Vyjadřuje uznání, respekt a ocenění zaměstnance. Vedoucí pracovník by pro jejich uspokojení měl dávat svým zaměstnancům pravidelnou zpětnou vazbu, nabídnout možnost se profesně rozvíjet, například možnost účastnit se kurzů či jiných vzdělávacích programů, nebo nabídnout zaměstnancům možnost zapojit se do rozhodovacích procesů. Potřeba seberealizace

představuje realizaci plného potencialu jedince a dosažení profesního i osobního růstu, tedy naplnění cílů. Zaměstnavatel ji může podpořit nabídkou rozvojových programů a školení, podporou výzkumu a projektů vyvinutých na straně pracovníků, například zřízením grantů k tomu určených. Nakonečný (2021) zdůrazňuje, že tvůrce hierarchické pyramidy potřeb tuto teorii nazval jinak také teorií metamotivace. „*Seberealizující lidé jsou podle A. H. Maslowa motivováni něčím vyšším, než jsou prosté fyziologické a sociální potřeby, mají pocit vlastní ceny a sebeúcty, pocit, že někam patří a někde mají své kořeny. To je však podmíněno uspokojením v oblasti základních potřeb a zdraví. Všichni metamotivovaní jsou oddáni nějakému úkolu, nějaké milované práci, odevzdávají se něčemu nadosobnímu, nesobeckému*“ (Nakonečný, 2021, s. 292).

1.2.2 Herzbergova teorie dvou dimenzí

Mezi další základní teorie motivace patří ta od amerického psychologa Frederica Herzberga, dvoufaktorová teorie motivace a hygieny. Autor ve své teorii odděluje motivační faktory na tzv. motivátory a hygienické faktory a tvrdí, že faktory „hygieny“ jsou navázány na kontext konkrétní práce a prostředí a jejich účelem je předejít pocitu nespokojenosti. Jiné faktory, které souvisí s náplní dané práce, přispívají ke zvýšení pracovní motivace a spokojenosti, tedy i k vyššímu úsilí a výkonu (Urban, 2017; Dědina a Cejthamr, 2005). „*Faktory hygieny odpovídají zhruba Maslowovým potřebám nižší úrovně, motivátory potřebám vyšší úrovně. Zaměření se na faktory hygieny je sice prevencí nespokojenosti, samo o sobě ale nevede k pozitivnímu přístupu k práci nebo k motivaci, jde spíše o nulový stav*“ (Dědina a Cejthamr, 2005, s. 147). Mezi takové pracovní podmínky, řadící se do kategorie hygienických faktorů, mohou patřit i vztahy na pracovišti, organizace práce nebo také rovnováha mezi osobním a pracovním životem (Urban, 2017). Zajímavostí této teorie je polemika ohledně mzdy. Sám Herzberg ji řadí mezi hygienické faktory, nicméně Dvořáková et al. (2007, s. 173) argumentuje tím, že „*Herzberg ji sice řadí do faktorů hygieny, ale v empirických průzkumech se prokázalo, že mzda často působí také jako motivátor. Je-li ocenění pracovního výkonu a stupeň uznání spojeno s odpovídající mzdou, působí tato mzda zprostředkovaně jako podnět k výkonu; proto se často uvádí, že mzda má v tomto smyslu také částečně funkci motivátoru*“.

Zasadíme si Herzbergovu teorii do školního prostředí. Vedoucí pracovník na základě této teorie může své zaměstnance podporovat příznivou pracovní atmosférou mezi pracovníky tím, že vytvoří prostředí, ve kterém je uplatněna týmová spolupráce a otevřená komunikace. Mohl by se zaměřit zvláště na řešení konfliktů a vytvořit efektivní mechanismus pro řešení sporů a nedorozumění. V rámci konfliktního managementu může využít techniky mediace nebo poskytnout pracovníkům nácvik komunikace ve formě školení, které by jedince učilo, jak se efektivně sebezprosadit. Dalším důležitým prvkem, jak udržet pracovní prostředí v takovém stavu, aby nedocházelo k demotivaci, tedy k udržení „hygienických faktorů“, slouží koncept work-life balance, tedy nastavení rovnováhy mezi pracovním a osobním životem. V rámci toho by měl zaměstnavatel komunikovat se zaměstnanci o rozložení jeho pracovní doby a přesném konci pracovní doby, kterou by společně měli nastavit a respektovat. Zároveň by měl mít každý pracovník školy pravidelné přestávky.

1.2.3 McGregorova teorie X a teorie Y

Teorie amerického profesora Douglase McGregora říká, že existují dva předpoklady o lidské povaze a chování, nazývá je jako teorie X a teorie Y. Tyto dvě teorie popisují protichůdné předpoklady o lidech v práci. Teorie X se zakládá na předpokladech, že:

- *„průměrný člověk je líný a má vrozený odpor k práci,*
- *většina lidí musí být k práci nucena, potřebují dohled, řízení a hrozbu trestu, pokud chce organizace dosáhnout svých cílů*
- *průměrný člověk se vyhýbá zodpovědnosti, je raději řízen, chybí mu ctízádnost a ze všeho nejvíce si cení jistoty,*
- *motivován je jen na fyziologické úrovni a úrovni jistoty“ (Dědina a Cejthamr, 2005, s. 58).*

Tato teorie je založena na autoritativním stylu řízení a využívá tradiční systém odměn a sankcí.

Teorie Y se zakládá na předpokladech, že:

- „pro většinu lidí je práce něco tak přirozeného jako se pohybovat nebo odpočívat,
- při službě cílům, ke kterým se zavázali, se lidé sami řídí a sami kontrolují,
- ve správných podmínkách se průměrný pracovník může naučit přijímat a vyhledávat odpovědnost,
- motivace se objevuje jen při přidružení, na úrovni vážnosti a vlastní aktualizace a také na fyziologické úrovni a na úrovni jistoty atp.“ (Dědina a Cejthamr, 2005, s. 59).

Tato teorie je založena na propojení individuálních cílů a cílů organizace. „Úkolem managementu je vytvořit takové podmínky, ve kterých by jednotlivci mohli uspokojit své motivační potřeby a dosáhnout svých vlastních cílů prostřednictvím cílů organizace“ (Dědina a Cejthamr, 2005, s. 59). Manažer školy by měl zohlednit pozitivní aspekty obou teorií, byť může teorie X působit poněkud drasticky a na základě teorie Y může podporovat a povzbuzovat učitele k autonomii. Zároveň by měl určovat strukturu a směr, které jsou nezbytné pro dosažení cíle právě na základě teorie X. Povzbuzovat učitele k samostatnosti může spočívat v zapojení zaměstnanců do rozhodovací činnosti školy a podporou jejich individuálních aktivit nebo nabídkou dalšího profesního rozvoje. Určování struktury a směru by pak mohlo spočívat v jasném a srozumitelném komunikačním stylu, který by učitelům nejenom přiblížil směřování organizace a její cíle, ale také by je motivoval k jejich sdílení. (Dědina a Cejthamr, 2005)

1.2.4 Teorie cíle

Čtvrtou teorií, kterou rozebereme, je práce amerického psychologa Edwina Lockeho známá jako teorie cíle. Základní myšlenkou této teorie je, že lidské chování je silně ovlivněno cíli a záměry. Lidé se snaží dosáhnout cílů s vidinou uspokojení svých pocitů a tužeb. Tyto city a touhy pak formují reakce a chování jednotlivců. V pracovním prostředí mohou ovlivňovat výkon a vést k dosažení specifických výsledků (Dědina a Cejthamr, 2005). Vedení školy může efektivně aplikovat tento přístup prostřednictvím stanovení jasných a chytře definovaných cílů, například pomocí metody SMARTER¹. Současně je důležité vytvořit kulturu hodnot, které jsou sdíleny zaměstnanci školy. V tomto smyslu je klíčové, aby

¹ ADMIN, 2024. Cíl by měl být SMART. *A-v-o.cz* [online]. © 2024 [cit. 2024-09-19]. Dostupné z: <https://a-v-o.cz/podnikani/cil-by-mel-byt-smart/>

zaměstnavatel pečlivě plánoval a vybíral pracovníky, kteří nejen vedou školu k dosažení stanovených cílů, ale také nacházejí soulad s vlastními profesními ambicemi.

Další teorie:

- Vroomova teorie očekávání.
- McClellandova teorie úspěchu.
- Alderferův model hierarchie potřeb.
- Porterův a Lawlerův model očekávání.
- Ludwigova teorie vize a další.

Zajímavé porovnání a diskuzi teorií provedl španělský profesor managementu Manuel Guillén (2021), které nazval jako tzv. mapování území motivačních teorií. Jeho analýza se zaměřuje především na teorie Abrahama Maslowa a Fredericka Herzberga, ale také je dává do širšího kontextu s McClellandovou teorií nebo Alderferovým modelem hierarchie potřeb. Jeho postřehy vychází z hlavní myšlenky, že pokud chceme porovnávat teorie motivace, musíme si nejdříve uvědomit, že vyplývají z odlišných kritérií. Například Herzbergova teorie se vztahuje k původu motivačních faktorů, Maslowova teorie se soustředí na typ, důvod a účel motivačních faktorů a chápe je hierarchicky v rámci vyššího nebo nižšího řádu.

1.3 Nové perspektivy na motivaci lidí: současné trendy a přístupy

V průběhu dvacátého prvního století se objevuje nové paradigma ohledně organizace pracovního prostředí a metod, jak dosáhnout optimálního uspořádání v rámci korporativní sféry a jak přispět k tomu, aby zaměstnanci byli motivovaní a spokojení. V současnosti se mnoho publikací zabývá právě tím, že vyvrací poznatky a metodiky, které organizace aplikovaly v minulosti, a zdůrazňuje potřebu je revidovat. V českém prostředí se touto problematikou zabývají autoři (např. Háša, 2016; Urban, 2017) a ze zahraničních (např. Colquitt, 2017; Bong, Reeve and Sung-Il, 2023; Guillén, 2021). Společným rysem těchto současných teorií je humanistický přístup k práci, zahrnující humanistické koncepty řízení a manažerského postupu nebo obecně humanismus. Objevují se slova jako respekt, důstojnost, lidskost, úcta, spravedlnost, svoboda, smysl, rovnost, uznání, morální dobro, důvěra.

1.3.1 Pohon – Daniel H. Pink

Například americký novinář a autor několika knih Daniel H. Pink vnesl nový perspektivní pohled do vnímání motivace společností, potažmo organizacemi. Ve své knize *Pohon* pracuje s pojmy jako je *Motivace 1.0*, *Motivace 2.0* a *Motivace 3.0*. První ze zmíněných pojmů se vztahuje ke společnosti před zhruba padesáti tisíci lety, kdy hlavní tažnou silou člověka byla snaha o přežití neboli uspokojení biologických pudů. Druhý z pojmů, motivace 2.0, je v podstatě takový upgrade motivace 1.0, který autor jednoduše popisuje: „*Lidé jsou víc než jen součet biologických potřeb. První pohon byl stále důležitý, o tom není pochyb, nevysvětloval však plně to, kým jsme. Měli jsme také druhý pohon – hledat odměnu a vyhnout se trestu*“ (Pink, 2011, s. 19). Podle tohoto přístupu byli zaměstnanci vnímáni jako díly v komplexním mechanismu. Jejich úlohou bylo vykonávat práci na určeném místě, což zajišťovalo plynulý chod celého systému, jenž fungoval na základě odměňování požadovaného chování a trestání chování nežádoucího. Lidé reagovali na vnější motivátory a celý systém prosperoval. Tento model byl dlouhou dobu dominantní a je pravdou, že je dodnes hluboce zakořeněný ve většině lidí ve společnosti. Tento systém se ale v průběhu dvacátého století stále častěji setkával s názory, které mu odporovaly. Mezi prvními, kdo tento model motivace 2.0 začal zpochybňovat, byl výše zmíněný autor hierarchie potřeb A. Maslow. Maslowovy myšlenky dále rozvíjel i Douglas McGregor. Zpochybňovali teorii, která tvrdí, že lidské jednání je v podstatě řízeno snahou získat pozitivní stimuly a vyhnout se těm negativním. Motivace 3.0 je to, kam by se podle Pinka mělo směřovat. Hlavní hybnou silou lidského jednání dle tohoto přesvědčení má být na prvním místě motivace vnitřní, jinak řečeno lidé vykonávají činnosti, jež je naplňují radostí, která je pro ně nejsilnějším motivačním faktorem. Tento třetí model zahrnuje možnost autonomie v pracovním prostředí, možnost osobního rozvoje a vnímání smyslu ve vykonávané činnosti. Překvapivé je, že Pink má své myšlenky podložené výzkumy, při kterých bylo zjištěno, že vnější motivační faktory nejen motivaci dlouhodobě nezvyšují, ale mohou ji dokonce utlumit či snížit. „*Jak se ukázalo, lidé, kterým byla nabídnuta střední odměna, nebyli o nic lepší než lidé s malou odměnou. A členové skupiny se super motivační čtyřsetrupiovou odměnou? Ti dopadli úplně nejhůř, téměř ve všech ohledech zaostávali za členy obou skupin (jak s nízkou, tak se střední odměnou)*“ (Pink, 2011, s. 34). Tyto myšlenky vyvrací běžné přesvědčení dnešní společnosti, že hlavním hybatelem pracovní aktivity je pozitivní vliv finanční odměny. „*Problémem je, že pokud z vnější odměny uděláte jediný cíl, na kterém záleží,*

někteří lidé si zvolí tu nejrychlejší cestu, aby se tam dostali, a nezáleží jim na tom, jestli to bude cesta špatná“ (Pink, 2011, s. 41). Nicméně si uvědomuje nutnost materiálních odměn za práci, které jsou základním zdrojem obživy, nezbytné k zajištění potřeb, jako jsou jídlo, bydlení apod., jež by měly být adekvátní a spravedlivé. „Někteří možná tyto myšlenky zavrhnou jako sentimentální a idealistické, věda to však vidí jinak. Věda potvrzuje, že tento typ chování je pro lidské bytosti nezbytný a že nyní – v rychle se měnící ekonomice – je také rozhodující pro profesionální, osobní a organizační úspěch jakéhokoliv druhu“ (Pink, 2011, s. 62). Centrální myšlenkou je, že materiální odměny by měly sloužit spíše jako dodatečný bonus než hlavní hnací síla. (Pink, 2011)

1.3.2 Next generation performance management – Alan L. Colquitt

Další úhel pohledu na motivaci v organizaci se otevírá v práci Alana L. Colquitta, odborníka v oblasti řízení lidských zdrojů a talent managementu. Ve své knize Next generation performance management, ze které tato práce také vychází, se zabývá příští generací řízení výkonnosti. Výkonnostní management je hlavně o tom, jak zaměstnance motivujeme, respektive se jedná o proces, jakým podněcujeme zaměstnance k dosahování cílů organizace a jak efektivně směřujeme jejich úsilí ke klíčovým oblastem činností, které mají pro danou organizaci skutečně význam. Colquitt (2017) vidí výkonnostní management tak, jakým způsobem se s ním v současnosti pracuje, tedy jako velice neefektivní, a popisuje ho dokonce jako ‚miserable failure‘, tedy mizerné selhání. Jako základní příčiny problému v oblasti řízení výkonnosti nevnímá samotné praktiky, ale spíše hodnoty, přesvědčení a předpoklady, které formují naše přístupy a metody v této oblasti. Stejně jako v případě Daniela Pinka rozebírá i Colquitt peníze jako proměnnou motivace a říká, že peníze dokážou člověka zaujmout, nikoli dlouhodobě motivovat. Nevnímá peníze jako něco úplně špatného, ale uvědomuje si jejich důležitost. Nicméně dává tuto perspektivu do kontrastu s činnostmi, které lidé vykonávají bez finanční odměny, nebo s minimální odměnou. Mezi takové činnosti patří dobrovolnictví, účast na komunitním projektu (dobrým příkladem je v tomto případě platforma Wikipedia), stáže nebo zaměstnání, která vyžadují vysoké pracovní nasazení a jsou obecně známá tím, že finanční odměna je za ně relativně nízká. Přesto organizace, potažmo společnost připisují finančním odměnám velkou sílu v oblasti motivování lidí a býváme vedeni k tomu, abychom k motivaci využívali vnější faktory. *„Organizacím by prospělo, kdyby se zaměřily na jiné než finanční odměny a zkoumaly jiné způsoby motivace se zaměřením na pracovní a kariéerní růst a na upevňování pracovních*

vztahů“ (překlad vlastní)² (Colquitt, 2017, s. 74). Colquitt se ve své knize dokonce opírá o poznatky v knize Daniela Pinka, který vycházel z výzkumů Deciho a zmiňuje čtyři lidské potřeby, díky nimž mohou lidé optimálně fungovat a růst. Tyto potřeby zahrnují *osobnostní kompetence*, což je schopnost excelovat v činnostech, kterým se jedinec věnuje. Dále zmiňuje *potřebu sociální blízkosti*, tedy pocit, že patří do určité skupiny. Také zdůrazňuje *svobodu* a *autonomii*, která umožňuje jedinci vyjadřovat svou samostatnost. Poslední z identifikovaných potřeb je *touha po smysluplnosti* neboli potřeba vidět smysl v činnostech, které jedinec vykonává. Tyto lidské potřeby dává Colquitt do kontrastu právě s penězi a říká, že zajištění uspokojení těchto potřeb má mnohem větší, silnější a dlouhodobější motivační efekt než finanční odměny. „*Práce, kterou lidé vykonávají každý den, je ten nejsilnější zdroj zapojení se a motivace*“ (překlad vlastní)³ (Colquitt, 2017, s. 89). Colquitt na základě výzkumů uvádí jasné stanovisko, podle něhož by organizace, která má za cíl mít motivované zaměstnance, měla nabídnout svým zaměstnancům takové úkoly, které jsou smysluplné a umožňuje jim uplatňovat své kompetence a talenty. Také by měla dbát na to, aby zaměstnanci mohli úkoly plnit s co největší možnou autonomií a cítili se za svou práci zodpovědní. A dále zdůrazňuje i důležitost zpětné vazby, kterou by měla organizace poskytnout svým zaměstnancům. Zajímavým nápadem je nabídnout pracovníkům příležitost se dobrovolně zapojit do aktivit, které jsou nad rámec jejich běžných pracovních úkolů. Sám autor si uvědomuje, že metody, které vyzdvihuje, mohou znít jako něco, co je nereálné a idealistické pro dnešní společnost. Nicméně on sám se řídil tím, co společnost považuje za reálné motivátory celých třicet let, a zjistil, že to zkrátka nefunguje, a náš přístup k motivaci musíme změnit stejně tak, jako se mění svět, ve kterém žijeme. (Colquitt, 2017)

1.3.3 Managing Generation Z: Motivation, Engagement and Loyalty – Joanna Niezurawska, Radoslaw Antoni Kycia a Agnieszka Niemczynowicz

Se zajímavým konceptem pojetí motivace přišla trojice autorů Joanna Niezurawska, Radoslaw Antoni Kycia a Agnieszka Niemczynowicz. Ve své knize se zaměřili na generaci Z, kam spadají jedinci narození od poloviny devadesátých let dvacátého století přibližně do roku 2010. Výchozí informace shromáždili analýzou provedenou v několika zemích včetně

² Organizations would be better served by looking beyond financial rewards and investigating other ways to motivate by focusing on-work and career growth as well as strengthening work relationships.

³ The work people do every day is the strongest source of engagement and motivation.

Litvy, Polska, Portugalska a České republiky. A protože lidé z generace Z právě teď vstupují na pracovní trh například jako budoucí učitelé, je důležité rozklíčovat si některé z jejich pracovních potřeb, motivací a očekávání, které se nepochybně liší od předešlých generací. Na pracovním trhu se nyní pohybují lidé, patřící do čtyř různých generačních kategorií, a přestože tomu tak bylo i dříve, nyní je výraznější mezigenerační rozličnost v potřebách a požadavcích, v přístupu k práci, nebo v pracovních vztazích. Autoři si uvědomují, že jsou to právě lidé, kdo vytváří organizaci, jsou jejím nejcennějším zdrojem, a proto bylo jejich cílem zmapovat, jak si v současné době zaměstnance udržet a udržet si jejich loajalitu. Niezurawska, Kycia a Niemczynowicz (2023, nestránkováno) v kapitole 3.1 Motivace a motivování generace Z uvádí: „*Během prvních deseti let 21. století získala motivace zcela nový rozměr. V dnešní době není jediným problémem přilákat do firmy vhodné zaměstnance, problémem se stalo také jejich udržení a motivace k práci s vysokým pracovním nasazením*“ (překlad vlastní)⁴. Zatímco v publikacích, které jsme rozebírali v předešlých dvou kapitolách, tato práce nemá za cíl kritizovat tradiční způsoby motivace, tzn. to, co například Pink popisoval jako motivaci 2.0. Nicméně spíše poukazuje na neefektivitu tradičních způsobů v kontextu generační rozmanitosti. Autoři zmiňují tři moderní nástroje motivace, které fungují pro generaci Z. Zaměstnavatelé, jejichž zaměstnanci jsou právě lidé patřící do zmiňované generace, by za účelem jejich motivace mohli využívat koncept Hygge⁵, který v organizaci dokáže povzbudit týmovou spolupráci, vzájemnou důvěru, transparentní komunikaci, brainstorming a prostor pro relax. Tento přístup se nemusí vztahovat pouze na vybavení pracovního prostředí, ale koncept Hygge lze vztáhnout i na komunikaci na pracovišti, a to primárně směrem od manažera. Niezurawska, Kycia a Niemczynowicz (2023, nestránkováno) tvrdí: „*Podle konceptu Hygge je motivace zaměstnanců dosahována zvyšováním jejich angažovanosti díky jasným a přesným cílům, řádnému hodnocení zaměstnanců a důsledné zpětné vazbě od zaměstnavatele/ manažera*“ (překlad vlastní)⁶.

⁴ „During the first ten years of 21st century, motivation took on a completely new dimension. Nowadays attracting the right employees to the company is not the only difficulty, keeping them and motivating them to work with a high level of engagement also became an issue.“ (Niezurawska Kycia a Niemczynowicz, 2023, nestránkováno, kapitola Motivace a motivování generace Z).

⁵ „Hygge is a peaceful stress-free, and stimulating way of being in a given situation and in society. “Hygge for Danes means cosiness, comfort and joy. Hygge in the commercial setting is characterised by the presence of greenery whose aim is to relax and calm down the employees during their work“ (Niezurawska Kycia a Niemczynowicz, 2023, nestránkováno, kapitola Motivace a motivování generace Z).

⁶ „According to the concept of Hygge, motivating the employees is achieved by increasing their engagement thanks to clear and precise goals, proper employee evaluation, and consistent feedback from the employer/manager.“ (Niezurawska Kycia a Niemczynowicz, 2023, nestránkováno, kapitola Concept of hygge).

Dále autoři hovoří o konceptu tzv. kafeterie, jehož podstata nespočívá přímo v provozování kavárny v organizaci, nicméně i to je možné. Tento koncept je zaměřen spíše na odměny. Jedná se o systém flexibilních benefitů, který dává zaměstnanci možnost vybrat si z balíčku výhod, který sestaví sama organizace. Je to ideální způsob, jak uspokojit zaměstnance různých generací, jelikož si každý může zvolit na základě svých potřeb a preferencí. „*Kafeterie je tedy flexibilní systém, v němž se zaměstnanci aktivně podílejí na vytváření vlastního balíčku odměn. Základní rozdíl mezi kafeterií a balíčkem odměn spočívá v tom, že první z nich si zaměstnanec volí podle svého uvážení a druhý je mu vnucen*“ (překlad vlastní)⁷ (Niezurawska, Kycia a Niemczynowicz, 2023, nestránkováno). Podle autorů je systém kafeterie zvláště vhodný pro zaměstnance patřící do generace Z, protože pro ni je charakteristická touha po svobodě a flexibilitě více než pro předchozí generace. Oceňují možnost svobodného rozhodování, a to nejen v oblastech místa, odkud pracují, času, kdy pracují, ale také v oblasti odměn a výhod spojených se zaměstnáním. Jako třetí motivační nástroj uvádí koncept Work-life balance neboli rovnováhu mezi pracovním a osobním životem. V tomto konceptu by mělo docházet k tomu, že pracovník bude mít adekvátní časové rozložení mezi pracovními povinnostmi a osobním životem, přičemž by nemělo docházet k jejich vzájemnému narušování. Idea Work-life balance je o to důležitější, mohli zaměstnanci pracovat z různých míst (například z domova) a v různých časech. Generace Z upřednostňuje zaměstnání nabízející tento koncept, neboť klade důraz na flexibilitu a autonomii, jež jsou pro ně klíčové, jak bylo zmíněno výše (Niezurawska, Kycia a Niemczynowicz, 2023, nestránkováno) v kapitole 3.3.3. Koncept work-life balance uvádí: „*Studie mezi polskými studenty z generace Z prokázaly, že koncept rovnováhy mezi pracovním a soukromým životem je pro mladou generaci důležitý. Zavádění benefitů a metod řízení, které vyvažují soukromý a pracovní život ve firmách, má pozitivní vliv na motivaci zaměstnaných pracovníků. Spokojený zaměstnanec je nejen produktivnější, ale je také ochoten zůstat ve firmě déle*“ (překlad vlastní)⁸ (Niezurawska, Kycia a Niemczynowicz, 2023, nestránkováno).

⁷ „Thus, cafeteria is a flexible system where the employees are actively involved in creating their own remuneration package. The basic difference between cafeteria and remuneration package is that the former is chosen by the employee at their discretion, and the latter is imposed“ (Niezurawska, Kycia a Niemczynowicz, 2023, nestránkováno, kapitola Koncept kafetérie).

⁸ „Studies among Polish students representing Generation Z proved that the concept of work-life balance is important to the younger generation. The implementation of benefits and management methods that balance private and professional life in companies has a positive effect on the motivation of employed personnel. A satisfied employee is not only more productive but is also willing to stay longer in the company“ (Niezurawska, Kycia a Niemczynowicz, 2023, nestránkováno, kapitola Koncept work-life balance).

1.3.4 Motivation science – Mimi Bong, Johnmarshall Reeve a Sung-il Kim

Stěžejním dílem v oblasti motivace je kniha napsaná kolektivem 57 autorů, jejichž zástupci jsou Mimi Bong, Johnmarshall Reeve a Sung-il Kim. Doslovný překlad názvu publikace z anglického originálu je *Věda o motivaci*. Touto čtvrtou rozebranou publikací kapitoly se nejvíce přibližujeme školnímu prostředí, jež je předmětem zájmu této práce, pozornost je zde věnována převážně studentům, avšak dostupná data jsou rovněž relevantní pro pracovníky ve školství. Nabízí nám inovativní a zároveň, jak říkají sami autoři, až provokativní pohled na motivaci. Zajímavostí je, že tato publikace poskytuje platformu pro různé odborníky, kteří se mohli nezávisle vyjádřit k vybraným otázkám motivace, což čtenářům umožňuje získat různé argumenty než jedno jediné dogma. Například v kapitole *Vitamíny pro psychologický růst (překlad vlastní)*⁹ Bart Soenens a Maarten Vansteenkiste (In: Bong, Reeve a Kim, 2023) vyzdvihují tři aspekty vedoucí k tomu, aby byl jedinec motivován a zažíval stav well-beingu. Mezi tyto faktory patří autonomie v rozhodování a projevování vlastní identity, schopnost kompetentně plnit úkoly a v neposlední řadě pociťovat spřízněnost, jež zahrnuje lásku a zájem, jež jedinec prožívá ve vztazích s ostatními. Tato trojice potřeb patří k základním motivátorům, které ovlivňují každého jedince a podněcují ho k aktivitě a úsilí, a Bong, Reeve a Kim (2023) zmiňují, že už v roce 2000 ji ve svém díle uvedli Edward Deci a Richard Ryan. „*Když mají lidé tyto zkušenosti, jsou uspokojeny jejich základní psychologické potřeby a je pravděpodobnější, že budou motivováni z vnitřních důvodů (zájem a potěšení z úkolu) a že pochopí osobní význam úkolů, které nejsou ve své podstatě příjemné (internalizace)*“ (překlad vlastní)¹⁰ (Bong, Reeve a Kim, 2023, s. 95). V kapitole nesoucí název *Dobré, špatné a ošklivé stránky motivace (překlad vlastní)*¹¹ se Nikos Ntoumanis zabývá otázkou, jaké motivátory jsou považovány za ty dobré, respektive ty, které přináší radost, a za ty špatné, jež radost nepřináší. I on se opírá o teorii Deciho a Ryana. Jeho příspěvek se zjednodušeně dá shrnout tak, že motivace, která vychází z vnitřních procesů a osobní vůle jedince, je motivací dobrou, zatímco motivace vycházející z vnějších tlaků je vnímána jako špatná či ošklivá. Avšak pragmaticky

⁹ Vitamins for Psychological Growth.

¹⁰ „When people have these experiences, their basic psychological needs are satisfied, and they are more likely to be motivated for intrinsic reasons (interest and enjoyment of the task) and to understand the personal relevance of tasks that are not inherently enjoyable (internalisation)“ (Bong, Reeve a Kim, 2023, s. 95).

¹¹ The good, the bad and the ugly of motivation.

zmiňuje, že představa o tom, že hybnou silou člověka je pouze to dobré, tedy dobrá motivace, je až příliš idylická, a tvrdí, „že realita je taková, že mnoho chování v našem životě je podloženo několika motivy. Naše motivace k práci může být například založena na dobrých, špatných nebo ošklivých motivech, jejichž množství se může lišit“ (překlad vlastní)¹² (Bong, Reeve a Kim, 2023, s. 118). Na tomto přesvědčení byly založeny výzkumy zabývající se profily motivace neboli jedinečnými kombinacemi motivace, tedy jaké typy motivace spolu fungují co nejlépe, co nejefektivněji. Ntoumanis (in Bong, Reeve a Kim, 2023) se ale i jako předešlí citovaní autoři přiklání k důležitosti vnitřní motivace, která dle jeho slov jako jediná dokáže uspokojit základní psychologické potřeby a zvýšit úroveň vitality. „I když moderní konzumerismus podporuje „špatnou motivaci“ založenou na vnějších cílech hromadění bohatství a společenského postavení, takové aspirace jsou křehké a do značné míry nekontrolovatelné. Dobrého života lze s větší pravděpodobností dosáhnout, když si lidé stanoví cíle, které jim pomohou stát se lepšími lidmi, žijí svůj život mezi lidmi, které mají rádi, a pracují na tom, aby se jejich komunita stala lepším místem pro život“ (překlad vlastní)¹³ (Bong, Reeve a Kim, 2023, s. 120). V kapitole zabývající se chápáním lidské motivace a jednání jako komplexního systému se autor Avi Kaplan (in Bong, Reeve a Kim, 2023) věnuje nedostatkům v této oblasti, mezi něž řadí teoretickou roztržitost a mezeru mezi motivačním výzkumem a autentickými zkušenostmi lidí. Upozorňuje na skutečnost, že i když je nyní jasné, že výzkum by měl klást důraz na autentickou a opravdovou motivaci lidí, řešení tohoto problému je obtížné. To je způsobeno tím, že vyžaduje přijetí odlišných předpokladů ohledně tvorby teorie, stanovení výzkumných otázek a metodiky, než bylo obvyklé v oblasti motivace v posledních desetiletích (Bong, Reeve a Kim, 2023).

¹² „The reality is that many behaviors on our lives are underpinned by several motives. For instance, our motivation to work could be based on “good“, bad or ugly motives, the quantify of each can vary“ (Bong, Reeve a Kim, 2023, s. 118).

¹³ „Although modern-day consumerism promotes “bad“ motivation based on the extrinsic goals of wealth accumulation, image and social status, such aspirations are fragile and to a large extent uncontrollable. A good life is more likely to be achieved when people set goals that help them become better persons, live their lives among people they like, and work to make their community a better place to live“ (Bong, Reeve a Kim, 2023, s. 120).

2 Vzdělávací systém České republiky

Vzdělávání v České republice je řízeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“), které je hlavním orgánem státní správy v oblasti vzdělávání. Zodpovídá za tvorbu a realizaci státní vzdělávací politiky, za řízení a kontrolu činnosti škol a školských zařízení a další aktivity související se vzděláváním. MŠMT se opírá zejména o dva základní zákony: školský zákon č. 561/2004 Sb. a zákon o vysokých školách č. 111/1998 Sb. Kromě těchto dvou základních zákonů se řídí dalšími právními zákony, vyhláškami, nařízeními a dalšími právními dokumenty. MŠMT spadá pod vládu České republiky stejně jako Česká školní inspekce, která se stará o správu školství v České republice a je národní autoritou pro hodnocení kvality a efektivitu vzdělávání a vzdělávací soustavy.

Vzdělávací soustava je hierarchicky řazena do několika stupňů, kterými jsou: předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, střední vzdělávání, terciární vzdělávání a vzdělávání dospělých. Tyto stupně jsou dále děleny na jednotlivé typy škol.

Mimo formální vzdělávání, které je poskytováno školami a školskými zařízeními, je v České republice možnost zapojovat se do neformálního vzdělávání, tedy do vzdělávání poskytovaného mimo školní prostředí v rámci kurzů, workshopů, coachingů apod.

2.1 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Zákon č. 2/1969 Sb. vymezuje působnost ministerstva a říká: *„Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy je ústředním orgánem státní správy pro předškolní zařízení, školská zařízení, základní školy, střední školy a vysoké školy, pro vědní politiku, výzkum a vývoj, včetně mezinárodní spolupráce v této oblasti, a pro vědecké hodnosti, pro státní péči o děti, mládež a tělesnou výchovu“* (Zákon č. 2/1969 Sb.).

Zároveň vymezuje MŠMT jako sjednotitele aktivit ostatních ministerstev a dalších ústředních orgánů státní správy a profesních komor v oblasti uznávání odborných kvalifikací a ve sféře získávání kvalifikací v rámci dalšího vzdělávání.

Stanovuje také to, že je ústředním správním orgánem pro Českou školní inspekci (dále jen „ČŠI“) (Zákon č. 2/1969 Sb.).

Pro představu o činnostech MŠMT poslouží Organizační řád Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2022¹⁴, který uvádí, že MŠMT organizuje:

Školy zřízené podle zákona č. 561/2004 Sb.,

- školská zařízení zřízená podle zákona č. 109/2002 Sb.,
- ostatní přímo řízené organizace a organizační složky státu, které zřizuje,
- vysoké školy podle zákona 111/1998 Sb.,
- vědní politiku a státní politiku pro výzkum a vývoj,
- státní politiku v oblasti vzdělávání, dětí a mládeže, pro tělovýchovu, sport, turistiku a sportovní reprezentaci (MŠMT ČR, 2022).

V rámci své působnosti se zabývá analýzou dosahovaných výsledků, na jejichž základě zpracovává koncepce rozvoje pro své oblasti a předkládá je vládě. Předkládá také podklady pro sestavení návrhu státního rozpočtu republiky a vyjadřuje se také k návrhům jiných ministerstev. Dále připravuje návrhy zákonů a jiných právních předpisů týkajících se oblastí jeho působnosti. Ve své oblasti plní ministerstvo úkoly spojené s vyjednáváním mezinárodních dohod, rozvojem styků mezi státy a mezinárodní spoluprací. Realizuje úkoly, které pro Českou republiku vyplývají z mezinárodních smluv a členství (MŠMT ČR, 2022).

MŠMT je řízeno ministrem, který je jmenován a odvoláván prezidentem republiky na návrh vlády. V současnosti je ministrem doc. PhDr. Mikuláš Bek, Ph.D. Při politických záležitostech se ministr obrací na funkci náměstka – člena vlády.

Vrchní úřad ministerstva dále zastává Sekce státního tajemníka, Kabinet ministra a Kancelář ministra a vedle toho působící Odbor vnějších vztahů a komunikace, Odbor kanceláře národního akreditačního úřadu, Oddělení interního auditu a Oddělení bezpečnosti a krizového řízení. Dále je ministerstvo rozděleno do několika oblastí neboli sekcí, jejichž konkrétní členění lze nalézt na jejich webových stránkách (MŠMT ČR, 2024b).

2.2 Vzdělávací soustava České republiky

Předškolní vzdělávání je prvním stupněm vzdělávacího systému. Jeho cílem je připravit děti na vstup do základní školy. Je realizováno především v mateřských školách, které jsou určeny dětem od 2 do 6 let. „*Předškolní vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání (řadí se na*

¹⁴ Nejedná se o aktuální verzi Organizačního řádu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Odkaz na aktuální organizační řád: <https://www.msmt.cz/file/61647/>

úroveň ISCED 0), ale vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání a pomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání“ (Eurydice, 2024a). Tento typ vzdělávání je bezplatný, povinný je od dovršení 5 let věku dítěte. V České republice jsou umožněny i jiné formy vzdělání pro děti v předškolním věku, jako jsou individuální domácí vzdělávání, vzdělávání v přípravné třídě základní školy, kde existuje také možnost vzdělávání pro děti se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, s více vadami nebo autismem. Další možností je vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky (Eurydice, 2024a).

Základní vzdělávání v České republice je povinné a trvá 9 let, jedná se o tzv. povinnou školní docházku. Dělí se na první stupeň, který je klasifikován jako primární vzdělávání ISCED 100, a na druhý stupeň, klasifikovaný jako nižší sekundární vzdělávání, ISCED 244. Na druhý stupeň automaticky přechází žáci po dokončení prvního stupně. Žákům je také umožněno po dokončení prvního stupně přestoupit na osmileté gymnázium či konzervatoř, kde pokračují v plnění povinné školní docházky. Na základní školu chodí žáci, kteří dovršili 6 let věku (pokud nezažádají o odklad, který ve většině případů posune žákův nástup o 1 rok). Dochází-li žák do základní školy speciální, určené pro osoby s těžkým mentálním či fyzickým postižením, rovněž dosahuje stupně základního vzdělání, klasifikovaného jako ISCED 244. Po dokončení povinné školní docházky odchází většina žáků studovat na střední školu, příp. konzervatoř. Obdobně jako u mateřských škol existuje i zde možnost individuálního domácího vzdělávání či v zahraničí nebo v zahraniční škole v České republice (Eurydice, 2024a).

Střední školy poskytují vyšší sekundární vzdělávání, které může mít tři stupně:

1. Střední vzdělání (bez výučního listu) trvající 1–2 roky, klasifikováno jako ISCED 353, a to včetně oborů praktická škola pro žáky s těžším mentálním postižením, klasifikováno jako ISCED 253.
2. Střední vzdělání s výučním listem trvající 2–3 roky, klasifikováno také jako ISCED 353.
3. Střední vzdělání s maturitní zkouškou trvající 4 roky (případně 6 či 8), zde se klasifikace liší podle odbornosti. Odborně zaměřené obory jsou klasifikovány jako ISCED 354, všeobecné obory (např. na gymnáziu či lyceu) jako ISCED 344.

Vzdělávací struktura v České republice obsahuje tři typy středních škol: gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště. Jako poslední, čtvrtý typ, lze označit také konzervatoře, kde se studuje hudba, tanec, zpěv a hudebně dramatické umění. Konzervatoře připravují studenty pro výkon uměleckých a umělecko-pedagogických činností. V případě, že studenti zakončí studium absolutoriem, klasifikuje se jako ISCED 554 (Eurydice, 2024a).

Střední školy poskytují vzdělávání, které připravuje žáky na konkrétní povolání nebo uplatnění na trhu práce, nebo je opravňuje ucházet se o přijetí k **terciárnímu vzdělávání**.

„Nařízení vlády o soustavě oborů vzdělávání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání stanovuje přibližně 290 oborů“ (Eurydice, 2024a).

Absolventi, kteří úspěšně složili maturitní zkoušku, se mohou hlásit na vyšší odborné školy, nebo vysoké školy. Vyšší odborné školy poskytují odborné vzdělání, které studenty kvalifikuje pro výkon odborných činností. Vzdělání trvá 3 až 3,5 roku a je kvalifikováno jako ISCED 655. Vysoké školy poskytují vzdělání na třech úrovních:

1. Bakalářský studijní program trvající 3 až 4 roky, klasifikován jako ISCED 645.
2. Magisterský studijní program trvající nejméně 1 a nejvýše 3 roky, klasifikován jako ISCED 747,
3. nebo nestrukturovaný magisterský studijní program trvající 4 až 6 let, klasifikován jako ISCED 746.

Doktorský studijní program trvající nejméně 3 a nejvýše 4 roky, klasifikován jako ISCED 844 (Eurydice, 2024a).

„Pro vysoké školy vysokoškolský zákon stanovuje 37 oblastí vzdělávání“ (Eurydice, 2024a).

V České republice narůstají možnosti dalšího **vzdělávání a profesní přípravy dospělých**. Dalo by se říci, že dospělí nyní mohou studovat cokoli a na jakémkoli stupni. Například osoby, které nezískaly základní vzdělání, si jej mohou doplnit v kurzech pro získání základního vzdělání, které organizují základní a střední školy. Obdobně je to se středoškolským vzděláním, které k doplnění nabízejí střední školy. Na vysokých školách je nabídka programů celoživotního vzdělávání, jež jsou orientovány na výkon povolání, ale i zájmově. Dospělí často využívají i možnosti rekvalifikačních kurzů, které slouží primárně ke zvýšení jejich uplatnitelnosti na trhu práce. Dospělým je tedy k dispozici rozmanitá škála možností pro další vzdělávání a odbornou přípravu. Nabízejí je školy, školská zařízení, zaměstnavatelé, veřejná správa a samospráva s jejich vzdělávacími institucemi, neziskové

organizace a soukromé subjekty (Eurydice, 2024a). „*Hlavním důvodem zvyšujícího se významu dalšího vzdělávání je potřeba získávat nové znalosti a osvojovat si nové dovednosti vzhledem k nutnosti neustálé adaptace na měnící se životní podmínky, ať již v pracovní, nebo soukromé sféře. Nejvýznamnější část vzdělávacích aktivit souvisí se zaměstnáním, častým motivem účasti v dalším vzdělávání však bývá i prohloubení znalostí či dovedností v oblasti, která účastníky zajímá*“ (Eurydice, 2024a).

2.3 Pracovníci ve školství

Je důležité zdůraznit, že informace v této kapitole, která se zabývá pracovními podmínkami pracovníků na základních školách v České republice, se mohou lišit v návaznosti na řadu faktorů, jako jsou regionální specifika, typ školského zařízení a další.

Pracovníci ve školství, konkrétně tedy zaměstnanci škol, se dělí na pedagogické pracovníky a ostatní zaměstnance, kterými jsou nepedagogičtí pracovníci.

2.3.1 Pedagogičtí pracovníci

Klíčový dokument pro české školství Strategie vzdělávací politiky 2030+ se mimo jiné zabývá podporou pedagogických pracovníků a říká: *Takové školy potřebují schopné ředitele a jejich kvalitní pedagogické vedení a dobře připravené a motivované učitele, kteří jsou v profesi spokojeni a dovedou vytvářet kvalitní a spravedlivé učební prostředí pro své žáky. Nezbytný je i dostatečný počet dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků zajišťujících optimální a efektivní fungování školy. Výuková činnost učitele a pedagogické vedení ředitele musí být podporovány jako klíčové priority. Bez kvalitních učitelů, ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání a bez jejich dobré spolupráce je efektivní a spravedlivé vzdělávání nemyslitelné*“ (Fryč et al., 2020).

Práva a povinnosti pedagogických pracovníků jsou zahrnuty v zákoně č. 563/2004 Sb., který vymezuje pedagogického pracovníka jako toho, „*kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen „přímá pedagogická činnost“); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobně vykonávající činnosti školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je*

těž zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb“ (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Zároveň konkrétně vymezuje, jaké typy pracovníků přímou pedagogickou činnost vykonávají. Jsou jimi:

- a) Učitelé,*
- b) pedagogové v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,*
- c) vychovatelé,*
- d) speciální pedagogové,*
- e) školští logopedové,*
- f) školští psychologové,*
- g) pedagogové volného času,*
- h) asistenti pedagoga,*
- i) trenéři,*
- j) metodici prevence,*
- k) vedoucí pedagogičtí pracovníci (Zákon č. 563/2004 Sb.).*

Každá z těchto pozic vyžaduje odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, které se věnuje. Požadavky ohledně získání odborné kvalifikace jsou detailně obsaženy v zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. Mimo odborné kvalifikace výkon výše zmíněných profesí vyžaduje také další předpoklady, zákon č. 563/2004 Sb. zmiňuje: svéprávnost, trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázání znalosti českého jazyka. Pro ředitele školy pak stanovuje předpoklady: získaná praxe ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v řídicí činnosti a studium v oblasti řízení školství. S čím zákon doposud nepracuje, je pojem kompetence. Je však skrytý v rámci jednoho z předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, konkrétně pod odbornou kvalifikací pro výkon přímé pedagogické činnosti. MŠMT v roce 2023 přišlo s tzv. Kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství, který popisuje kompetence potřebné pro kvalitní výkon učitelské profese. Jak je uvedeno v samotném rámci, jedná se o společnou vizi potřebnou pro dosažení kvalitní přípravy učitelů v České republice. „*Smysl těchto dokumentů spočívá v tom, že se jednotliví aktéři ve vzdělávacím systému mohou k této společné vizi vztahovat, což zajišťuje lepší koordinaci a společný postup na cestě k jasně vytyčenému cíli*“ (MŠMT ČR, 2023a).

Odměňování pedagogických pracovníků

Odměňování pedagogických pracovníků se řídí zákoníkem práce, dále také nařízením vlády č. 222/2010 Sb., jež definuje, do jakých platových tříd se zařazují profese ve státní správě a veřejných službách. Tyto platové třídy pak určují mzdu zaměstnanců v daných oborech, dále se řídí nařízením vlády č. 304/2014 Sb., které pojednává o platových poměrech státních zaměstnanců a zahrnuje v sobě tzv. platovou tabulku a v neposlední řadě je řízeno nařízením vlády č. 75/2005 Sb. hovořícím o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, upravuje některá specifika pro tuto profesní skupinu, lišící se od běžných pravidel stanovených v zákoníku práce. Tyto odlišnosti se týkají například délky trvání pracovního poměru a rozvržení pracovní doby pedagogů.

Stěžejním dokumentem v oblasti odměňování PP je *Metodický výklad k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací*. Mezi základní složky platu pedagogických pracovníků patří: *tarifní mzda* – základní plat, který se odvíjí od platové třídy a kategorie, *příplatky* – mzda navíc k tarifní mzdě, která je poskytována za specifické úkoly, funkce nebo náročné pracovní podmínky (mezi běžné příplatky patří například příplatek za třídnictví, příplatek za vedení kroužku apod.) a *odměny* – mimořádné platby, které se udělují za mimořádné výkony nebo výsledky. Je důležité zmínit, že odměňování PP se může lišit na základě typu škol (soukromé školy mohou mít možnost dávat svým zaměstnancům vyšší odměny, na které si vydělají například školným), zřizovatele a finanční situace školy, není tedy možné v této práci kapacitně obsáhnout všechny varianty. Existují i některé faktory, dle kterých se výše mzdy může lišit, například délka praxe, vzdělání, funkce či místo výkonu práce (MŠMT ČR, 2023b). Dle dat uveřejněných na webu Salary Expert se průměrný hrubý měsíční plat začínajícího učitele v České republice pohybuje okolo 26 tisíc korun, učitele s osmi letou praxí okolo 34,8 tisíc korun a učitele, který je na vrcholu žebříčku, okolo 42 tisíc korun (Salary expert, 2024a). Ředitelé základních škol si na území České republiky vydělají měsíčně průměrně přibližně 76 000 Kč, a to přibližně s 8letou praxí (Economic Research Institute, 2024a). Asistent pedagoga si měsíčně vydělá průměrnou částku 26 tisíc korun, a to v případě, že má přibližně 8letou praxi (Economic Research Institute, 2024b).

Další formy odměňování

Významnou složkou je fond kulturních a sociálních potřeb, dále jen „FKSP“, který je povinné vytvářet ve veřejném a státním školství, soukromé školství tuto povinnost nemá. Jak s FKSP hospodařit, upravuje Metodické doporučení vydané Ministerstvem financí České republiky. FKSP je povinen spravovat zaměstnavatel pro své zaměstnance, kteří ho využívají pro své benefity. *„Fond je vytvářen především k průběžnému zabezpečování sociálních, kulturních a dalších potřeb zaměstnanců a jejich rodinných příslušníků“* (Mertin, 2015). Pod sociálními, kulturními a dalšími potřebami si můžeme představit například stravování, dopravu, část příspěvku na penzijní připojištění nebo životní pojištění, rekreaci, zájmové vzdělávání, půjčky nebo dary při výročí učitelů (Eurydice, 2024b).

Další pracovní podmínky

Rozsah práce

Pracovní podmínky pedagogických pracovníků jsou také ovlivněny vyhláškou č. 263/2007 Sb., která stanovuje pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení. Ve velké míře je ale specifikace pracovních podmínek v kompetenci ředitele školy, který rozhoduje v pracovněprávních otázkách svých zaměstnanců. MŠMT vydalo metodiku k pracovní době pedagogických pracovníků a přímé pedagogické činnosti. V tom je sepsáno, že týdenní pracovní doba pedagogických pracovníků je řízena zákoníkem práce, který stanovuje rozsah na 40 hodin týdně. Během týdenní pracovní doby pracovník vykonává přímou pedagogickou činnost, jejíž konkrétní rozsah stanovuje ředitel školy, a to podle funkce, kterou pracovník vykonává, a také dle počtu tříd. Například učitel má stanovený rozsah 22 hodin týdně, učitel 1. ročníku základní školy má rozsah stanovený na 20 až 22 hodin a samotnému řediteli školy s prvním i druhým stupněm je stanoven rozsah na 6 hodin týdně. Zbývající část, tedy do 40 hodin týdně, vyplní práce související s přímou pedagogickou činností, do které spadá například příprava na přímou pedagogickou činnost, hodnocení prací žáků nebo také studium a účast na dalším vzdělávání. V případě pozice asistenta pedagoga tvoří nepřímou pedagogickou činnost podpora učitele v přípravě pomůcek a studijních materiálů nebo konzultace a společné přípravy s učitelem. (MŠMT ČR, 2019)

Pracovní doba

Pracovní doba je pro všechny pedagogické pracovníky při plném úvazku určena zákoníkem práce § 79 na 40 hodin týdně (Zákon č. 262/2006 Sb.). Její konkrétní ohraničení je vymezeno v zákoně 563/2004 Sb., který říká, že je pedagogický pracovník povinen být na pracovišti

v době, kdy jeho rozvrh stanovuje přímou pedagogickou činnost, dohled nad dětmi a žáky, v době zastupování jiného pedagogického pracovníka a v dalších případech, které mu stanoví zaměstnavatel, jsou-li v souladu se zákoníkem práce (Zákon 563/2004 Sb.). Při výkonu nepřímé pedagogické činnosti má pracovník možnost rozhodnout o tom, kde a v jakém čase ji bude vykonávat. Tedy doba, kdy je pracovník povinen být na pracovišti, se může v České republice lišit v závislosti na pracovní náplni, typu školy, úvazku a dalších faktorech (MŠMT ČR, 2024d).

Dovolená a volno

Specifikum této profese v České republice je, že zákoníkem práce je pedagogickým pracovníkům stanoveno 8 týdnů dovolené za celý kalendářní rok (Zákon č. 262/2006 Sb.). Na tom se zakládá vyhláška č. 263/2007 Sb., která stanovuje, že doba čerpání dovolené u pedagogických pracovníků je po čas trvání letních prázdnin. Další možností, kdy mají pedagogičtí pracovníci volno, je během podzimních, vánočních, pololetních, jarních nebo velikonočních prázdnin, také ve dnech, kdy je přerušen nebo omezen provoz pracoviště nebo za mimořádných okolností, kdy na pracovišti nejsou poskytovány školské služby. Příkladem takové situace je ředitelské volno. Výše zmíněné možnosti jsou brány jako volno k samostudiu (Vyhláška č. 263/2007 Sb.).

Pracovní prostředí a náplň práce

Pracovní prostředí a náplň práce pedagogických pracovníků se liší dle typu specializace jedince, ale i typu školského zařízení, ve kterém působí, a také regionu, kde se školské zařízení nachází. Pracovní prostředí tvoří například budova a zařízení, vybavenost učeben, množství žáků ve třídách (na základních školách v České republice je to dle statistik OECD okolo 20 žáků v jedné třídě (OECD, 2024c), ale i kultura a klima organizace nebo možnost kariérového růstu. Co se týče náplně práce, je opět velice odlišná podle pozice. Pracovní náplň není zaměstnanci stanovena zákonem, ale určuje ji zaměstnavatel. MŠMT se v letech 2022 až 2023 zabývalo projektem – analýzou stavu a návrhy na doporučení týkající se specializované činnosti pedagogických pracovníků a nepedagogické práce či dalších činností v regionálním školství. Vzorové dokumenty pracovních náplní vytvořil portál Řízení školy, ve kterých udává kupříkladu pracovní náplň učitele, jež se skládá z přímé a nepřímé pedagogické činnosti, organizace vzdělávání a činností vycházejících ze ŠVP, zajišťování BOZ žáků při výchově a vzdělávání a činnostech s tím spojených, spolupráce se zákonnými zástupci žáků, spolupráce s podpůrnými organizacemi, jako jsou například PPP,

navrhování výchovných opatření, hodnocení žáků nebo také poskytování podkladů pro zpracování výroční zprávy školy (Mertin, 2015). Společným faktorem všech pracovních pozic je, že práce pedagogického pracovníka se řadí mezi pomáhající profese, které jsou obecně charakteristické tím, že je vykonávají jedinci osobnostně nastaveni tak, aby mohli pomáhat druhým. Jsou zde klíčové takové schopnosti, jako jsou empatie, naslouchání nebo efektivní komunikace. Typickým znakem pomáhajících profesí je, že jedinci, kteří práci vykonávají, v ní vidí velký smysl a mnohdy ji považují spíše za své poslání než pouhý prostředek k obživě. Takoví jedinci přijali za své cíle obecné cíle vzdělávání definované ve školském zákoně, jimiž jsou:

- a) *„rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,*
- b) *získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,*
- c) *pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,*
- d) *pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,*
- e) *utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,*
- f) *poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,*

získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví“ (Zákon č. 561/2004 Sb.). (Korbel et al., 2023)

2.3.2 Ostatní pracovníci

Odměňování ostatních zaměstnanců školy, tedy nepedagogických pracovníků, se stejně jako těch pedagogických řídí hlavně zákoníkem práce a vyhláškou č. 263/2007 Sb. Mezi nepedagogické pracovníky může patřit celá škála pracovních pozic, které ve školách běžně působí a jimiž jsou například kuchařky ve školní jídelně, uklízečky, hospodáři školy, administrativní pracovníci, správci ICT, školníci a další. V některých aspektech se jejich

postavení od pedagogických pracovníků liší. Nevztahuje se na ně zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, také se řadí do jiných platových tarifů. Jejich pracovní podmínky jsou opět zmíněny v *Metodickém výkladu k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací*, který určuje zařazení ostatních pracovníků školy do platových tříd. Například pracovní pozice uklízečky je zařazena do 1.–2. platové třídy, vedoucí školní jídelny do 7.–8. platové třídy, pracovní pozice hospodář školy je zařazena na základě množství agendy, kterou zastává, od 4. až do 10. platové třídy. Někteří pracovníci mohou být bonusově financováni ze šablon v rámci některých operačních programů, v současné době se jedná o Operační program Jan Ámos Komenský. Dle zákoníku práce mají dovolenou pouze 5 týdnů, na soukromých školách pouze 4 týdny (Eurydice, 2024b). Nepedagogickým pracovníkům není stanovena povinnost dalšího vzdělávání, jako je tomu u těch pedagogických, mohou tedy využívat volno ke studiu dle § 232 zákoníku práce, který stanovuje počet dní placeného volna například k účasti na vzdělávání, vykonání závěrečné zkoušky nebo vypracování závěrečné práce. Pracovní doba ostatních nepedagogických pracovníků školy záleží na typu jejich úvazku, v případě celého pracovního úvazku je stanovena opět dle zákoníku práce § 79 na 40 hodin týdně (Zákon č. 262/2006 Sb.). Pracovní prostředí a náplň práce jednotlivých pozic je hodně různorodá. Všechny pozice od uklízeče přes vedoucí školní jídelny až po správce ITC sítě poji to, že jsou podpůrnou částí škol a bez jejich práce by školy nebyly schopné adekvátně fungovat. Kupříkladu škola by nemohla být kvalitní školou, pokud by se v ní dva týdny neuklidilo.

Jejich pracovní podmínky jsou aktuálně nejvíce ovlivněny nedávnými kroky MŠMT, které v rámci finančních úspor snížilo 2 500 neobsazených nepedagogických pozic na školách. Opatření, která byla provedena, mají za následek změny v pracovních podmínkách nepedagogických pracovníků.

Může se jednat o změny v rozsahu práce, rozdělování úkolů, platu a v dalších aspektech. Rozhodnutí vycházela mimo jiné také z dokumentu Strategie 2030+, která se v kapitole 4.3 zabývá snižováním nepedagogické zátěže, především té administrativní (Fryč et al., 2020).

3 Vzdělávací systém Finska

Hlavním aktérem vzdělávací politiky Finska je Ministerstvo školství a kultury (dále jen „OKM“), které je podřízeno parlamentu a vládě republiky. OKM spolupracuje s Finskou národní radou pro vzdělávání (Opetushalitus). Tato instituce má celostátní působnost a určuje cíle vzdělávání, obsah a rámcové programy týkající se kromě vysokých škol všech stupňů vzdělávání. Finské školství je řízeno zákony: zákon o základním vzdělávání č. 628/1998; zákon o vyšším sekundárním vzdělávání č. 629/1999; zákon o polytechnikách č. 351/2003 a zákon o univerzitách č. 558/2009 (Průcha, 2017; Průcha, 2015).

Vzdělávací soustava je řazena hierarchicky na předškolní neboli preprimární vzdělávání, základní vzdělávání, střední vzdělávání, terciární vzdělávání a vzdělávání dospělých.

Hlavním znakem finského vzdělávání je rovný přístup ke vzdělávání pro všechny. Průcha popisuje princip rovnosti tak, že *„vzdělávání nesmí být omezováno rozdílnostmi pohlaví, etnické příslušnosti, jazyka, náboženství a bydliště. Také ekonomické zázemí rodin nesmí být bariérou pro vzdělávání dětí“* (Průcha, 2015, s. 38).

3.1 Ministerstvo školství a kultury a Finská národní rada pro vzdělávání

Finský vzdělávací systém je spravován dvěma hlavními institucemi, z nichž jednou je Ministerstvo školství a kultury, jež má na starosti formulaci vzdělávací politiky státu. Mezi jeho klíčové úkoly patří příprava zákonů, nařízení a rozhodnutí v oblasti vzdělávání. Dále má na starosti správu finančních prostředků určených pro vzdělání a zajišťuje, že politické subjekty mají přístup ke všem potřebným informacím při rozhodovacím procesu. Ministerstvo také řídí provoz v rámci své působnosti, zastupuje Finsko v různých orgánech Evropské unie a aktivně se účastní mezinárodní spolupráce v oblasti vzdělávání. V současné době má ministerstvo dva ministry, jednoho pro vzdělávání a druhého pro kulturu. Ministryní pro vzdělávání je Anna-Maja Henriksson. (Ministry of Education and Culture, nedatováno)

Druhou institucí je Finská národní rada pro vzdělávání, která má na starosti především formulaci národního kurikula pro všechny stupně vzdělávání (kromě vysokého) a formulaci cílů a obsahu vzdělávání ve Finsku. *„FNBE zaměstnává více než 80 pedagogických odborníků, většinou s předchozí pedagogickou praxí, kteří převádějí „konceptní kurikulum“*

do „projektovaného kurikula“ (Průcha, 2015, s. 37). V roce 2014 dokončila reformu národního kurikula pro základní školy a gymnázia, které je od roku 2016 implementováno. Zajímavostí finského vzdělávání je, že nemají žádný úřad, který by prováděl kontrolu a hodnocení, což například v České republice vykonává Česká školní inspekce. Samotní učitelé tak disponují velkou mírou autonomie a samozřejmě také zodpovědnosti (Průcha, 2015, s. 37; Průcha, 2015, s. 66).

3.2 Finská vzdělávací soustava

Předškolní vzdělávání/preprimární vzdělávání a péče v raném věku je ve Finsku klasifikováno jako ISCED 0 a týká se edukačních aktivit dětí od narození až do zahájení povinné školní docházky. Tato fáze je ve Finsku považována za počáteční v rámci celoživotního vzdělávání. Tento stupeň vzdělání je ve Finsku ještě dělen na: vzdělávání v raném dětství (ECEC – early childhood education and care), kterého se mohou účastnit děti od narození do šesti let věku, a na předškolní vzdělávání, kterého se děti účastní až rok před zahájením povinné školní docházky, obvykle ve věku šesti až sedmi let. V České republice jsou tato dvě období spojena a označována jako vzdělávání v mateřských školách. (Průcha, 2015, s. 57; Eurydice, 2023)

Základní vzdělávání, klasifikováno jako ISCED 1–2, je ve Finsku uskutečňováno v tzv. Comprehensive school, kde probíhá devítiletá školní docházka. Žáci sem nastupují ve věku 7 let a absolvují v 16 letech. Tato škola je označována za jednostrukturální, jelikož není dělena na stupně. Nicméně určité dělení tam probíhá, jelikož třídy 1.–6. se označují jako základní vzdělávání a poměrnou část předmětů tam vyučují třídní učitelé a třídy 7.–9. se označují jako nižší sekundární vzdělávání, kde vyučují tzv. subject teachers, tedy učitelé, kteří jsou specializovaní na určitý předmět. Po dokončení základní školy mají žáci možnost přihlásit se ke studiu na střední škole. Ti, kdo se na žádnou střední školu nedostali, mají možnost nastoupit do doplňkového ročníku základního vzdělávání, kde mohou být jeden rok, než se podruhé zkusí přihlásit na střední školu. (Průcha, 2015, s. 61–62; Eurydice, 2023)

Finský vzdělávací systém nabízí dva typy **středních škol**, z nichž jeden je všeobecné vzdělávání typu gymnázia a druhý je odborné vzdělávání. Odborné vzdělávání je také ještě rozděleno do dvou typů, ze kterých si mohou studenti vybírat. Mohou si vybrat buď střední odbornou školu, nebo mohou nastoupit do učňovské přípravy.

Běžná doba studia na střední škole jsou tři roky, obvykle tak na střední školu chodí studenti v 16 letech a odchází v 19 letech. V případě učňovské přípravy je doba studia od 4 měsíců až do 6 let. Studenti jsou do studia přijímáni na základě výsledků ze základního vzdělávání, pouze některá gymnázia se speciálním zaměřením mohou požadovat talentové testy. Studenti gymnázií absolvují maturitní zkoušku a studenti odborné školy vykonají teoretickou a praktickou závěrečnou zkoušku.

Zajímavostí finského systému je, že oba typy středního vzdělání jsou klasifikovány stejně jako ISCED 3 a jejich studenti se mohou hlásit do terciárního vzdělávání. (Průcha, 2015, s. 67–70; Eurydice, 2023)

Další finské specifikum je doba povinné školní docházky. V roce 2021 bylo reformou stanoveno prodloužení povinné školní docházky, která je nyní do 18 let, takže zahrnuje základní i středoškolské vzdělání. „*Cílem rozšíření povinné školní docházky je zvýšit úroveň vzdělání a kompetence na všech úrovních vzdělávání, zmenšit mezery ve vzdělávání a zvýšit rovnost ve vzdělávání. Cílem je, aby každý mladý člověk dokončil středoškolské vzdělání. Požadavky na dovednosti se zvyšují, zaměstnání nyní vyžaduje vysokoškolské vzdělání*“ (Ministry of Education and Culture, Questions and answers on compulsory education, nedatováno).

Terciární vzdělávání je klasifikováno jako ISCED 6–8 je ve Finsku uskutečňováno opět na dvou typech škol. Jedním z nich jsou klasické univerzity a druhým jsou polytechniky neboli univerzity aplikovaných věd. Studenti mohou získat:

1. Bakalářský titul, uskutečňován na obou typech škol, přibližná délka dosažení 3–4 roky, klasifikován jako ISCED 6.
2. Magisterský titul, uskutečňován na obou typech škol v přibližné délce studia 1,5–2 roky, klasifikován jako ISCED 7.
3. Doktorský titul, uskutečňován pouze na univerzitách v přibližné délce studia 2–4 let, klasifikován jako ISCED 8.

Na univerzity mohou být přijati studenti, kteří přichází z gymnázia nebo ze střední odborné školy, ale i uchazeči z praxe, kteří prokážou potřebné znalosti a dovednosti, aniž by museli mít dokončenou maturitní zkoušku. Všichni studenti musí projít přijímacím řízením, jehož součástí jsou náročné vstupní testy. Průcha (2015, s. 74) zdůrazňuje: „*Zvlášť náročné přijímací řízení je uplatňováno pro přijetí pro studium učitelství.*“ Univerzity zaštiťují společenskovědní obory, medicínu nebo práva. (Průcha, 2015)

Polytechniky jsou zaměřeny na technické a ICT obory, dopravu a komunikaci, ekonomii nebo zdravotnictví. Studenti jsou na polytechniky přijímáni na základě závěrečného vysvědčení z gymnázia nebo střední odborné školy, ale zároveň mohou být přijati uchazeči z praxe, kteří nemají požadované závěrečné zkoušky ze středního vzdělávání a prokážou potřebné znalosti a dovednosti. (Průcha, 2015, s. 71–74; Eurydice, 2023)

Vzdělávání dospělých se ve Finsku účastní více než 50 % dospělé populace. Cílovými skupinami jsou především nezaměstnaní, dospělí, jejichž původní vzdělání je zastaralé, imigranti a lidé starší 55 let. Vzdělávání probíhá v několika typech institucí. Jsou jimi například lidové školy, zaměřené na výuku jazyků, společenských věd nebo umění. Dále jsou to centra vzdělávání dospělých, kde probíhá výuka na základě toho, co zrovna potřebuje daná oblast, kde se centrum nachází. Na vysokých školách jsou tzv. otevřené univerzity jakožto centra dalšího vzdělávání a také univerzity třetího věku. Ve Finsku jsou také pod univerzitami uskutečňovány letní univerzity, které se pořádají během léta a jsou ve formě kurzů, přednášek nebo seminářů. Finsko podporuje celoživotní vzdělávání a další vzdělávání dospělých. Důkazem toho je například to, že další odborné vzdělávání, například rekvalifikační kurzy jsou osvobozeny od poplatků nebo je jejich účastníkům přispíváno na dopravu či stravování. (Průcha, 2015, s. 82–85)

3.3 Pracovníci ve školství

3.3.1 Pedagogičtí pracovníci

Ve Finsku neexistuje jeden centrální zákon, který by byl obdobou českého zákona o pedagogických pracovnících. Podmínky pedagogických pracovníků ve Finsku jsou spravovány tzv. kolektivními smlouvami, které se uzavírají jednou za 1 až 3 roky mezi Oborovým svazem pro vzdělávání, dále jen „OAJ“ a organizacemi zaměstnavatelů. OAJ je největší odborovou organizací ve Finsku, která má za cíl zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků a také zlepšování kvality vzdělávání. Mimo to se jejich práva a povinnosti řídí několika zákony, jimiž jsou: zákon o jistotě zaměstnání zaměstnanců místní samosprávy, zákon o státních úřednících, zákon o pracovních smlouvách a zákon o místní samosprávě. Finský vzdělávací systém rozlišuje v základním školství třídní učitele, jejichž kvalifikační požadavky jsou uvedeny ve vyhlášce č. 986/1998 o kvalifikacích pedagogických pracovníků, a na učitele odborných předmětů, jejichž kvalifikační požadavky jsou ve vyhlášce rovněž uvedeny. Dále je ve vyhlášce uvedena pozice ředitele,

studentského poradce a speciálního pedagoga. Zároveň vyhláška pracuje s pozicí tzv. instruktora (obdoba vychovatele v České republice), který ale nemá vždy povinnost mít dosažené pedagogické vzdělání. Kromě kvalifikačních požadavků na každou ze jmenovaných pracovních pozic vyhláška také stanovuje, že každý, kdo koná přímou pedagogickou činnost, musí mít vynikající znalost jazyka, kterým se v dané škole vyučuje, a to ve slovní i písemné formě (FINLEX, 2024). OECD říká: „*Mezi pedagogické pracovníky patří odborný personál přímo zapojený do výuky studentů, včetně třídních učitelů, speciálních pedagogů a dalších učitelů, kteří pracují se studenty jak s celou třídou, v malých skupinách nebo při individuální výuce. Mezi pedagogické pracovníky patří také vedoucí oddělení, jejichž povinnosti zahrnují určitou výuku, ale nezahrnují neprofesionální pracovníky, kteří podporují učitele při poskytování výuky studentům, jako jsou asistenti učitelů a další poloprofesionální pracovníci*“ (OECD, 2017). (European Commission, 2024a)

Odměňování pedagogických pracovníků

Odměňování pedagogických pracovníků ve Finsku se opět řídí kolektivními smlouvami, které jsou uzavírány mezi odbory a zaměstnavateli. Tento systém umožňuje značnou flexibilitu a odměny zaměstnanců se tak mohou lišit v závislosti na regionu, ve kterém jedinec pracuje, typu školy, individuálních kompetencích jedince atp. Zaměstnanec je hodnocen dle dosažené kvalifikace, odbornosti, pracovních zkušeností, pracovních výsledků, překročení pracovní doby, podílení se na dodatečných úkolech a na zkrátka šikovnosti daného jedince. Proto se platy jednotlivých pedagogických zaměstnanců mohou značně lišit. Jednotlivé kolektivní smlouvy nejsou veřejné, a proto zde nemohou být zahrnuty konkrétní informace, které jsou v nich smlouveny. Nicméně je zveřejněna alespoň aktuální kolektivní smlouva vypsána finskou vládou, která se zabývá pedagogickými pracovníky na roky 2022 až 2025. V první části smlouvy se dočítáme o zvýšení platu a osobního příplatku každého jednotlivého zaměstnance. Míra zvýšení je určena vždy konkrétně pro daný kalendářní rok (European Commission, 2024a). Některé obecně platné informace lze najít v zákoně č. 750/1994 o státních úřednících. Plat pedagogických pracovníků se skládá ze dvou základních částí, a to: plat, který je vázán na úkol (jeho rozsah a náročnost) a odměna dle délky praxe. Aktuální platovou tabulku lze najít na stránkách organizace OAJ, v překladu Finské unie učitelů. Dle výsledků uveřejněných na webu Salary

Expert průměrný hrubý měsíční plat začínajícího učitele ve Finsku pohybuje okolo 53 tisíc korun, učitele s osmi letou praxí okolo 71 tisíc korun a učitele, který je na vrcholu žebříčku, okolo 85,7 tisíc korun (Salary expert, 2024b). Abychom si udělali detailnější představu, průměrný plat ředitele základní školy se střední délkou praxe, to znamená přibližně 8 let, se pohybuje okolo 150 tisíc korun měsíčně (Economic Research Institute, 2024a). Plat asistenta pedagoga s přibližně 8letou praxí se pohybuje okolo 55,5 tisíc korun měsíčně (Economic Research Institute, 2024a).

Další formy odměňování

Pro Finsko neexistuje obdoba českého FKSP, který by byl pro každou školu povinný. Záleží tak na každé škole zvlášť, jak hospodaří s financemi získanými ze státního rozpočtu, případně se získanými vlastní výdělečnou činností.

Rozsah práce

Většina pracovní doby pedagogických pracovníků vychází z počtu vyučovacích hodin. Vyučovací hodiny jednoho pedagoga se pohybují během jednoho týdne mezi 16–24 hodinami, které trvají 45 minut. Pro pracovníky je lepší mít podepsanou smlouvu na dobu neurčitou – dokáže je to více motivovat, protože vědí, že svou práci mohou soustavně rozvíjet a podporovat tak vývoj dané školy a neomezují je, že jejich práce bude za rok ukončena. Statistiky zohledňující pouze ředitele a učitele základních škol říkají, že v roce 2019 mělo ve Finsku 84,6 % z nich pracovní poměr na dobu neurčitou. (Finnish National Agency for Education, 2020)

Pracovní doba

Pracovní doba pedagogických pracovníků ve Finsku odpovídá převážně počtu vyučovacích hodin. Během roku je celkem 185–190 školních dní, kdy mají pedagogičtí pracovníci povinné pracovní dny – to je tedy určováno tím, kdy jsou studenti ve škole a probíhá výuka (Visitedufinn, 2021). Navíc mají tři dny, kterým se říká *dny vesu*, během nichž probíhá školení a plánování výuky, ty už nejsou vázány na studenty a uskutečňují se mimo vyučování. Pokud pracovníci vyučování nemají nebo nemají jiné zvláštní povinnosti, ve škole být nemusí. Učitelé také nemají povinnost pracovat během školních prázdnin. U škol všeobecného vzdělávání začíná školní rok v srpnu, ale datum je vždy stanoveno v závislosti na škole. Školní rok pak končí posledním pracovním dnem 22. týdne (European Commission, 2023). Ve Finsku se pedagogický sbor podílí na společném plánování

takzvaného Ys time, což je doba, kdy se plní úkoly a povinnosti mimo vlastní vyučování. Mezi takové úkoly se řadí například konzultace s rodiči, porady pedagogického sboru, plánování školních akcí (například výlety), komunikace s poradenskými zařízeními nebo školním psychologem atp. Dohled nad tímto plánovacím procesem má ředitel školy (OAJ, 2024a). Také nemají jednotný začátek vyučování. Znamená to tedy, že všichni nezačínají každý den například v 8 hodin ráno, ale každý den v týdnu jim výuka začíná buď v 8, 9 nebo 10 hodin ráno (Visitedufinn, 2021).

Dovolená a volno

Na pedagogické pracovníky se ohledně dovolené nevztahují práva jako na ostatní zaměstnance, jež jsou dána zákonem o dovolené během kalendářního roku. Mohou tak čerpat dovolenou ve dnech letních prázdnin, tedy když žáci nechodí do školy a oni nemají přímou vyučovací povinnost (OAJ, 2024b). Letní prázdniny ve Finsku trvají téměř 2,5 měsíce. Školní rok začíná obvykle 7. 8. nebo 8. 8. a končí 31. 5. Další možnosti volna jsou v průběhu podzimních, vánočních, zimních nebo velikonočních prázdnin (Opetushallitus, 2024a). V případě základních škol mají výjimku ředitelé a zástupci ředitele, na které se vztahuje zákon o dovolené za kalendářní rok, takže čerpají dovolenou jako ostatní nepedagogičtí zaměstnanci (OAJ, 2024b).

Pracovní prostředí a náplň práce

Finští pracovníci ve školství mají vysokou míru autonomie. Musí se řídit pouze národním vzdělávacím kurikulem, ale jejich činnost není nikterak kontrolována. S tím se pojí i vysoká míra důvěry, která je v ně vkládána. Ve Finsku neexistuje žádný kontrolní orgán, neexistují dokonce ani hospitace. Finský vzdělávací systém prověří své pracovníky ve fázi přípravy na povolání – tedy během studií. To znamená, že do praxe jsou pouštěni lidé, kteří vystudovali vysokou školu, konkrétně mají magisterský titul v daném oboru, kterému se budou věnovat. Pracovní prostředí opět záleží na konkrétní škole, kde jedinec působí. V jedné třídě je obvykle 24 žáků. Je zde časté, že spolu kolegové spolupracují na různých projektech nebo vedou společně výuku. Zajímavé je také uspořádání lavic ve třídách, kde nedominuje tradiční řadové či čtvercové uspořádání, kdy žáci sedí za sebou, ale lavice bývají často uspořádány do tvaru podkovy anebo kruhu. (Visitedufinn, 2021)

3.3.2 Ostatní pracovníci

Mezi další nepedagogické pracovníky v základním vzdělávání patří odborníci z oblasti poradenství a sociální péče. Kromě nich každá instituce zaměstnává také ještě podpůrný personál podle svých potřeb (European Commission, 2023)

Na úrovni základního vzdělávání jsou zaměstnáváni asistenti, které zaměstnává místní úřad nebo škola, pokud se tam nachází více žáků se zdravotním postižením. Dalším pracovníkem je školní psycholog, jenž se zabývá problémy s učením, adaptací, šikanou, záškoláctvím nebo problémy způsobenými změnou školy nebo třídy. Povinnosti psychologa jsou řešení problémů, ale zároveň také prevence a poskytování psychologické pomoci pedagogům. Psychologové ve spolupráci s učiteli a rodiči přispívají ke zlepšení situace jednotlivých žáků se školními i vztahovými obtížemi (European Commission, 2023). Mzda školního psychologa se pohybuje mezi jedním milionem korun až 1,8 milionem korun českých za rok. Vše je ovšem ovlivněno vzděláním a také oblastí, ve které se školní zařízení nachází. Průměrný výdělek za hodinu poté činí 720 korun českých (Economics Research Institute, 2024).

Podle legislativy je také každý úřad povinen udržovat školní zdravotnické služby, proto je v každé škole jedna zdravotní sestra a lékař, jejichž pracovní doba je omezena několika dny v týdnu nebo pouze některými dny v měsíci (European Commission, 2023).

Dále ve škole působí sekretářka, která se zabývá administrativními procesy souvisejícími s provozem školy. Studijní poradce poskytuje informace o vzdělávání a odborné přípravě a podílí se na organizaci přijímacího řízení studentů. Mezi další pracovníky patří IT specialisté nebo knihovníci (European Commission, 2023). Mzda školní sekretářky se pohybuje kolem 930 tisíc korun českých za rok s průměrnou hodinovou mzdou 446 korun českých (Economic Research Institute, 2024; Finnish National Agency for Education, 2020).

4 Vybrané motivační programy

4.1 Česká republika

Služební byty – Hradec Králové

Například město Hradec Králové spustilo v roce 2023 několik programů na rozsáhlou podporu školství, zaměřenou zejména na pedagogy v základním vzdělávání. Mezi hlavní programy se řadí poskytování služebních bytů se zvýhodněným nájmem, který je aktuálně ve startovací fázi a první pracovníci se do bytů mohou stěhovat už na začátku nového školního roku (tedy 2024/25). Aby mohl pedagog požádat o služební byt, musí splňovat následující požadavky: věk do 30 let a praxe na hradecké základní škole minimálně 3 roky. V bytě pak bude moct být maximálně 4 roky. K tomuto projektu vyhradilo město 11 bytů, které jsou nově opravené. Ke každému bytu je navíc přiděleno i parkovací místo a část přilehlého pozemku.

Mimo tento projekt přišlo město ještě s nabídkou stipendijních programů, a to pro studenty Univerzity Hradec Králové, s cílem finančně podpořit budoucí učitele, kteří po absolvování studia začnou pracovat na některé ze základních škol v Hradci Králové. Takovou příležitost však dostanou pouze studenti některých aprobací, a to těch, které jsou nejvíce žádané. Každý z vybraných studentů bude dostávat stipendium po dobu jednoho roku od nástupu do zaměstnání. A to není vše. Na webových stránkách město uvádí i další připravované motivační programy. (Petrovičová, 2023)

Koleje Pedagog – České Budějovice

V Českých Budějovicích jsou už několik let dostupné koleje pro pedagogy, které nabízí buňky pro 4 osoby, pro 2 osoby nebo pro 1–2 osoby. Cena za jedno lůžko ve dvojlůžkovém apartmánu je necelých 11 tisíc korun. K ubytování je také možnost zakoupení parkovacího místa za 1500 korun měsíčně. V kolejní budově je možné využít také další služby jako praní nebo sušení prádla, přičemž jedno vyprání stojí 75 korun a jedno sušení 20 korun. Koleje nabízí ubytování pro dítě do 3 let věku zdarma, ale pouze pro krátkodobější ubytování. (Koleje pedagog, 2024)

S nabídkou ubytování pro pedagogické pracovníky přišla i jiná města, například Praha má pro učitele vyhrazeno 380 obecních bytů, byty dává k dispozici také obce Dolní Břežany nebo Supíkovice na severu Olomouckého kraje.

Uvádějící a provázející učitel

Uvádějící učitel je role, která je poměrně nově zakotvena v zákoně o pedagogických pracovnících a jejíž podstatou je, že pedagogovi, který na dané škole působí už několik let, je přidělen nový pedagog, který na škole teprve začíná pracovat. Pracovně starší pedagog se tak stává jeho uvádějícím učitelem a pomáhá mu v adaptaci na nové prostředí. „*Uvádějící učitel zejména metodicky vede začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, průběžně a pravidelně s ním hodnotí jeho přímou pedagogickou činnost a výkon prací souvisejících s přímou pedagogickou činností a seznamuje ho s činností školy a s její dokumentací*“ (Zákon 563/2044 Sb., odst. 24b).

Provázející učitel je úplnou novinkou a je obdobou uvádějícího učitele. Liší se v tom, že provázející učitel vede studenta, který se připravuje v rámci praxe na výkon povolání učitele. „*Provázející učitel je zkušený učitel, u kterého praktikuje student učitelství. Poskytuje studentovi na praxi podporu, spolupracuje s ním při přípravě a plánování výuky, při její realizaci i při jejím vyhodnocování: disponuje reflektivními dovednostmi, které mu umožňují vyhledávat a rozvíjet příležitosti k učení studenta učitelství a podporovat ho tak v jeho profesním růstu*“ (Učitel na živo, 2024).

Proč je zrovna uvádějící a provázející učitel výborným příkladem motivačního programu pro pedagogické pracovníky? Ač se to na první pohled nemusí zdát, benefitují z toho nejenom nově přicházející učitelé nebo studenti, ale také samotní zkušení učitelé, kterým byla role svěřena. V první řadě je motivační složkou finanční ohodnocení, které je stanoveno školským zákonem č. 561/2004 Sb. v § 161, a to na celé adaptační období, což jsou dva roky (u provázejících učitelů nevím). Neexistuje konkrétní částka, jelikož ta se liší v návaznosti na školu a normativy. Orientačně lze uvést, že uvádějící učitel může obdržet měsíčně finanční příspěvek okolo 3 000 korun navíc ke svému běžnému ohodnocení (KVIC, 2024). U provázejících učitelů jde o finanční příspěvek okolo 2 000 korun, ale v tomto případě je možné, že se částka bude teprve upravovat, jelikož zatím probíhá pokusné ověřování této nové role (MŠMT ČR, 2024c). Kromě finančního ohodnocení existuje celá řada dalších motivačních faktorů, například možnost dalšího vzdělávání. Uvádějícím i provázejícím učitelům je zprostředkováno povinné přípravné studium, které jim pomáhá rozvíjet a prohlubovat kompetence nezbytné pro jejich roli. To zahrnuje jak pedagogické dovednosti, tak i dovednosti v oblasti spolupráce a mentorství. Dalším motivačním faktorem může být snížení počtu hodin přímé pedagogické činnosti, které se upravují tak, aby měl učitel

dostatek času na přípravu všech svých povinností. V neposlední řadě může jako silný motivační faktor zafungovat smysluplnost práce, která jedince naplňuje, pomáhá mu v osobním i profesním rozvoji a inspiruje ho. Učitelé, kteří vnímají svou práci jako smysluplnou a naplňující, jsou motivováni k tomu, aby se do ní aktivně zapojovali, díky čemuž přispívají ke zlepšení kvality vzdělávání v České republice.

4.2 Finsko

Další vzdělávání pedagogického personálu

Národní rada pro vzdělávání v roce 2023 přišla s výzvou, která nabízí státem hrazené vzdělávání pedagogického personálu. Přestože školská rada žádala stát o vyčlenění 15,4 milionů eur ze státního rozpočtu na rok 2023, vyhradil stát 1 900 000 eur. Tímto způsobem se snaží plnit cíle stanovené v Programu rozvoje vzdělávání učitelů na roky 2022–2026 a dalších dokumentech. Ve Finsku je další profesní vzdělávání velmi podporováno a samotní pedagogičtí pracovníci o něj mají velký zájem, i když se musí částečně podílet na jeho financování (Průcha, 2015, s. 94). V případě této výzvy ale odpadá účastníkovi vzdělávání povinnost samofinancování, což má za cíl podpořit i ty organizace (potažmo konkrétní jedince), které nemají dostatek prostředků na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Ale je zřejmé, že se do výzvy nedostane úplně každý. Mohou se do ní přihlásit obce, společné obecní úřady, spolky, nadace, univerzity a odborné vysoké školy. Každý žadatel musí splňovat podmínky uvedené na webových stránkách, mezi které patří například to, že vzdělávání propojí ještě s další organizací (tedy například základní škola se spojí s další základní školou), nebo také to, že bude dbát na kombinaci online a prezenčních setkání. Na webových stránkách jsou také uvedeny preferované oblasti vzdělávání, ze kterých by si měl žadatel vybrat při sestavování vzdělávacího projektu, o který žádá. „*Při přípravě žádosti je prvním krokem výběr tematické oblasti, pro kterou má být projektový záměr předložen. Poté se vybere hlavní cílová skupina a další možné cílové skupiny. Žadoucí je zejména meziškolní, meziresortní a vícestranné vzdělávání. Bez ohledu na téma bude školení posilovat také digitální dovednosti*“ (překlad vlastní)¹⁵ (Opetushallitus, 2024b). Témata, na něž se mají vzdělávací projekty orientovat, jsou především digitální

¹⁵ „Hakemusta laadittaessa valitaan ensin teema-alue, jolle hankesuunnitelmaa esitetään. Sen jälkeen valitaan pääasiallinen kohderyhmä ja muut mahdolliset kohderyhmät. Erityisesti toivotaan koulumuodot ylittäviä, poikkialueellisia ja eri sidosryhmät mukaan ottavia koulutuksia. Teemasta riippumatta koulutuksessa vahvistetaan myös digitaalisia taitoja“ (Opetushallitus, 2024b).

kompetence, ekologie a udržitelnost, inkluze, jazykové a kulturní kompetence, dovednosti v oblasti hodnocení, podpora a poradenství nebo vůdčí dovednosti. Původní výzva byla ještě rozšířena o několik témat, například poskytování první pomoci. Tato dotační výzva končí 31. prosince 2025. Jedním z cílů projektu je také podpora reforem vzdělávací politiky země a rozvíjení v pedagogických pracovnících přesně těch kompetencí, které jsou přizpůsobeny aktuálním otázkám ve vzdělávání. Motivačním faktorem je tedy samozřejmě možnost se dále profesně vzdělávat, ale také možnost skutečně se podílet na zkvalitňování vzdělávacího procesu a vzdělanosti společnosti jako takové.

Ocenění – učitel roku

Jedním z vnitřních motivačních faktorů je pocit uznání a ocenění. Finsko každý rok vyhláší svého učitele roku. Cena učitel roku je ve Finsku prestižní a každý rok ji vyhraje pouze jeden učitel z celého Finska. Učitele mohou nominovat jeho kolegové, studenti, vedení nebo i rodiče. Cena je udělována vždy na podzim během národního semináře – *Dni rozvoje vzdělávání S2*, který pořádá Národní rada pro vzdělávání společně s Ministerstvem školství a kultury. Cena je udělována za přínosy v rozvoji výuky finského jazyka a za celkové nadšení a zápal učitele. Finským učitelem roku 2023 se stala Satu Lahtonen za několikaletou podporu výuky finštiny například tím, že vytvořila sadu studijních materiálů, které poskytla dalším učitelům a studentům. Cena je ve Finsku udělována již od roku 2008 a seznam všech oceněných učitelů je vypsán na webových stránkách. (Suomenopettajat, 2024; Opetushallitus, 2024c)

5 Komparace vzdělávacích systémů

Komparací vzdělávacích systémů se věnuje srovnávací pedagogika, což je vědecká disciplína, která pomáhá odborníkům při tvorbě vzdělávacích politik, plánování a řízení školství. Aktérem srovnávací pedagogiky je mimo jiné také mezinárodně uznávaná organizace OECD („Organisation for Economic Co-operation and Development“). „*Poznatky ze srovnávací pedagogiky (z mezinárodní komparace vzdělávacích systémů) jsou pro širší veřejnost důležité z toho důvodu, že ovlivňují postoje k vzdělávání ve vlastní zemi, umožňují vzdělávací systém v dané zemi hodnotit a také jej ovlivňovat*“ (Průcha, 2015, s. 27).

I v této kapitole s pokusíme o okrajovou komparaci vzdělávacích systémů. Česká republika je v mnoha aspektech odlišná od Finska, ať už historickým kontextem, ekonomickou situací, kulturou, tak i dalšími faktory. Proto se i vzdělávání v určitých faktorech odlišuje.

Jako první důležitý aspekt popíšeme financování školství. Pokud bychom měli říci, která ze zemí je na tom finančně lépe, dalo by se vycházet ze statistik OECD z roku 2023, které říkají, že v České republice na jednu osobu připadá ročně 1 190 289 Kč z HDP. Ve Finsku je to (v přepočtu) 1 445 971 Kč HDP na osobu ročně (World Bank Group, 2023). Z toho lze dedukovat, že životní úroveň finského obyvatele je o něco vyšší než toho českého, ale není v ní výrazný rozdíl. Nicméně nelze to dogmatizovat, jelikož záleží i na dalších faktorech, například na výši životních nákladů v dané zemi, které jsou v České republice nižší, nebo také na počtu obyvatel, který je ve Finsku podstatně menší. Česká republika má přes 10 milionů obyvatel, kdežto Finsko má lehce přes 5,5 milionu obyvatel. Velký rozdíl ale můžeme pozorovat ve výši prostředků, jež každá ze zemí vyčleňuje na vzdělávání. Ze statistik OECD z roku 2020 je patrné, že Finsko do vzdělávání ročně investuje více finančních prostředků, a to 3,8 % z HDP (z posledních dostupných statistik z roku 2024 je roční HDP 308, 06 bilionů dolarů), zato Česká republika investuje 3,1 % z HDP (z posledních dostupných statistik z roku 2024 je roční HDP 325, 88 bilionů dolarů). Potvrzuje to fakt, jakou důležitost každá ze zemí připisuje vzdělávání. Je ale zajímavé částky porovnat s předešlými lety, kdy například v roce 2015 Finsko investovalo 4 % ze svého HDP a Česká republika 2 % (OECD, 2024b). Je tedy vidět, že Finové do vzdělávání investují čím dál méně, kdežto v případě České republiky částka investovaná do vzdělávání stoupá. I tak jsou ale zatím platy finských pracovníků ve školství vyšší než těch českých, viz předchozí kapitoly. Nicméně v tomto případě nelze říci, kdo si skutečně vydělá více peněz, jelikož se životní náklady v každé zemi výrazně liší.

V případě sociálního statusu pracovníka, hlavně tedy toho pedagogického, je ve školství mezi oběma zeměmi velký rozdíl. Už při pouhé základní rešerši v internetových zdrojích lze vidět, jak si země váží pedagogických i nepedagogických pracovníků. Ve většině článků či dokumentů o finském vzdělávání jsou především učitelé, ale i další pracovníci popisováni jako uznávaní, kvalifikovaní odborníci na pravém místě. Důkazem toho jsou i výsledky výzkumu TALIS z roku 2018. Ve Finsku odpověděla více než polovina respondentů, konkrétně 68 %, že cítí, že je pedagogická profese ve společnosti velmi ceněna (OECD, 2024d). Psal o tom už Průcha (2015, s. 86): „*Učitelská profese má ve finské společnosti velmi dobré postavení.*“ Zmiňoval finský deník Suomen Kuvalehti, který zveřejňoval žebříčky významnosti povolání a v nich se na horních příčkách umístily mimo jiné i učitelé, hlavně tedy pozice speciálního pedagoga, učitele v mateřské škole a logopeda. Tyto žebříčky byly ale uveřejněny za rok 2010, je důležité vzít v potaz, že už nemusí být aktuální. V České republice odpovědělo pouze 16 % respondentů, že cítí, že je pedagogická profese ve společnosti oceňována. Průměr ze zbývajících zemí OECD, které se TALIS účastnily, je 26 % (OECD, 2024d). Zajímavé statistiky přinesl mezinárodní výzkum Global teacher status index z roku 2018, který se zaměřuje právě na status učitelů v celosvětovém měřítku. Je zde ukázáno, že Česká republika je na tom hůře než Finsko. Pozitivní je ale zmínka o tom, že celosvětově se situace lepší, a to v porovnání s výzkumy z roku 2013 (Varkey Foundation, 2018).

To, že se jedná o prestižní profesi, je ve Finsku dokazováno také procesem výběru studentů, kteří se hlásí na univerzity ke studiu pedagogických věd. Průcha (2015, s. 87–88) to ve své publikaci popisuje detailně a uvádí, že například v roce 2013 se na univerzitu v Helsinkách hlásilo 3 200 studentů do různých pedagogických oborů, nicméně přijato bylo pouze 340 uchazečů. To potvrzují informace uvedené na webu Řízení školy: „*na jedno studijní místo na univerzitě je přibližně deset uchazečů. Ve Finsku nevykazují nekvalifikované učitele*“ (Mertin, 2015). Důkazem je také namátkově vybraná univerzita ve finském Turku, která na svých webových stránkách aktuálně uvádí: „*Studenti fakulty jsou vysoce motivovaní. Ročně se na fakultu hlásí přes 3000 uchazečů. Je přijato méně než 10 % z nich. Velký počet uchazečů je právě vlivem prestiže profesí v oblasti vzdělávání, zejména profese třídního učitele*“ (University of Turku, 2024). V České republice je situace poněkud jiná a vznikají články s nadpisy jako *Nikdy nebylo tak lehké dostat se na vysokou školu nebo Nedostatek učitelů aneb Kdo a proč se (ne)hlásí na pedagogické fakulty*. Na webu Řízení školy je v článku z roku 2019 uvedeno, kolik procent uchazečů bylo v daném roce přijato na

pedagogické fakulty. V případě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy to bylo 40 %. Když se podíváme na statistiku zveřejněnou přímo na webu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy z roku 2023, tak například na obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy se hlásilo 428 uchazečů a přijato bylo 146 z nich. Na obor Učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy se hlásilo 36 uchazečů a přijato bylo 26 z nich. O nedostatku zájemců o studium na pedagogických fakultách, potažmo nedostatku učitelů se rozepsala organizace Učitel naživo ve srovnávací ministudii, kde uvádí: *„Jedním z hlavních cílů vzdělávací politiky by proto měla být snaha dostat do školství nové (kvalitní) učitele.“* *„Společenské motivace, kvůli kterým si studenti vybírají učitelství, tedy například, že mohou ovlivnit rozvoj dětí a mládeže nebo že mohou pomoci sociálně slabším, jsou pro mnoho z nich důležitou, nikoliv ale jedinou podmínkou. Řadě studentů záleží na výši platu nebo na podobě učitelské profese. Zahraniční analýza ukazuje, že zemím (např. Finsko, Velká Británie), které dokáží odstranit bariéry v těchto oblastech, se daří lépe nalákat do profese i studenty, kterým záleží na osobních motivacích, jako je například výše platu“* (Korbel a Dprokop, 2021).

Nyní plynule navážeme, a to mírou autonomie a důvěry, jež společnost a ti, kdo vytváří vzdělávací politiku, do pedagogických pracovníků vkládají. Finský koncept vychází z myšlenky, že pokud do praxe pouštím kompetentního pracovníka, který je schopen sebereflexe a autoevaluace, nepotřebuji nad ním mít externí kontrolní orgán. Další z rozdílů je totiž existence externího kontrolního orgánu, který v České republice zastává Česká školní inspekce. Ve Finsku takový orgán neexistuje. Školy mají ve Finsku vysokou míru autonomie, kterou jim stanovuje místní orgán, který je spravuje (například obec). Mohou tak poskytovat vzdělávání dle vlastních vizí a za použití vlastních metod, pokud to ovšem umožňuje zákon. *„Podle dat Eurydice je Finsko jedinou zemí v EU, kde je rozhodování o školách, o výběru učitelů a také hodnocení kvality a efektivnosti škol výhradně v pravomoci místních úřadů“* (Průcha, 2015, s. 54). Z toho plyne, že také učitelé a další pedagogičtí pracovníci disponují vysokou mírou autonomie a sami mohou rozhodovat například o tom, jaké ve výuce použijí učebnice a materiály nebo jaké si zvolí metody výuky (Průcha, 2015). Finská společnost má důvěru nejen v učitele, ředitele a další pracovníky škol, ale také v systém jako takový. I o tom píše Olga Novotná v odborném časopise Komenský pro učitele základní školy: *„Prvním a naprosto zřetelným prvkem, se kterým jsme se setkali ve všech školách, jež jsme měli možnost navštívit, byla důvěra ve všech rovinách vzdělávání. Ředitelé důvěřují svým učitelům, rodiče ředitelům i učitelům, učitelé dětem. Rodiče vidí děti, které jsou ve škole spokojené, učitelé žáky, které vedou k zodpovědnosti za svoje vzdělávání.*

Důvěra je ve školách základní součástí komunikace“ (Novotná, 2019). V České republice na kvalitu vzdělávání dohlíží Česká školní inspekce. „Působnost České školní inspekce spočívá zejména v zajištění externího hodnocení kvality a efektivity vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky, a to prostřednictvím sledování, hodnocení a kontroly vzdělávání, výchovy a školských služeb poskytovaných veřejnými, soukromými i církevními školami a školskými zařízeními zapsanými ve školském rejstříku“ (Česká školní inspekce, 2024). V české společnosti panuje jistý disrespekt nejen vůči pedagogickým pracovníkům, ale také vůči systému jako takovému. Jan Koucký, který komentoval výsledky TALIS z roku 2018, říká: „Z dlouhodobého hlediska se v České republice pravděpodobně neobejdeme bez výraznější veřejné kampaně vysvětlující nezastupitelný význam a společenský přínos práce učitelů.“ „Podle zjištění TALIS jsou to v mezinárodním pohledu totiž právě zkušenější učitelé s delší praxí, kteří jsou častěji přesvědčeni (více než jejich mladší kolegové), že si společnost jejich práce neváží“ (Koucký, 2022).

Za zmínku také stojí, kolik ve školství pracuje žen a kolik mužů. Tímto tématem se již roky zabývají odborníci a OECD na toto téma publikovalo několik výzkumů. Rozebírají tento jev například v *Education at a Glance*. Obecně, a to na úrovni celé Evropy, zaměstnává školství více žen než mužů, přestože existují některé výjimky. Zatímco Česká republika tuto genderovou mezeru potvrzuje a v datech OECD z roku 2019 vychází, že se v českém základním školství pohybuje 94,4 % procent žen, ve finském základním školství je to „pouze“ 80 % žen (OECD, 2019). Roli v tom opět může hrát několik faktorů, jedním z nich je bezpochyby faktor finanční v závislosti na uspořádání společnosti, kdy jsou muži stále ve velkém měřítku živiteli rodiny, na což plat ve školství často nestačí.

Přehledná srovnávací tabulka byla vytvořena v rámci projektu *Vzděláváním k úspěchu bez bariér* pod záštitou Západočeské univerzity v Plzni, Evropské unie a MŠMT. Stejně jako v původním dokumentu i v této práci poslouží jako shrnutí základních rozdílů, které nebyly rozebrány v předchozí části kapitoly. V dokumentu jsou i další zajímavé informace nejen o finském systému vzdělávání, ale je zde také kapitola zabývající se nápady na implementaci (finských postupů) v prostředí českých škol. (Korpela, 2017)

Obrázek 1: Tabulka srovnávající faktory školských systémů

české školství	finské školství
- bezplatné vzdělání pouze na veřejných ZŠ	- bezplatné vzdělání na veřejných i soukromých základních školách ¹
- podíl veřejných základních škol – 94,2% (3 914) - podíl soukromých základních škol – 4,7% (196) - podíl církevních základních škol – 1,1% (45) <i>(data ze šk. roku 2017/2018)</i>	- podíl veřejných základních škol - 85% - podíl soukromých základních škol – 3% - 12% školy ostatní <i>(data z roku 2018)</i>
- kvalitativně rozdílné školy	- všechny školy poskytují stejnou kvalitu vzdělání ²
- rozšiřování stávajících škol o nové třídy, zvětšování škol	- snaha o méně početné třídy a více menších škol ³
- devítiletá povinná školní docházka od 6 let věku dítěte	- devítiletá povinná školní docházka od 7 let věku dítěte ⁴
- učebnice i jídlo hradí rodiče	- bezplatné učebnice a jídlo, v případě nutnosti delšího dojíždění rovněž bezplatná doprava do školy ⁵
- začátek většinou kolem 8. hod. ranní	- začátek ne dříve než v 9 hod. ráno
- většinou 5-10 minutové přestávky +1x 15 minutová na svačinu a 1x min. 50 minutová na oběd	- 15 minutové přestávky na každých 45 min. výuky, 1x přestávka na oběd 30-45 min. ⁶
- hodnocení většinou známkami na základě testů a zkoušek	- výhradně slovní hodnocení ⁷
- převládají třídy s větším počtem dětí	- malé třídy, individuální přístup k žákům
- průměrný počet žáků ZŠ se SVP – 10,3% <i>(data ze šk. roku 2017/2018)</i>	- průměrný počet žáků ZŠ se SVP – 17,5% <i>(data z roku 2017)</i>
- koncepce podpory žáků se SVP není jednotná pro všechny úrovně školství, chybí speciální asistenti	- 3 - stupňový systém podpory žáků se SVP na všech úrovních školství, dle míry zdravotního postižení či zdravotního a/nebo sociálního znevýhodnění studenta ⁸
- procentuální zastoupení žáků se SVP ve speciálních školách – 23% v šk. r. 2017/2018, klesající trend	- procentuální zastoupení žáků se SVP ve speciálních školách – 8,6% v 2018, klesající trend
- na základních školách není implementována povinná praktická výuka	- praktická výuka nedílnou součástí finského základního školství ⁹
- profesní přístup k žákům	- přátelský přístup k žákům ¹⁰

SVP = speciální vzdělávací potřeby

Zdroj: IPC, 2020

5.1 Komparace strategických dokumentů

Součástí kapitoly komparující aktuální situaci zemí nesmí chybět ani pohled na plány zemí do budoucna. Ministerstva obou zemí vytvořila pro oblast vzdělávání své strategické dokumenty pro nadcházející roky. Jak Česká republika, tak i Finsko mají strategie vytvořené do roku 2030. V České republice je to *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* a ve Finsku nese název *Ministry of education and culture strategy 2030*. Jelikož ve Finsku existuje vedle Ministerstva školství a kultury ještě další orgán zasahující do vzdělávací politiky, vznikla tak další strategie, a to *Strategie finské národní agentury pro vzdělávání na léta 2024–2027*, která staví na cílech určených strategií ministerstva. Tyto dokumenty mají za cíl strategicky připravit školství na budoucnost, která přináší mnoho změn tak, aby poskytovalo relevantní obsah vzdělávání. Jsou v nich definovány strategické cíle a primární oblasti zájmu na další roky. Tato kapitola slouží jako vhled do toho, jaké si země stanovily cíle do budoucna, jaké mají priority, jakým směrem se jejich vzdělávání bude ubírat a jaké nástroje a inovativní přístupy k tomu použijí.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+

Česká republika si do nadcházejících let stanovila 2 strategické cíle:

1. Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.
2. Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.

Těchto dvou cílů má být dosaženo zkvalitněním a proměnou v těchto 5 oblastech¹⁶:

1. Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání.
2. Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání.
3. Podpora pedagogických pracovníků.
4. Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce.
5. Zvýšení financování a zajištění jeho stability.

Pro cíle této práce se ve strategii zaměříme na oblasti, které se přímo dotýkají pracovních podmínek pracovníků ve školství. Pedagogickým pracovníkům je věnována celá jedna strategická linie, ve které se píše, že aby mohly být splněny strategické cíle, „*takové školy*

¹⁶ V dokumentu je autoři strategie uvádí jako strategické linie

potřebují schopné ředitele a jejich kvalitní pedagogické vedení a dobře připravené a motivované učitele...“ (Fryč et al., 2020, s. 52), a *„aby mohly školy zajišťovat kvalitní výuku pro každého žáka, potřebují nezbytně systémovou podporu...“* (Fryč et al., 2020, s. 52). K dosažení těchto bodů má dle strategie dojít pomocí vytvoření kompetenčního profilu učitele, který bude odrážet jeho profesní předpoklady a kompetence v průběhu celé jeho kariéry od studií až po praxi; změnou konceptu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků tak, aby umožňovalo rozvoj požadovaných kompetencí; zvýšením atraktivity pedagogických profesí a získáním nových kvalitních učitelů, a to vzhledem k aktuálnímu stavu nedostatku takových učitelů; podporou začínajících a uvádějících učitelů; posílením role ředitele jako lídra pedagogického procesu a také reformou systému vzdělávání a podpory vedení škol; zajištěním podmínek pro společné vzdělávání pomocí poradenských pracovišť, metodik nebo posílením množství nepedagogických pracovníků; analyzováním a podporou rozvoje specializovaných činností školy pomocí vytvoření minimálního standardu týmu vybraných specializovaných pozic, například školního psychologa nebo asistenta; posílením well-beingu učitelů tak, aby učitelé neztráceli vnitřní motivaci.

Ke zlepšení pracovních podmínek všech pracovníků ve školství mají přispět i body ve čtvrté strategické linii, která je zaměřena na zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce, a to vytvořením podmínek pro zvýšení odbornosti v oblasti řízení vzdělávání, a to tím, že se určí standardy studia pro ředitele škol a ostatní řídicí pracovníky, například zaměstnance MŠMT nebo pracovníky odborů; zavedením středního článku podpory, který bude moci podporovat a koordinovat školy v dané lokalitě; vytvořením resortního informačního systému a zpřístupněním dat pro efektivní a lepší přístup k datům spravovaných státní správou; realizováním výzkumů v oblasti vzdělávání a lepším využíváním jejich přístupů prostřednictvím vytvoření dlouhodobého plánu potřebných výzkumných aktivit; Snížením administrativní zátěže škol; poskytováním systematické územní podpory, což se týká zřizovatelů a jejich motivace ke spolupráci se zřizovanými školami; posílením informovanosti, komunikace a spolupráce mezi aktéry napříč všemi úrovněmi vzdělávání například pomocí sdílení příkladů dobré praxe.

Pracovníků ve školství se týká také pátá strategická linie: Zvýšení financování a zajištění jeho stability, která bude znamenat například příslib zvýšení finančních prostředků vyhrazených na pregraduální přípravu, posílení adaptačního období a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Fryč et al., 2020).

Ministry of education and culture strategy 2030

Finsko si stanovilo 3 hlavní strategické cíle:

1. Lepší znalosti, dovednosti a kompetence pro všechny.
2. Tvůrčí, badatelská a odpovědná činnost, která přispívá k rozvoji společnosti.
3. Rovné příležitosti pro plnohodnotný život (Ministry of Education and Culture, 2019).

Strategie ministerstva je napsána hodně obecně a nikde konkrétně nezmiňuje zlepšení pracovních podmínek pracovníků ve školství. Nejvíce se zabývá rovným přístupem ke vzdělání a kultuře nebo participaci obyvatel na vzdělávání a kultuře. Zaměříme se proto spíše na druhý strategický dokument.

Strategie finské národní agentury pro vzdělávání na léta 2024–2027

Finská národní agentura pro vzdělávání si stanovila 4 strategické cíle:

1. Zvýšení úrovně vzdělání a kompetencí.
2. Zvýšení rovnosti, rovnoprávnosti a inkluze.
3. Větší míru internacionalizace a globální spolupráce.
4. Zvýšení blahobytu, schopnosti udržitelnosti a důvěry v budoucnost.

Opět se zaměříme na pracovní podmínky pracovníků ve školství. V prvním z cílů se zaměřují na vůdčí schopnosti ve vzdělávání a kompetence zaměstnanců a také na podporu kontinuálního učení, aby měli pracovníci ve školství možnost se dále vzdělávat. Ve třetím z cílů podporují možnosti, aby se Finové mohli účastnit globálních spoluprací. A ve čtvrtém z cílů se zaměřují na zlepšení atraktivitu a udržení pracovníků v sektoru školství a také podporují fyzicky aktivní životní styl. (Finnish National Agency for Education, nedatováno)

Je zajímavé porovnávat strategické dokumenty těchto dvou zemí. Na žebříčku kvality vzdělávacích systémů se totiž ještě stále výše umísťuje Finsko, například podle aktuálních výsledů OECD (OECD, 2024a). Už na první pohled je zřejmé, že Česká republika vytvořila velice propracovanou strategii s konkrétními body a postupy, zatímco Finsko ve svých

strategiích zmiňuje své cíle velmi obecně a bez konkrétních kroků, kterými bude postupovat. Rozdílný je také čas, ve kterém jsou jednotlivé položky uváděny, zatímco v českém dokumentu se využívá spíše čas budoucí, ve finských dokumentech je použit čas přítomný. Obě země si ve svých dokumentech kladou za cíl zlepšit kvalitu vzdělávání pomocí získávání kompetencí a zajistit rovné příležitosti pro všechny. Obě strategie zdůrazňují potřebu dalšího vzdělávání a rozvoje kompetencí pedagogických pracovníků, aby mohli lépe reagovat na měnící se požadavky vzdělávání. Obě země kladou důraz na posílení role ředitelů jako lídrů pedagogického procesu a na zlepšení jejich kompetencí. Obě strategie se snaží zlepšit pracovní podmínky pedagogů po stránce profesního rozvoje.

6 Metodologie výzkumu

Tato práce je zaměřena na jedince, kteří pracují na úrovni základního školství v České republice a ve Finsku. Větší pozornost je věnována pedagogickým pracovníkům, nicméně nebyli vynecháni ani ostatní nepedagogičtí pracovníci. Předmětem zájmu je jejich pracovní motivace. Námět na téma této práce vznikl z myšlenky, že se Česká republika potýká se stále větším nedostatkem nejen učitelů, ale i dalších pracovníků ve školství. Čím jsou tedy motivováni ti, kteří ve školství působí? Propojení s Finskem je hlavně z důvodu velice často opěvované míry kvality finského školství, díky které se Finsko několik let umísťovalo na předních příčkách mezinárodních statistik porovnávajících kvalitu vzdělávacích systémů. I přestože Finsko svou pozici pomalu ztrácí a předstihují ho jiné země, stále se řadí mezi jedny z nejúspěšnějších.

Pro tuto diplomovou práci byl zvolen kvalitativní výzkum, jelikož povaha práce, respektive povaha výzkumného problému odpovídá tomuto přístupu, o kterém Švaříček a Šedřová (2014, s. 22) říkají: *„Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech.“* Dále upozorňují na to, že výsledky kvalitativního výzkumu není možné zobecnit a jsou platné právě pro ten vzorek respondentů, kteří se výzkumu zúčastnili (Švaříček a Šedřová, 2014, s. 23). To potvrzuje Gavora (2010, s. 35) s výrokem o zastáncích kvalitativního výzkumu: *„Více než čísla si cení významu, který komunikuje osoba. Podle nich pedagogické jevy není možno mechanicky shrnout a sečítat a závěry z nich široce zevšeobecňovat.“* A zároveň zdůrazňuje hlavní cíl kvalitativního výzkumu, kterým je *„porozumět člověku, tedy především chápat jeho vlastní hlediska – jak on vidí věci a posuzuje jednání“* (Gavora, 2010, s. 36).

6.1 Cíle výzkumu a výzkumný problém

Hlavním cílem výzkumné části je prozkoumat motivační faktory, které ovlivňují pracovní výkon vybraných pracovníků ve školství na úrovni základních škol v České republice a ve Finsku. Vedlejším cílem je zmapovat faktory, které jejich motivaci nejčastěji ovlivňují, a poskytnout prostor pro objevení dalších aspektů, které je mohou motivovat, i když třeba nejsou viditelně zahrnuty ve vzdělávací politice dané země.

Cíl výzkumu byl stanoven na základě teoretických východisek uvedených v literatuře, například v publikaci od Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 62), kteří uvádí „*tři typy cílů: 1) intelektuální – jakým způsobem projekt přispěje k rozšíření odborného poznání; 2) praktický – zda budou moci být výsledky nějakým praktickým způsobem využity; 3) personální – jak práce na projektu obohatí výzkumníka samého.*“ Využity byly také informace uvedené v publikaci od Svobodové (2020, kapitola 2.2), ve které navrhuje, že pro stanovení výzkumného cíle lze také využít techniku SMARTER, a doplňuje své tvrzení schématem, ve kterém jsou sepsány otázky, na které si má výzkumník při sestavování cíle odpovědět.

„Formulování výzkumného problému znamená jasně pojmenovat, čemu se bude výzkum věnovat. Výzkumný problém je něco, co se odehrává v sociální realitě, a je to svým způsobem (nebo ve svých důsledcích) problematické“ (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 64). Výzkumný problém byl na základně cíle stanoven: **Jaké jsou motivační faktory ovlivňující pracovní výkon pracovníků ve školství v České republice a ve Finsku.**

6.2 Výzkumné otázky

Tato práce hledá odpovědi na tyto výzkumné otázky:

VO1: Co v práci motivuje vybrané pracovníky ve školství v České republice a ve Finsku?

VO2: Co v práci demotivuje vybrané pracovníky ve školství v České republice a ve Finsku?

VO3: Jak ovlivňuje výše finanční odměny míru motivace vybraných jedinců?

VO4: Jak účastníci výzkumu vnímají zájem vedoucího o to, co je motivuje k dobrému pracovnímu výkonu?

VO5: Jaké postoje vyjadřují účastníci výzkumu ke své pracovní motivaci?

6.3 Metoda sběru dat

Jelikož se v práci snažíme o porozumění tomu, jak jedinci vnímají a prožívají svou situaci, a jde nám o to získaná data pouze interpretovat a popsat, nikoli analyzovat a zevšeobecňovat, nabízí se nám vhodná metoda *interview* neboli hloubkový rozhovor. „*Cílem interview je zjistit, jak osoby interpretují svět kolem sebe, jaké významy připisují důležitým událostem ve svém životě*“ (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 201). Pro tuto práci byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Výzkumník si v tomto případě připraví základní otázky či okruhy, kterých se chce v rozhovoru držet. Pro každý okruh má připravené také podotázky, nicméně struktura rozhovoru se může lišit a přizpůsobovat se tomu, jak se daný rozhovor vyvíjí. Z toho důvodu vznikly během rozhovorů i další doplňující otázky, které nejsou uvedeny v původní struktuře otázek rozhovoru. V našem případě jsme se drželi opět odborné literatury, například publikace od Gavory, který říká, že by měl být rozhovor v přátelském duchu s příjemnou a uvolněnou atmosférou. K tomu pomohlo kupříkladu tykání s některými respondenty, kterým to bylo příjemnější než vykání (Gavora, 2010, s. 201).

Struktura otázek rozhovoru:

Co Vás na Vaší práci motivuje?

Podotázky:

Jaké jsou Vaše osobní vnitřní motivační faktory?

Jaké jsou Vaše osobní vnější motivační faktory?

Co považujete z následujících motivačních faktorů za nejvýznamnější pro Vás? – finanční odměna, uznání a pochvala, zodpovědnost, vztahy se svým vedoucím, pracovní postup, úspěch v práci, pracovní náplň, spolupráce s jinými.

Můžete popsat specifické momenty nebo příklady z Vaší praxe, které pro Vás byly obzvlášť motivující?

Co považujete za velice efektivní motivační faktor? Máte pocit, že se v praxi používá?

Co Vás naopak demotivuje?

Podotázky:

Co by se dalo zlepšit? – Jaké aspekty Vašeho pracovního prostředí a podmínek by se podle Vás mohly zlepšit, aby se zvýšila Vaše motivace a spokojenost?

Můžete popsat specifické momenty nebo příklady z Vaší praxe, které pro Vás byly obzvlášť demotivující?

Vnímáte, že se Váš vedoucí zajímá o to, co Vás motivuje k dobrému výkonu?

Podotázky:

Jakým způsobem se o to zajímá?

Jak často?

Je schopen podle toho upravit náplň Vaší práce?

Do jaké míry je Vaše motivace ovlivněna finanční odměnou?

Podotázky:

Má výše finanční odměny vliv na Váš výkon v práci?

Jaké všechny odměny (hmotné i nehmotné) za svou práci dostáváte?

Doporučil/a byste někomu jinému práci ve školství?

Je něco, co byste mi rád/a řekl/a o Vaší práci, na co jsem se nezeptala?

Pro respondenty z Finska byl tentýž rozhovor přeložen do anglického jazyka, jehož znění je přiloženo v přílohách práce.

6.4 Charakteristika respondentů

Jelikož je tento výzkum kvalitativní, byl výběr záměrně mířen na jedince, kteří splňují kritéria a tím reprezentují dané prostředí, které zkoumáme. Posuzovala se tato kritéria:

- Demografie – účastník výzkumu působí v České republice/Finsku.
- Stupeň vzdělávací soustavy – účastník výzkumu působí na úrovni základního vzdělání.
- Pracoviště – účastník výzkumu působí na základní škole (na úrovni veřejného i soukromého školství).

Do výzkumu jsme získali celkem 9 respondentů. Nejvíce účastníků bylo osloveno na základě prostého záměrného výběru. Při vyhledávání respondentů bylo využito několik prostředků:

- Internetové zdroje – z webových stránek bylo náhodně vylosováno několik škol, z nichž pak byli náhodně osloveni potenciální účastníci. Tímto způsobem jsme získali dva respondenty.

- Sociální sítě – byly využity facebookové skupiny sdružující jedince pracující ve školství. Tímto způsobem jsme získali jednoho respondenta.
- Poskytnutí kontaktu třetí osobou – známý známého. Tímto způsobem jsme získali tři respondenty.
- Výběr z blízkého okolí – výběr probíhal v sociálním okruhu autorky. Tímto způsobem jsme získali dva respondenty.
- Metoda sněhové koule – účastník výzkumu doporučil dalšího účastníka. Tímto způsobem jsme získali jednoho respondenta.

Výzkumný soubor ¹⁷tvorí:

A – Tito jedinci působící na území České republiky:

Respondent A: *Adam*

Respondent A je 39letý muž působící na prvním stupni veřejné základní školy na pozici *asistenta pedagoga*. Ve školství je 19 let, z toho na pozici AP působí 12 let.

Respondent B: *Barbora*

Respondent B je 53letá žena působící na veřejné základní škole. Aktuálně je na pozici *ředitelky* školy, nicméně z tohoto pracovního úvazku brzy přechází na pozici učitelky na druhém stupni. Ve školství je přes 35 let.

Respondent C: *Ctirad*

Respondent C je 57letý muž působící na pozici *ředitelky* soukromé základní školy. Ve školství se pohybuje 30 let.

Respondent D: *Denisa*

Respondent D je 49letá žena působící na veřejné základní škole na pozici *třídního učitele* na prvním stupni. Ve školství je 19 let.

Respondent E: *Emilie*

Respondent E je 40letá žena působící na pozici vedoucí školní jídelny. Na této pozici je 13 let.

B – Tito jedinci působící na území Finska:

Respondent F: *Františka*

¹⁷ Z důvodu zachování anonymity byla respondentům přiřazena písmena abecedy, podle nichž byla vymyšlena falešná jména.

Respondent F je 30letá žena působící na veřejné základní škole na pozici *asistentka pedagoga*. V tomto případě jí není přidělena pouze jedna třída, ale dochází do více tříd (ve které asistuje více žákům) a každý týden se její rozvrh mění. Tato respondentka není původně z Finska, ale ve finském školství působí 2 roky.

Respondent G: *Gabriela*

Respondent G je 60letá žena působící na veřejné základní škole na pozici *učitele finštiny*. Dříve působila jako třídní učitelka a také jako ředitelka. Ve školství je 34 let.

Respondent H: *Hynek*

Respondent H je 41letý muž působící na veřejné základní škole na pozici *učitele předmětů matematiky a fyziky*. Ve školství je 10 let.

Respondent I: *Ilona*

Respondent I je 41letá žena působící na veřejné základní škole na pozici *ředitelky*. Ve školství je 25 let, z toho 17 působila jako učitelka a 8 let jako ředitelka.

6.5 Etické zásady výzkumu

Tento výzkum respektuje etické principy výzkumu, které zmiňuje například Švaříček a Šed'ová (2014, s. 43–50). Je zachována důvěrnost tím, že nejsou zveřejněna data, která by mohla odhalit totožnost účastníků, zároveň veškeré složky obsahující osobní data jsou zabezpečena heslem, jež zná pouze autorka výzkumu. Všichni respondenti byli nejdříve poučeni o cílech výzkumu, formě sběru dat, průběhu rozhovoru, o svých právech, anonymitě a o tom, jak bude s jejich daty nakládáno. S účastníky výzkumu byl podepsán informovaný souhlas o tom, že souhlasí s pořízením nahrávky rozhovoru, která bude využita pouze pro potřeby výzkumu, přístup k němu bude mít pouze autorka výzkumu. V případě elektronických podpisů (převážně s finskými respondenty) byly zasláné souhlasy přesunuty do složky opět zaheslované. Zároveň byla účastníkům sdělena informace, že pokud budou mít zájem, mají právo si práci přečíst. V tomto případě, kdy data pouze interpretujeme a neanalyzujeme ani nekritizujeme, nedojde k případnému poškození účastníků.

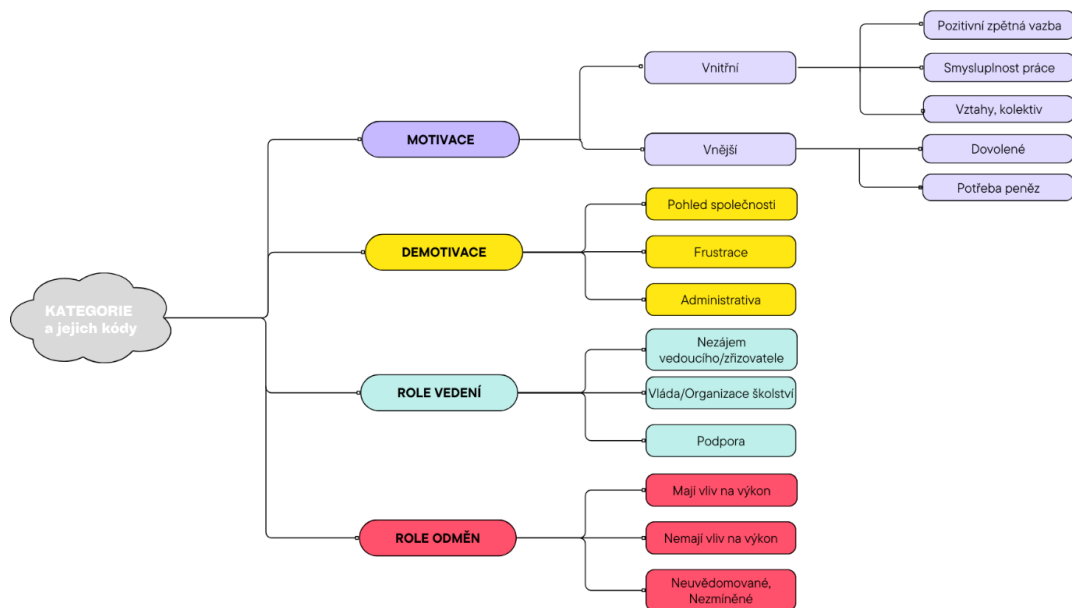
6.6 Realizace výzkumu a průběh sběru dat

Výzkum byl realizován od května do listopadu 2024. Nejdříve se stanovil cíl výzkumu, poté výzkumný problém, metoda sběru dat a polostrukturované otázky rozhovoru. Připravené otázky byly konzultovány s vedoucím práce. Pak začali být oslovováni potenciální uchazeči. Tato část byla z celého výzkumu tou nejnáročnější. V českém prostředí se respondenti získávali lépe nežli ve Finsku. V rámci předvýzkumu se autorka opírala o dva kontakty ve Finsku, kteří měli metodou sněhové koule doporučit i další respondenty. Nicméně v průběhu realizace tento bod selhal a získávání respondentů ve Finsku se časově velmi protáhlo. Přesně jak o tom mluví Gavora (2010, s. 18): „*Výzkum trvá obyčejně určitý čas (několik týdnů či měsíců – při větších výzkumech i několik roků). Toto konstatování může způsobit zklamání začátečníkům, kteří někdy předpokládají rychlý a bezproblémový postup. Realita však bývá jiná. Dvě největší zklamání přijdou, pokud začátečník: 1) podcení časové proporce výzkumu – počítá s kratším časem, než mu ve skutečnosti bude muset věnovat; výzkum se však prodlouží o mnoho týdnů.*“ A k tomu přesně došlo v případě tohoto výzkumu, kdy byl stanoven kratší čas na to, že nastane možný problém (kdy je velká pravděpodobnost, že skutečně nastane), než bylo potřeba. Nakonec se přece jenom podařilo získat potřebné množství respondentů a rozhovory pohodlně uskutečnit.

Rozhovory probíhaly osobně i online. V případě rozhovorů *face to face* měli respondenti možnost vybrat si pro ně příjemné prostředí a vyhovující čas. Nahrávky byly pořizovány na diktafon. Délka rozhovorů se pohybovala od 40 minut až po 90 minut. Během rozhovorů panovala příjemná atmosféra, respondenti byli i přes vědomí, že se rozhovor nahrává, uvolnění a ani v jednom případě se nestalo, že by respondent odmítl odpovědět na otázku.

Po dokončení rozhovorů byly nahrávky přepsány do písemné podoby za pomoci online nástroje Bee.io, kde se využilo doslovné transkripce. Poté byly přepisy podrobeny segmentaci, při níž se za pomoci počátečního otevřeného kódování data z jednoho celku rozřazovala do jednotlivých okruhů. Ke každému okruhu se poté vytvořily kategorie. K nim se následně hledaly a přiřazovaly kódy, které se během celého procesu ještě upravovaly. Níže je přiložena ukázka myšlenkové mapy. Takto vypadala počáteční fáze kódování, v průběhu se matice rozšiřovala.

Obrázek 2: Myšlenková mapa



Zdroj: vlastní zpracování

7 Interpretace získaných dat

7.1 Interpretace dat od respondentů z České republiky

Interpretace dat shromážděných od respondentů v České republice podle kategorií.

Zodpovězení VO1: Co v práci motivuje vybrané pracovníky ve školství v České republice?

Obrázek 3: Word cloud nejčastěji zmiňovaných motivačních faktorů



Zdroj: vlastní zpracování

V první části rozhovorů jsme s respondenty rozebírali jejich pracovní motivaci. Všech pět respondentů uvedlo, že jejich hlavní motivace souvisí s jejich žáky, a to jejich **spokojenost, radost a pokrok**. **Adam** uvedl, že pro něj osobně jsou největší motivací kladné reakce žáků a to, že ho mají rádi. „Reakce těch dětí, jako ty pozitivní reakce, když vám řeknou, Adame, to bylo moc hezký. Děkujeme ti. To prostě, a to je, myslím, asi ta nejlepší odměna, co se v té pedagogice člověku může dostat.“ **Denisa** vnímá svou motivaci tak, že... „Když pak vidíš ty výsledky a obzvlášť teda, když třeba seš v té první třídě, jako jsem byla já. Tak vidíš prostě ten největší pokrok, a to je ta motivace asi, protože v žádné té jiné třídě prostě to nevidíš na druhém stupni, ani na prvním ne. Už prostě to jediné ta první třída a já vždycky říkám ty, co

mají aprobaci na první stupeň. Měli by všichni mít šanci si to vyzkoušet, protože fakt nevědí, o co přicházejí. Ted' třeba ke konci roku školního něco děláme a já vidím, jak to těm dětem jde a jak už jsou, prostě už se hlásej a už jako vědí ty odpovědi a fungují a reagují na tebe, spolupracují s tebou, řeknu si, ty jo, ty to se mně úplně jako zalesknou oči, asi si myslím, nebo prostě cítím, že by člověk jako byl naměkko v tu chvíli, no, tak to je asi, to je asi ono.“

Barbora na otázku, co ji na její práci motivuje, uvedla jednoduše „*Když vidím pozitivní zpětnou vazbu. Spokojený děti.*“ Mimo to uvedla rovnou také: „*Spokojené učitele. Spokojené rodiče. To je asi nejvíc.*“ **Emílie** říká: „*Mě ta práce baví, to je moje motivace, že mě ta práce baví a že ty děti jsou spokojený a že sem chodí rády.*“ **Ctírad** svou motivaci vidí ve smysluplnosti své práce a říká: „*Myslím si, nebo jsem o tom přesvědčený, že práce s našima dětma má smysl.*“

U všech pěti respondentů tedy zazněl jako motivační faktor **pozitivní zpětná vazba**, a to hlavně od žáků, ale také rodičů žáků, vedení anebo kolegů.

S pozitivní zpětnou vazbou úzce souvisí i další všemi respondenty zmiňovaný faktor, jímž je **uznání a pochvala**. „*Každá lidská bytost, vy taky, ať už budete žít v rodině, partnerském vztahu nebo zaměstnání, vy potřebujete cítit pochvalu do konkrétna.*“ O tom, co motivuje jeho samotného, a také to, co on poskytuje svým zaměstnancům, hovoří **Ctírad**. Ve své praxi využívá výstižný a zábavný pojem Spasitel = konkrétní pochvala, ocenění. Doplňuje: „*Příjemné je, když vám poděkují rodiče, ocení vás zaměstnanci...*“ Podobně o tom také mluví **Barbora**, která říká: „*No, asi jako každý člověk mám ráda uznání a pochvalu. Myslím si, že neznám člověka, který by nebyl rád, že je za něco aspoň někdy pochválen. Já jako vedoucí pracovník mám samozřejmě ještě někoho nad sebou a aby se mi dobře pracovalo, tak potřebuji občas to uznání seshora.*“ **Denisa** to vnímá tak, že „*...každý chce být chválený, i ty dospěláci nějakým způsobem, nebo ne chválený v pravým slova smyslu, ale třeba nějaké to poděkování. A to je asi to nejvíc.*“ Také **Emílie** vybrala uznání a pochvalu z nabízených možností v připravené otázce v rozhovoru (viz struktura rozhovoru) jako pro ni podstatný motivátor. **Adam** uvedl, že ho motivuje, když ho kolegové dokáží ocenit, a demonstroval to konkrétním případem, kdy mu koupili dárek jako ocenění jeho práce pro ně.

Dalším z opakovaných pojmů byly **vztahy a kolektiv**. Například u **Adama** byl jeho kamarádský vztah s dětmi první věc, kterou při otázce na jeho motivaci zmínil. „*Vlastně na té práci mám nejraději to, jak potom funguji s těmi dětmi, jak s nimi postupně komunikuji, dá se říct, jak prostě navážu nějaký vztah s nimi. Oni si mě potom nějak oblíbí. Nechci, aby*

to znělo nějak divně, prostě jako určitý druh kamarádství.“ Podobně důležité jsou vztahy pro **Denisu**, která říká, že „...i ty vztahy, nejenom s vedoucím, ale obecně s kolegy je taky strašně důležité pro mě. Když jsi pak v nějakém kolektivu, kde to jako nestojí za moc, tak se ti tam taky jako blbě dělá. Když máš dobrou asistentku jako já, tak je to super... když pak je to hmmm, tak se tam ani netěšíš do té práce.“ **Ctirad** se rozpovídal o důležitosti kolektivu, kdy zmínil i to, že je pro něj velice motivující pracovat v kolektivu vzdělaných lidí. „No, já pocházím z učitelské rodiny, a když se rozhodovalo, co budu dělat, tak když to řeknu na fěrovku, byly tam takový tři hlavní faktory, jo. Budu pracovat s malými dětmi, tím pádem bude člověk mladý celý život, a druhý faktor, ti kantoři jsou – vlastně více či méně většina těch zaměstnanců jsou to vysokoškoláci, takže to jsou lidé vzdělaní. Takže taky to prostředí je trochu specifické oproti úplně všem profesím.“ (třetí faktor viz níže). **Emílie** řekla, že pro ni je nejvíce motivující to, **aby se do práce těšila**, s čímž je spojený právě její fajn kolektiv. **Barbora** explicitně nezmínila vztahy ani kolektiv jako svůj motivátor, pouze řekla, že spolupráce (poznámka autorky: myšleno spolupráce mezi kolegy) je důležitou složkou pro to, aby v práci všechno fungovalo. **Adam**, **Barbora** a **Denisa** jako svou motivaci vidí, nebo spíše viděli, i **pozici na společenském žebříčku**. Z jejich odpovědí bylo zřejmé, že to byla jedna z motivací, proč si profesní dráhu ve školství vybrali, nicméně všichni tři posléze řekli, že v současné době s klesající úrovní školství klesá také hodnota role učitele (a dalších pracovníků ve školství) ve společnosti. Respondenti poté už zmiňovali různé motivátory. **Adam** například vnímá důležité ve své práci možnost se realizovat. „Jakože takovou **seberealizaci** v tom nacházím, v té práci s těmi dětmi, že prostě když jim vymyslím nějaký hezký program, nějakou bojovku nebo něco, tak oni prostě jsou nadšení. Takže já se pak snažím se sám jakoby překonávat v tomhle, furt ty věci mít lepší a lepší, originálnější a originálnější. Protože to mě potom osobně jako naplňuje.“ **Emílii** také motivuje samotná její **pracovní náplň**. Řekla: „Já miluju papíry, čísla.“ A doplnila: „Spolupráce tady s kuchařkami mě taky baví, protože jsou všichni fajn.“ **Ctirad** jako jediný vyzdvihl možnost **dovolené** jako motivaci. „Tak ještě i ten faktor toho, že tam je těch 40 dní dovolené, jako byl pro mě motivátor.“ **Finanční odměnu** respondenti zmiňovali jako poslední faktor, když se autorka věnovala konkrétně jejich vnější motivaci. Ani jeden z respondentů nevedl, že by byl financemi motivován, ale peníze jako odměnu za svou práci vnímají hlavně jako potřebu. **Barbora** řekla: „Asi bych mohla říct peníze, ale já o těch penězích strašně nerada mluvím, protože peníze je fajn mít, ale nevdá mi je nemít. Takže pro mě ty peníze ano, našetřila jsem si na rekonstrukci a podobné věci, ale...“ Peníze tedy vnímá jako něco, co

v životě člověk potřebuje. **Adam** řekl: „*Je to potřeba mít nějakou práci, prostě být nějak finančně zabezpečený čili vlastně taková jako povinnost vůči rodině.*“ **Emílie** v počátku rozhovoru zmínila: „*Určitě mě nemotivují peníze, protože nejsou.*“ V průběhu rozhovoru poté ještě doplnila: „*Tak jako finanční odměna je vždycky příjemná. Ale jak jsem to říkala, prostě pro mě je ta práce srdcovka, jinak bych tady nebyla kvůli těm penězům.*“ **Denisa** zmínila finanční odměnu až jako úplně poslední faktor a více to nerozebírala. **Ctirad** řekl, že „*do školství nejdou lidi pro prachy.*“ Žádný z respondentů nezmínil například možnost dalšího vzdělávání atd atd. ze strategie

Autorka se v rozhovorech ptala na konkrétní situace, při kterých se respondenti cítili obzvláště motivovaní.

Adam uvedl situaci, kdy pro žáky vymyslel přímo ve škole únikovou hru. Říká, že teď už je to běžná věc pro školy, které na to třeba dostávají nějakou slevu, ale zmínil, že na zorganizování toho nebyl časový prostor a ani finance. „*Tak jsem to prostě vymyslel pro ty děti v té třídě, kde jsem zrovna působil, a mělo to fakt jako opravdu ohlas dobrej.*“ Vyprávěl o průběhu hry a na závěr říká: „*Prostě ta učitelka čuměla, jak se mi to povedlo, jak to vyšlo. Takže ty momenty, kdy cítím to, dá se říci v uvozovkách to uspokojení, prostě takový to jako, že se ta seberealizace opravdu jako povedla. Já tyhle tvořivé věci dělám strašně rád vlastně už od samého začátku, takže to mě hodně naplňuje.*“

Barbora přiznala, že takových příběhů má hodně. Vybrala tedy první, co jí přišel na mysl. „*Přijímali jsme dítě, které nikdo nechtěl. Bylo na tom velmi špatně. Asistent, emotivní poruchy, poruchy učení, psychické poruchy...kterého úplně odepsali v té předchozí škole. My jsme ho přijímali do čtvrté třídy. Ten kluk je dneska v šestce, komunikuje, je úplně skvělej. A já, jak jsem ho pozorovala, fakt týden po týdnu, jak jsme s ním pracovali, jak prostě začala spolupracovat matka...ten kluk se začal otevírat jako kytička a prostě funguje, je skvělej.*“ Uznává, že je to skvělý pocit zadostiučinění.

Ctirad to pojal více obecně a uvedl, že jsou to ty situace, kdy se absolventi do jejich školy vrací. „*Cílem naší školy je dosáhnout co největší míry soběstačnosti v oblasti občanské, rodinné a pracovní. Takže pokud naši kluci a holky najdou práci, vydělávají si, dokáží založit rodinu, žijí samostatně a nejdou na dávkách a ještě, když jsou nějakí dobří občani, tak jsme dělali dobře svoji práci. A pak se vrací, a to je pak úplně úžas jako.*“ Dále zmiňuje, že „*když jako přicházejí ti rodiče, že ty děti u nás rozkvetly...jako máme třeba děti, které nemají rády víkendy.*“

Denisa jako konkrétní situaci zmínila zpětnou vazbu od rodičů. Přečetla zprávu, kterou jí nedávno napsala jedna maminka holčičky, která se nemohla do školy dostavit pro vysvědčení. „Š. dnes přijde do školy naposledy, chtěla bych ji na zítřek omluvit. Ráda bych vám alespoň touto cestou za celý školní rok poděkovala. Š se ze školy vracela vždy spokojená, i se do ní těšila a opravdu hodně se toho naučila. Přeji vám krásné léto a příští rok stejně prima prvňáčky jako letos.“ Denisa doplňuje: „A to je prostě, to stačí.“ A napadá jí ještě jedna zpráva od maminky jedné vážně nemocné žačky. Čte: „Dobrý den, paní učitelko, chci ještě jednou poděkovat za celý rok s A. Byla jste skvělá učitelka i v takovéto situaci.“

Emilie uvedla příklad, kdy během pandemie jejich jídelna vařila ještě i pro jinou školu, které zavřeli jídelnu. Zmiňuje, že poté dostávala takovéto zprávy: „...že jsem neskutečně vstřícná a že to jídlo bylo úplně boží, jestli pro ně můžeme vařit i dál.“ Opět zmiňuje, že takováto zpětná vazba je pro ni hnací motor. Doplnuje ještě další situaci: „A pak je ještě strašně fajn, když tady zatúkává dítě a řekne, že si chce jenom popovídat. To vlastně přebije všechny takový ty negativní momenty.“

Zodpovězení VO2: Co v práci demotivuje vybrané pracovníky ve školství v České republice?

Obrázek 4: Word cloud nejčastěji zmiňovaných demotivačních faktorů



Zdroj: vlastní zpracování

Byť tato práce pojednává o motivaci, považuje autorka za důležité věnovat se i tématu demotivace, což slouží k lepšímu dokreslení situace a odhalí některé z dalších faktorů, které by mohly být motivací pro pracovníky ve školství, ale v realitě nejsou. Na rozdíl od předchozí otázky motivace, kdy se respondenti v odpovědích často shodovali, v tomto případě zmiňují rozličné věci, kterými se cítí být demotivováni.

Ctirad a **Barbora** se shodují, že je demotivuje **přílišná administrativa** a oba odkazují na školské úřady, které existovaly v minulosti a chybí jim. **Ctirad** uvádí: „*Moje maminka pracovala jako zástupkyně na základní škole, kdy bylo asi 800 dětí a v roce 1990 měli ve škole dva šanony, žádný počítač, nic a ta škola fungovala. Já mám dneska těch šanonů přes stovku a nestačí mi to.*“ Tuto situaci uvádí v kontextu decentralizace českého školství, kdy ředitelé dostali velkou míru autonomie, ale s tím na ně padlo také velké množství práce. „*...takže oni (poznámka autorky, ředitelé) se vlastně dostali do situace, že oni jsou ti, kteří vlastně mají na starosti ekonomiku, bezpečnost práce, hygienu, požárníky, personalistiku, ...prostě všechno.*“ **Barbora** popisuje situaci, kterou vnímá stejně a říká: „*Zase znovu zavést školské úřady, to bylo hrozně jednoduchý. Ředitel se fakt staral jenom o pedagogické věci, o to, aby přijímal dobré učitele, měl možnost chodit na hospitace, měl čas to všechno sledovat. Protože všechno, co se týkalo financí, mezd a tyhle věci, tak to všechno šlo pak přes školské úřady.*“ Poté ale na druhou stranu uvádí Střední článek podpory, který jí už několikrát pomohl, ale doplňuje to tím, že je to v počátku a hodně věcí se tam teprve musí rozjet.

Další shodu mají **Denisa** a **Ctirad**, kteří jsou demotivováni tím, že **teorie** vznikající pod křídly teoretiků je úplně **jiná než realita**. **Denisa** uvádí konkrétní příklad, kdy se jí zdá, že takové ty teoretické poučky, podle kterých by se měli řídit, nefungují, a doplňuje: „*A začnou ti říkat tyhle věci, učebnicové příklady, které ale prostě v té realitě nefungují. Viz třeba učebnicový příklad, že je potřeba děti pořád chválit. Ano. Ale v okamžiku, kdy ty je pochválíš, tak to z nich spadne a začnou zlobit. Tak to není jako chvalte, chvalte, chvalte. To jako ano, ale teď je k tomu ještě dalších plno věcí.*“ A jako další příklad uvádí, že konkrétně v první třídě nevede pouze ty děti, ale také jejich rodiče, takže ke každému dítěti připadají další dva lidi. „*Ono to asi nikomu nedochází, ale je to tak. Od takových těch prvotních věcí jako základní organizace školy, jak s tebou mají komunikovat, jak to funguje... jako není to jednoduchý. Nikdy nikdo mě na tohle nepřipravil.*“ **Ctirad** říká, že „*ta praxe, realita oproti*

těm akademickým věcem, tak to je úplně jako někde jinde“. Tento rozpor uvádí na příkladu toho, že se české školství snaží inspirovat skandinávským systémem, který je zaměřený na kompetence, ale přehlízíme fakt, že v České republice máme hlubokou tradici, založenou na memorování kvanta vědomostí. Uvádí, že někteří jsou zastánci progresivního, moderního školství, ale stále je v praxi hodně lidí, kteří jsou zastánci takového toho klasického školství. *„A to je zajímavé, když třeba se ptám lidí, kteří učí na středních, na základních školách, aby mi třeba vyjmenovali kompetence, které si mají žáci osvojovat ve škole, a ty kompetence byly zavedeny s reformou v roce 2005 a tak jako valná většina těch lidí ty kompetence vlastně ani neví, jaké jsou, nebo jako tuší. A to jsme u reformy v roce 2005. Do dneška to nefunguje. A teď přicházíme s novou reformou, o které jsem přesvědčen, že pokud si to ti lidé v praxi nezvnitřní, nebude fungovat taky.“*

Barbora a **Denisa** se během otázky o demotivaci shodly na tom, že je pro ně demotivační míra **zodpovědnosti**, kterou mají. **Denisa** řekla, že *„ta zodpovědnost, ta je teda fakt šílená. To seš jednou nohou v kriminále. Jako opravdu.“* A své tvrzení doplňuje příběhem jednoho žáka, který nečekaně během focení na školním výletě z ničeho nic vylítnul z hloučku na cyklostezku, kde do něj narazila paní na kole. Naštěstí se nic nestalo, ale Denisa si uvědomila, že i v takovéto chvíli jde veškerá zodpovědnost za ní. *„Takže to je fakt šílený, jo. Třeba dnes jsem si říkala, že se půjdeme projít. Jsem počítala, že když bude čas, půjdeme se projít. Tím, že už je jakoby konec školního roku a říkám si, raději nepůjdu. Že jdeš po chodníku, vedle silnice, no to nestojí za to.“* **Barbora** zmiňuje, že její zodpovědnost jako ředitele školy je obrovská a říká: *„Zodpovědnost, to je to, co mě trápí spíš, než že by mě to motivovalo.“*

Ctírad, **Barbora** a **Denisa** zmínili také demotivaci při některých nepříjemných setkáních s rodiči. Všichni tři řekli, že je občas demotivuje **komunikace s některými rodiči žáků**. **Ctírad** říká: *„Každá škola má svých 10 % rodičů, kteří jsou „šílení“. Pokud má ředitel na škole rodiče, který si furt na něco stěžuje a lítají tam soudní pře, to je prostě neskutečný.“* **Barbora** uvedla: *„Přijde mi to strašně demotivující, když někdo řekne, že jsme se nikam neposunuli, že nic neděláme, že za námi není vidět práce, protože to prostě není pravda.“*

Adam jako nejvíce demotivující uvedl situace, se kterými se na některých školách setkal, týkající se **nepřipravenosti daných škol na asistenty**. *„Ono je to hlavně o tom individuálním přístupu těch zaměstnanců jako takových. Přijde mi, že na té minulé škole tam prostě neměli vůbec jako nějakou delší zkušenost s těmi asistenty.“* Zmínil také toto: *„No*

úplně nejvíce opravdu zklamanej, opravdu úplně ubitej jsem byl z toho zrovna na minulém pracovišti, kde mi neprodloužili smlouvu a tam byla úplně poslední kolegyně, které jsem dělal asistenta, to bylo opravdu něco šíleného. Doufám, že už se nestane něco podobného, protože tam se se mnou bavili, jako kdybych byl také páťák, já jsem v té době působil v páté třídě.“ A doplňuje: „Prostě to nebylo, jako kdyby diskutovala s dospělým chlapem, který má X let praxe, ale jako kdybych byl páťák, prostě to bylo opravdu něco, tak dá se říct ponižujícího někdy. Ale prostě stěžovat si na to nemělo smysl, s prominutím seřvat ji taky nemělo vůbec smysl, protože já jsem gentleman. Takže jsem reagoval jenom takovým jakoby tichým nesouhlasem prostě a vnitřně jsem tam v uvozovkách trpěl, že jsem se prostě jako strašně nudil, a ještě navíc jsem za to nebyl vůbec oceněnej a neměl jsem žádný prostor kreativní. Nejvíce demotivující je prostě pro mě osobně takovéhle zacházení neprofesionální.“ A na závěr říká: „Nevěří vám, že zvládnete něco víc, nebo že můžete vědět něco lépe než oni, protože jste v uvozovkách jenom asistent.“ Ukončuje to slovy, že si připadal spíše jako sekretářka.

Emilii nejvíce demotivuje to, že **nemá dostatek zaměstnanců** a dává tuto situaci do kontextu s **nedostatkem finančních prostředků**. „*Ted'ka mi vypadne kuchařka na rok, protože nastupuje na léčbu, a já prostě nedokážu nikoho sehnat a je to úplně frustrující, protože lidi to dělat nechťej za ty prachy.*“ K tomu ještě doplňuje, že se o tuto nabízenou pozici ucházel muž, kterého ta práce opravdu baví a naplňuje, ale nedomluvili se, protože on potřebuje živit rodinu, což by s tímto typem úvazku nikdy nedokázal. Dále se ale Emílie pousmála a řekla, že jiné demotivační faktory ji nenapadají. „*Ted'ka si nevybavuji, co je pro mě jako demotivující. Já fakt nevím, já jsem pozitivní člověk, já to asi vytěsním.*“

Co považuje **Denisa** za nejvíce demotivační je to, **jakým způsobem je v současné době společností nahlíženo na učitele**. Připisuje velký vliv médiím, které v oblasti pedagogiky nemají žádné znalosti a vždy ukazují pouze tu negativní stránku. „*Když pustíš televizi náhodou při nějakých zprávách, tak jako nic se neřeší než ta škola, než platy, jak máme prostě strašně velké platy. Že máme 130 %, no to bych chtěla vidět. Takže by spíše měli dávat takové reportáže, které právě ukážou pravou tvář té učitelské profese. Ne že oni tam v době covidu zastaví paní a ona řekla, co vlastně ty učitelé chtějí, vždyť oni jsou líný. Tak a proč oni tohle dávají do médií?*“ A doplňuje: „*Prostě dobře, tak zrovna třeba ten jeden pan učitel nebo paní učitelka, dobře třeba zrovna jo. Já nevím. Ale pak to hází takovýhle stín prostě úplně na všechny učitele od Aše až támhle na druhou stranu.*“

Ctirad na otázku demotivace odpovídá: „*Tak obzvláště demotivovaně se cítím, například když přijde kontrola z hygieny. To je fakt jako, to je absurdita. Kontrola požárníků, další absurdita. Já bych mohl vyprávět z té praxe takových absurdit.*“ A vypráví: „*Takže přišla k nám kontrola z České školní inspekce na inspekci a tehdy se kontrolovaly školní vzdělávací programy. My jsme na tom makali fakt dva roky. Přišla Česká školní inspekce, a tak jsme je tam jako posadili a teď mě tam ta paní inspektorka jako grilovala. Výsledkem bylo, že mi řekla, že to máme celé špatně, že to musíme zcela předělat.*“ A dále popisuje, že vůbec nepochopil, v jaké se najednou nachází situaci, a hlavně neviděl důvod, proč se inspektorka takto rozhodla. A tak započal kolečko telefonátů a návštěv úřadů a různých odborníků s jediným cílem – zjistit, co je na vzdělávacím programu špatně a jak ho vylepšit. Od všech odborníků ale získával pouze zpětnou vazbu s tím, že dle jejich zkušeností je všechno v pořádku. „*Nemohl jsem v noci spát, úplně jako zhroucen málem. A já vždycky říkal, paní inspektorko, já se domnívám, že to je v pořádku. A ona mi neustále odpovídala ne, ne, ne, je to jako špatně.*“ Nakonec Ctirad narazil na uznávanou paní, která v té době vytvářela rámcové vzdělávací programy, která mu taktéž potvrdila, že program jeho školy je naprosto v pořádku. Spojil tedy paní s paní inspektorkou a výsledkem bylo, že paní inspektorka uznala, že se zmýlila. Chyba vznikla v tom, že paní inspektorka porovnávala tento školní vzdělávací program s programy vytvořenými pro běžné základní školy, ale v tomto případě se jedná o školu pro mentálně hendikepované, a to si neuvědomila. „*A to je prostě...takže takovejhle úplněj jako kolaps.*“

Tímto se dostáváme i k dalším příběhům specifických situací, které pro respondenty byly obzvláště demotivující. **Barbora** popisuje situaci, kterou řešila celý školní rok. Týkala se rozdělení žáků v jedné třídě. „*...takže my rozdělíme děti tak, jak považujeme za nejvhodnější, podle bydliště, podle oddělení ve školce, jak jsou a tak. No a povedlo se nám teda, že bohužel povedlo, že v jedné třídě se sešlo opravdu hodně problémových dětí.*“ Zmiňuje, že v té dané třídě bylo několik klidných, hodných dětí, jejichž rodičům nakonec navrhli přesun do jiné třídy, ale to se nakonec nepovedlo. „*Takže my jsme tu třídu měli na čas na odloučeném pracovišti a v té třídě byli dva pedagogové a asistent pedagoga. Byli jsme ve spojení s psychiatrem, se speciálně pedagogickým centrem, se všemi jsme byli v kontaktu. Měli jsme vymyšlenou taktiku, jak prostě s tím pracovat, když se něco děje. Proto tam byli ty tři dospělí.*“ A pokračuje: „*Celý rok, skutečně celý rok vysvětluji zřizovateli, že tu situaci řešíme, ale že už nemůžeme udělat nic jiného. Neustále dostávám otázky, proč ho nevyhodíte? (jednoho konkrétního žáka, poznámka autorky) ... Tady asi někdo nezná školský*

zákon. “ Barbora zdůrazňuje, že dle zákona ho vyhodit nemohou, mamina s nimi ve všem spolupracovala a nejde ani kontaktovat OSPOD. Tuto situaci řešila se zřizovatelem, který se k tomu vyjádřil tak, že vůbec nechápe, proč jsou v té třídě tři lidi. Barbora to vnímala jako podraz.

Denisa si vybavuje, že „...*vlastně když se něco pokazí, jako ve škole zrovna dítě nemá dobrý den, nebo něco provede a ty ho pokáráš a je zle prostě, tak to ty rodiče se okamžitě otočí na podpatku a buď ti volají nebo přiběhnou, co se jako dělo, co třeba pišeš poznámku, nebo nevím. Ale když pak uděláš nějaké akce, nějaký projektový den, nebo tak, pak nikdo nic neřekne. Nebo většinou to tak není, že by ti řekli, že holka přišla nadšená nebo kluk přišel nadšený*“. Shrnuje to tedy tak, že jí v tomto ohledu chybí poděkování.

Adam jako demotivující popsal situaci, kterou zažil se svou kolegyní. Jednalo se o konflikt, který vznikl ohledně třídní knihy. Proběhla mezi nimi výměna názorů, ze které jeho kolegyně odešla v slzách. Vedoucí si Adama poté zavolala a pokárala ho. On ale cítil jako nespravedlivé, že byla vina svalena pouze na něj, a rozpovídal se tak o tom, že se jako muž cítí pouze v ženském kolektivu podhodnocen. A říká: „*Já jako jediný chlap tam jsem prostě si někdy připadal jak hromosvod jejich blbých nálad.*“ Dále hovoří o tom, že ve školství chybí muži a popisuje ho jako feminizované. „*Je málo šancí, které by tam ty chlapy nalákaly, protože chlap je jako stereotypně daný jako živitel rodiny a potřebuje jakoby nebo většinou má pocit, že by měl mít vyšší plat.*“ Doplňuje to tvrzením, že by se mu pracovalo lépe, kdyby byl kolektiv více genderově rozmanitý.

Zodpovězení VO3: Jak ovlivňuje výše finanční odměny míru motivace vybraných jedinců?

Adam vnímá, že u něj existuje vztah mezi výší finanční odměny a mírou motivace. „*Abych to shrnul, prostě čím vyšší odměna a čím vyšší ten plat jsem měl, tak tím více jsem se snažil fungovat a prostě zabezpečit nějak, abych tam byl opravdu jako ten top zaměstnanec.*“

Barbora si nemyslí, že by výše finanční odměny ovlivňovala její nasazení v práci. „*Já si myslím, že samozřejmě finance člověk potřebuje, aby mohl fungovat. Dneska to prostě bez peněz nejde. Nicméně mně je jako důležitější nějaká ta pozitivní zpětná vazba a podpora, nějaké to ocenění a uznání. A to je pro mě důležitější než jakákoliv finanční částka.*“

Ctirad říká, že neexistuje vztah mezi výší finanční odměny a jeho pracovním výkonem. „*Co se týče mé osoby, ano, finanční stránka věci je samozřejmě pro mě důležitá ve smyslu toho, že jsem otec rodiny, manžel, mám nějaké závazky a podobně. Ale nedělám tu práci pro*

peníze. Můj výkon není ovlivněn finanční odměnou, protože pokud by mi přidávali víc a víc, ty výkony nebudou lepší a lepší. A pokud bych měl méně peněz, tak to výkony nebudou horší.“

Denisa dochází k názoru, že její výkon v práci není ovlivněn výší finanční odměny. *„Tak jako samozřejmě na jednu stranu si říkáš dobrý, jako na to, jak o nás mluví, jak máme peněz, tak by to mělo být více ohodnocené. Protože když vidíš, že čistého pak bereš stejně jako mají na plakátech tamhle v Lidlu. A ještě vlastně méně. Ale když chceš těm dětem něco předat, tak stejně prostě pak jdeš a uděláš tu přípravu a stejně strháš ty šablony a stejně jim děláš teď na konci roku diplomy, které stejně víš, že ¾ dětí někde založí, ale stejně to uděláš, jak nejlépe umíš.“*

Emilie mezi výší finanční odměny a její pracovní motivací nevidí vztah. Na otázku odpověděla: *„Ne. Je to příjemné, finanční odměna, jasně. Ale jak říkám, mě ta práce baví, no, to je pro mě vždycky odměna. Ty pochvaly, ty e-maily, děti a ten kolektiv, to je pro mě asi největší odměna.“*

S respondenty jsme jejich odměny rozebrali více do hloubky. **Adam** popisoval, jak to měl v průběhu let. Před lety se mu na jedné škole sešly dvě funkce, za což dostával adekvátní finanční ohodnocení, ze kterého dokonce kupoval něco i žákům například na praktické činnosti. *„To bylo prostě období, kdy jsem prostě doslova chrochtal blahem, že tohle jsem ve školství ještě nezažil.“* Postupem času se ale situace horšila. *„Po těch pár letech to úplně opadlo, pak mi dokonce ani nepřidávali, když jsem jel na školu v přírodě jako pomocná síla. Třeba předtím mi dali vždycky papír, že ten plat budu mít skoro dvakrát větší po dobu té školy v přírodě, protože člověk prostě funguje nonstop. A najednou prostě jako nic, důvodem, že prostě škrtly.“* A dále doplňuje: *„Řeknu to upřímně, prostě v pár větách. Odměny ve školství stojí za prd.“* Když se konverzace stočila i k dalším odměnám, zmínil **Adam** výhodu a tou je **dovolená**. Jinou odměnu za svou práci nezmínil.

Barbora říká: *„Odměny, ty už jsem neviděla rok.“* A dále konstatuje: *„Prostě já si nemyslím, že nejsou finance ve školství.“* Ale uznává, že to záleží na regionu a například v Praze peníze na školství jsou dobré. *„Takže já si myslím, že pražské školy ty finance mají. Navíc je strašně moc projektů různých, takže když se pak člověk snaží a tu školu vtáhne do projektů, tak z těch projektů se taky sype, takže vlastně spoustu věcí, který bysme platili třeba ze státního rozpočtu, tak platíme z projektových peněz a tím pádem potom zbyde více peněz z toho státního rozpočtu na to, abysme mohli dát ty odměny.“* Kromě finanční odměny dále

zmiňuje, že za další benefity považuje **levnější obědy** a **penzijní připojištění**, které jsou hrazeny z Fondu kulturních a sociálních potřeb.

Ctirad říká: „*Já jsem s výší svého platu spokojený. Máme mzdy jako na soukromých školách.*“ Ale dále porovnává finance ve školství a finance v korporátních firmách, kde si myslí, že mají vyšší finanční ohodnocení za méně náročnou práci. Zmiňuje například vrcholový management, který v podstatě hlavně deleguje svou práci a je za to královsky ohodnocen. Ctirad ale vnímá jeden benefit, který je pro něj důležitější než ty ostatní, a tím je **dovolená**. „*Když si spočítáte 40 dní dovolené a 12 dní studijního volna, máte 52 dní v roce placeného volna. Kde jinde to máte?*“ Jako další benefit vnímá **vysokou míru autonomie**, byť v předchozí kapitole je to popsáno jako jeden z demotivátorů, a to vlivem přílišné administrativy. Ctirad říká: „*My si můžeme tvořit jakoby svým způsobem jakoby svoji školu.*“

Denisa se rozovídala o finančních odměnách. Situace v její práci je taková, že na výplatní páse nějaké odměny vidí, ale neví, za co jsou. „*Akorát, že já to tam stejně nevidím, za co to dostanu. Já panu řediteli napíšu, co jsem teda udělala navíc, co já si myslím za to období, ale stejně nevím, za co mně to vlastně dal. On ti to k tomu nenapíše.*“ A povídá dál: „*Za co mně ředitel dává odměny? To já to vlastně nikde napsaný nemám. On nám jako poděkuje, jo, to je taky fajn, když posílá nějaký e-mail a tohleto. Tak jako děkuje, třeba i za ten covid děkoval, jo, ale jako abych měla jako vypsany, za co to je. Takže já vlastně nevím.*“ Na otázku dalších benefitů odpověděla: „*Žádné nemáme.*“ Pak ale doplnila, že dříve měli plně **hrazené obědy**, které teď mají hrazené zčásti. Poté ještě zmínila, že dříve měli také hrazené teambuildingové aktivity s kolegy. „*No, to nám i zaplatil vlastně takový ten rautík, nebo to. Tak to bylo fajn, a to nějak teďka vyprchalo. Ted' to není. Ted' jdeme příští týden a už si to platíme sami.*“

Emilie o finančním ohodnocení hovoří takto: „*Ty odměny do výplaty jsou jednou za čtvrt roku, když to vyjde.*“ A dále doplňuje: „*Prostě největší otazník tady toho všeho, nebo spíše vykřičník, jsou prostě peníze. Tady pomocná síla v kuchyni má skoro minimální mzdu, a jak se nadřou.*“ Jako další benefity, které za svou práci dostává, zmiňuje **příspěvek na obědy**, **penzijní připojištění** a také jsou jim zčásti propláceny **zdravotní masáže**, všechno hrazené z Fondu kulturních a sociálních potřeb.

Zodpovězení VO4: Jak účastníci výzkumu vnímají zájem vedoucího o to, co je motivuje k dobrému pracovnímu výkonu?

Adam, Barbora a Denisa odpověděli, že se jejich vedoucí **nezajímá** o to, co je motivuje a jak jsou v práci spokojeni. **Adam** říká, že se mu to nestalo za celou dobu jeho praxe, a dále doplňuje: „*A jako vyloženě něco, co by stálo za řeč, nebo co bych si pamatoval, tak to prostě řeknu rovnou ne. A myslím si, že to je veliký problém pro české školství, že to nejsou zvyklí ti lidé ve vedoucích pozicích dělat.*“ **Denisa** říká: „*Takovouhle diskuzi jsme nikdy nevedli.*“ A dále popisuje, že se jí na to nikdy žádný ředitel neptal. Její současný vedoucí akorát žádá své zaměstnance o to, aby mu na papír napsali, co udělali nad rámec své práce, na základě čehož pak uděluje odměny. V případě **Barbory** je jejím vedoucím zřizovatel, o kterém říká: „*Myslím, že je mu to úplně jedno, nikdy prostě neměl zájem.*“ Popisuje, že se sice se zřizovatelem schází jednou za 5 týdnů, ale ve velké míře řeší problémy typu, že není posekáno v okolí školy, starost o budovu apod. Ale neřeší se například klima školy, výsledky žáků, spokojenost zaměstnanců apod.

Podobnou odpověď měla také **Emílie**, která uvedla, že od svého vedení dostává zpětnou vazbu ohledně sestaveného jídelníčku a že vedení také rozdává učitelům dotazníky, ve kterém známkuje, jak jim jídlo v jídelně chutná. „*Jako chvílemi mi to přijde jako buzerace, na druhou stranu mám asi zpětnou vazbu.*“ Ale na její pracovní motivaci se jí také nikdy ředitel neptal. „*Asi se mě úplně takhle neptá no, jestli se mi tady líbí, jestli mě to baví a naplňuje, to se mě neptá. Ale myslím si, že to na mně vidí.*“ A ještě doplňuje informaci, že se na svého vedoucího může kdykoli obrátit a on se snaží vyjít vstříc.

Pro **Ctirada** je odpověď v podstatě stejná, avšak odlišná. Jeho vedoucím je předseda správní rady, který má podobné pravomoci jako zřizovatel. Ctirad uvádí podobně jako ostatní respondenti, že ho předseda správní rady nekontroluje a zpětnou vazbu mu nedává. „*V podstatě mě nechávají úplně samostatně.*“ Avšak jemu tento stav vyhovuje a vnímá to pozitivně. Ctirad dále pak nemluvil o svém vedoucím, ale spíše popisoval situaci z pohledu vedoucího – tedy sebe. „*S každým zaměstnancem si každý rok minimálně jednou, většinou dvakrát do roka sednu a bavíme se mezi čtyřma očima o tom, co bylo, co je a co bude. Oni mají na tři roky vytvořený svůj plán profesně-osobního rozvoje a s nimi se na téma tohoto plánu bavím.*“ A povídá o tom, jak každý půlrok jeho zaměstnanci píšou sebehodnocení. „*Sednu si s nimi, povídám si o tom.*“ A dále říká: „*Já jsem přesvědčený, že bez zpětných vazeb to prostě nejde. Tohleto je ale strašně náročné časově, a taky to není úplně příjemné, protože já se dozvídám, že jsem dělal chyby, že jsem někomu ublížil. Ale to strašně kultivuje to prostředí té školy.*“ Dodává také, že je to prostředek k tomu, aby zaměstnanci školy měli

šanci se zapojit do rozhodovacího procesu a ovlivnit tak, co se ve škole děje. Nakonec Ctirad konstatuje: „*Já třeba v tom okrese ... (poznámka autorky, neuvedeno) neznám ani jednu školu, která by to takto měla.*“

Zaznamenali jsme také, že všichni respondenti během jejich vyprávění buď úplně nezávisle na otázkách, nebo na otázku *co by se dalo zlepšit* zmiňovali roli státu a vlády. Například **Denisa** říká, že „*zlepšení by muselo přijít úplně jako svrchu, od politiků tam nejvyšš.*“ **Adam** řekl: „*Jak se chová ta vláda prostě, tak to vůbec nevypadá, že by podporovala to školství nějak, aby se rozvíjelo. Prostě aby se nějak snažila podpořit to školství, protože to je myslím jedno z nejdůležitějších odvětví pro ten stát, tak spíše tomu nějak jako podráží nohy, že nechtějí dotovat nějaké ty vedlejší zaměstnance.*“ O vedlejších zaměstnancích hovořila také **Emílie**, která řekla, že by Ministerstvo školství mělo zvýšit rozpočet na nepedagogické pracovníky. Načež přiznává: „*Ve stávce jsme byli taky.*“ A ani **Barbora** se tématu nepedagogických zaměstnanců nevyhnula. „*Takže myslím si, že by se měly posílit peníze u nepedagogů, které se teď vlastně snižovaly a snižovaly se stavy. A logicky tu práci nikdo nechce dělat. Já když jsem měla vypsáný konkurz na kuchaře, tak přišel nějaký kluk, a když jsem mu řekla, jaký by byl jeho měsíční příjem, tak mi řekl, že za to ani ráno nevstane z postele, že se mu to nevyplatí. Takže vlastně tam jsou holky, kterým je 55 let plus, za chvíli půjdou do důchodu a nikdo se tam nehrne. Je to těžká práce a dřina, v kuchyni. To samé uklízečky.*“ A doplňuje: „*Já mám pocit, že pan ministr vůbec netuší, jak to v těch školách chodí.*“ A dále se rozprávěla o tom, jak byly zaváděny PH Max, jejichž zaváděcí postup byl podle ní nedomyšlený. Ctirad se znovu vrátil k tématu administrativní zátěže. „*Česká školní inspekce každý rok vydává výroční zprávu. Ta má asi přes 800 stran. Vždycky tam píšou, že jako doporučují, aby se snížila administrativní zátěž ředitelů atd. V podstatě dnes jsem přesvědčený, že s tím nikdo nic už nedokáže udělat, protože tam se překrývají kompetence různých ministerstev. Ministerstvo školství, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo zdravotnictví atd. A teď produkují různé legislativní normy, které na nás dopadají, a vlastně už se v tom nikdo moc neorientuje.*“

Mimo tato témata respondenti zmiňovali také problematiku feminizace školství, o čemž mluvili **Adam**, **Emílie** a **Denisa**. Nebo také porovnávali kvalitu vzdělávacího systému v současnosti se stavem v minulosti, to se týká **Ctirada**, **Barbory** a **Denisy**, kteří všichni uvedli, že dříve to bylo lepší.

Respondentů jsme se také zeptali, zdali by někomu dalšímu doporučili práci ve školství. Toto byly jejich odpovědi.

Adam řekl: *„Určitě bych to doporučil nějakým jako chlapům, mladým klukům, protože málokdy se stane, že tam potkáte více těch chlapů ve škole. A určitě těm, kteří rádi vymýšlí něco tvořivého pro děti anebo těm, kteří se v dětském kolektivu cítí dobře, s tím, že děti něco naučí a budou do budoucna formovat jejich myšlenky, jednání nebo chování. Ale hlavně bych to nedoporučil tomu, kdo by chtěl vyloženě nějaké peníze ze začátku. To prostě musí počítat s tím, že takhle to není.“*

Barbora uvedla, že by tu práci doporučila všem. *„Já tu práci miluju, nemiluju práci ředitelky, ale miluju tu práci s dětmi. Ta mě fakt nabíjí a baví. Já bych tu práci doporučila každému, kdo si ze sebe umí udělat srandu, kdo není moc důležitý a kdo má přirozenou autoritu.“*

Ctirad odpověděl: *„To jistě. Já si myslím, že práce pedagoga může být bezvadná. Je to krásný, je tam ale spousta faktorů, které tam hrají roli. Záleží, jaké jsou děti, jací jsou rodiče těch dětí, záleží, jaký je tam pedagogický tým, jaké je vedení, jak jsou nastavená pravidla na dané škole, jaká je atmosféra na dané škole a jestli tam ta práce dává smysl. Znáám školy, kde já bych v životě neučil, já bych to nevydržel.“*

Denisa řekla: *„Ale jo, doporučila, určitě doporučila, ale záleží to na povaze toho daného člověka.“* Směje se a říká: *„Někdo to musí dělat.“*

Emilie uvedla: *„Jo, doporučila. I přes to všechno, stojí to za to všechno.“*

7.2 Interpretace dat od respondentů z Finska

Interpretace dat shromážděných od respondentů ve Finsku podle kategorií.

Zodpovězení VO1: Co v práci motivuje vybrané pracovníky ve školství ve Finsku?

Obrázek 5: Word cloud nejčastěji zmiňovaných motivačních faktorů



Zdroj: Vlastní zpracování

I v případě finských respondentů jsme se prvně věnovali tématu jejich pracovní motivace. První zmiňovaný faktor všech respondentů bylo, že jejich motivací je **radost a výsledky studentů**. **Františka** vidí, že to dětem pomáhá a cítí se tak být přínosná. „*Ale v podstatě vidím na těch dětech hned, když jim něco vysvětlím, protože učitel má 100 dalších věcí na práci, že jim to hned dojde a hned si řeknou aha, tak takhle to má být.*“ **Gabriela** to má podobně a její největší motivací je vidět výsledky své práce, když se děti radují z toho, že něco dokázali. „*Když vidím, že se někdo učí a když vidím, že z toho má někdo dobrý pocit... To je to nejvíce důležité a když tento pocit nemám, nic mě nedokáže skutečně motivovat*“ Také **Hynek** zmiňuje, že ho nejvíce motivuje, když vidí, jak jsou studenti šťastní, když se učí. „*Motivuje mě, když vidím, jak jsou šťastní, když se něco naučí. Myslím, že to jde vidět velmi*

snadno, zejména v matematice.“ **Ilona** uvedla: „Motivuje mě samozřejmě to, že vidím, že dochází k pokroku. Děti s učí, učitelé rozvíjí svůj způsob práce a všichni společně děláme naši školu lepší.“ Všichni respondenti v rámci tohoto faktoru zmínili, že v práci, kterou dělají vidí velký **smysl**.

Dále už od respondentů zaznívaly různé motivace. **Gabriela, Františka a Ilona** uvedly, že je pro ně důležitá **zpětná vazba**. **Gabriela** říká, že jí dokáže namotivovat zpětná vazba od studentů, ale i nadřízeného nebo rodičů. A uvádí na příkladu, jakými způsoby ji dostává. „Například jeden žák, kterého jsem byla v té době třídní učitelkou, měl problémy s učením a také měl problémové chování. Učila jsem ho od 2. do 4. třídy. Později, když byl v 8. třídě, řekl jedné mé kolegyni, že jsem byla jeho nejlepší učitelka. Byla jsem podle něj velice přísná, ale zato férová.“ A dále uvádí, že tak věděla, že dává žákům to nejlepší a o to se také snaží a tomu věnuje svůj čas. Zpětnou vazbu od nadřízených nebo kolegů vnímá také jako formu další perspektivy, protože: „Třeba se vám daří něco dělat, ale nejste schopni to vidět hned. Někdo jiný si toho ale všimne, že ano, něco se změnilo, nebo se někdo něco naučil a řekne vám, že vám věří a že podle něj děláte to nejlepší, co umíte.“ **Františka** svou motivaci dává do vztahu hlavně se zpětnou vazbou od učitelů, kterým na hodinách asistuje. „Já vidím ty učitele, že mi dávají hned dobrou zpětnou vazbu, že hodina, na které jsem byla, pro ně byla ta nejlepší hodina, co za rok měli. Že fakt ten žák za tu hodinu něco udělal, že jsem mu pomohla.“ **Ilona** říká: „Jako plat je fajn, ale není to důvod, proč jsem ředitelkou. Někdy dostaneš prostě dobrou zpětnou vazbu od žáků nebo jejich rodičů a vždycky tě to zahřeje u srdce. Protože slyšíš, že škola, kde žáci studují už pět let, je pro ně dobrá a tak dále. Takže i když na to mám jen malý vliv, vždycky mě to zahřeje u srdce, protože je to naše škola a vždycky mě to zahřeje u srdce.“

Hynek dále uvedl, že další jeho velkou motivací je, že má **možnost každému dítěti dát stejné vzdělání** nezávisle na jeho životní situaci. „Vy vychováváte ty děti jednak aby měly dobrý start do života a druhak, že žáci pochází z různých zázemí. Takže si myslím, že je velice důležité, aby všichni měli dobré vzdělání, dobrý start do života.“

Podobně to vnímá také **Františka**, pro kterou je možnost **pomoc všem dětem bez rozdílu** silnou motivací. „Každý, kdo pracoval s dětmi vidí, že ti děti to potřebují a častokrát ty děti nemají nějaké zázemí, nebo nějakého člověka u kterého se cítí v bezpečí. A v podstatě ta škola je místo, kde jsou ti lidé, kterým se mohou svěřit a je to pro ně to bezpečné místo a ten bezpečný člověk.“

Dalším faktorem, o kterém se **Hynek** rozpovídal je **dovolená**. „Myslím, že je to skvělá věc.“: říká. A rovnou to pojí s další pro něj podstatnou věcí, a to je časová **flexibilita** v rozvržení práce. „*Někdy ty dny nejsou tak dlouhé. Někdy mám dny, kdy mám výuku třeba tři hodiny. A když mám na práci něco v osobním životě, tak nemusím dělat nic jiného v ten den. Jenom si odučit tři hodiny a pak se můžu věnovat svým osobním věcem. A někdy když potřebuji, tak pracuji 6 hodin, kdy si udělám vše, co potřebuji. Nebo 9 hodin a podobně. Je to ta flexibilita.*“

Naopak **Gabriela** konkrétně uvedla, že pro ni není podstatná dovolená a mnohem víc považuje za důležitou **důvěru**. V tomto případě hovořila o důvěře od nadřízeného směrem k ní. „*Jde o projevení důvěry. Třeba při zadávání nějakých úkolů. Moje vedoucí vždy říká, že jí nemusím nic vysvětlovat. Nemusím jí dávat hlášení, že jsem ten úkol splnila, že je to hotové a v pořádku.*“ A na závěr přiznává, že pracuje více, než by bylo třeba. Vždy totiž udělá i něco málo navíc, protože se cítí být motivována a chce svou práci dělat dobře. Důvěru dává Gabriela také do kontextu s mírou **autonomie**, které se jí dostává. „*Nikdo nechodí kontrolovat, co tu dělám. Nepotřebuji nikde udávat, co všechno za práci jsem udělala. Pokud mám plán hodiny ve své hlavě, nemusím si ho nikam zapisovat.*“ A po chvíli si uvědomuje, že: „*Takže možná to je to, co motivuje učitele dělat tu práci, jak nejlépe umí.*“

Dalším uvedeným bodem **Gabriely** byla možnost profesního růstu a **neustálého rozvoje**. Prozradila své tajemství, které jí i po 34 letech ve školství stále pohání. „*Je jedna věc, která mě, myslím si, udržela v tom, pokračovat. Pracovala jsem a u toho jsem ještě doháněla studia. Nejdříve jsem studovala, abych mohla být třídní učitelkou. Poté jsem si dodělala specializaci a stala se speciální pedagožkou. Poté jsem dostala nabídku stát se ředitelkou, a tak jsem si dodělala studium pro ředitele. A poté naše škola potřebovala učitele finštiny a cizích jazyků, a tak jsem začala s tím.*“ Vyprávění doplňuje o tvrzení, že v rámci její kariéry tu bylo vždycky něco nového a že je to velice důležité.

Ilona vnímá jako svou motivaci právě **práci s lidmi** a možnost být jejich leaderem. „*Ve školách je okolo tebe mnoho lidí. Jsou tam studenti, učitelé a ostatní zaměstnanci. A já mám ráda práci s lidmi a práci pro lidi. A myslím si, že právě to mě motivuje v roli ředitele.*“ A dále rozvádí myšlenku: „*A také být vedoucím, protože mám v sobě část mě, která ráda říká ostatním, pojďme do toho!*“

Pro **Františku** je motivací také **kolektiv** kolegů, jehož je součástí. Říká, že je pro ni příjemné jít každé ráno do práce. „*Nemám ten pocit, že tam nechci být, nebo že by mě tam ti lidé*

nepřijali kvůli tomu, že jsem tam asi jediná ze zahraničí. Přeci jenom jsou to všechno Fini a mluví tam jenom finsky. Ale v podstatě je mi fakt milé ráno do té práce vstávat.“

Všichni respondenti také zmínili, že se nabízí jako jedna z motivací právě finanční ohodnocení. Nicméně například pro **Gabrielu** znamená **výše finanční odměny** vyjádření respektu vůči její odvedené práci. Poukazuje na systém, který je ve Finsku založený na tom, že čím lépe svou práci vykonávají, tím lépe jsou ohodnoceni. *„Peníze jsou to, co jsme schopni získat. Když diskutujeme s vedením, a to nám třeba říká, že vidí, jak dobře svou práci odvádíme a že si zasloužíme dostat trochu více peněz. Tímto způsobem je to pro mě motivační. Tedy ne ty peníze samotné.“*

V případě **Františky** se nabízí srovnání s ohodnocením, který by za stejnou práci obdržela na Slovensku a které dostává ve Finsku. *„Tak finanční ohodnocení to je oproti Slovensku velmi jiné a velmi dobré. Na finské poměry nemám tak vysoký plat, ale na Slovenské poměry mám velmi vysoký plat.“* V tomto případě jsou její motivací finance, ale v návaznosti na to, že si pro svou kariéru vybrala jiný stát než Finsko.

Hynek finance zmínil jenom velmi rychle. *„Plat je pro mě samozřejmě trochu motivací, ale vlastně ne zase tolik.“* Finanční ohodnocení bere spíše jako samozřejmost, která ke každé práci patří.

Ilna také zmínila finance jenom krátce: *„Samozřejmě, že ten plat je lepší, než mají učitelé, ale na druhou stranu ta zodpovědnost svázaná s rolí ředitele je o mnoho větší.“*

Autorka se i v rozhovorech s finskými respondenty ptala na konkrétní situace, při kterých se respondenti cítili obzvláště motivovaní.

Františka vyprávěla o situaci, která jí zahřála u srdce. Týká se jedné dívky, která doposud nebyla diagnostikována jako žák se speciálními potřebami, nicméně Františka jako asistentka se zkušenostmi sama rozpoznala, že by tato dívka potřebovala speciální přístup v souvislosti s možným autismem. *„Když pracuju tak vidím, že ona se v té třídě vyhýbá kontaktu, prostě ho úplně odmítá a neudělá nic, co se jí snažím vysvětlit.“* A dále povídá: *„A najednou mě za týden přišla obejmout. Pro ni je ten fyzický kontakt nulový, to dítě nepřijde jen tak někoho obejmout. A já, když jsem tam přišla, možná mě znala tak týden, tak to bylo něco takového, že aha, to dítě vnímá, co se jí snažím vysvětlit, že se jí snažím pomoci, ale prostě neví, jak na to má reagovat.“*

Gabriela si vzpomněla na situaci, kdy se v osobním životě potýkala s nepříjemnými potížemi a bála se, že ji to bude ovlivňovat také v pracovním životě. Nicméně za ní přišla kolegyně, která řekla: „*Aha, to jsem vůbec nevěděla. Já jsem se jenom dívala, jak zvládáš některé situace se studenty, že jsem koukala, jak je to profesionální a ani jsem nevěděla, co se ti v osobním životě stalo. Myslím, že jsi opravdu profesionální.*“ A doplňuje to ještě o reakci její nadřízené, která ji dává najevo, že ji vždycky může věřit a nemusí se bát, že by něco neudělala pořádně. Pro Gabrielu je toto hezká zpětná vazba, která jí dokáže namotivovat.

Iiona vypráví, že takovéto specifické momenty zažívá, když pracuje s žáky, kteří s učením bojují nejvíce. Mají problémy s učením, nemají motivaci se učit nebo chodit do školy, nebo mají problémy s chováním. „*My ve škole, společně s jejich rodiči, pracujeme na tom, aby pochopili, proč je to vzdělání důležité a že to dělají pro svou budoucnost, a ne jenom pro dobré známky. Takže když se v této oblasti něco zadaří, je tam nějaký progres. Třeba někdo, kdo do školy nechce chodit, do ní najednou začne normálně chodit. A my s tím studentem konečně získáme napojení.*“ A dodává: „*Myslím, že to jsou ty momenty, které mě motivují. Takže si řeknu, jo, je tam nějaký důvod, proč to děláme.*“

Hynek hovořil speciálně o konci školního roku, kdy se mu stává, že za ním chodí rodiče a děkují za uplynulý školní rok. Ale co pro něj znamená ještě více, když za ním chodí děti a děkují, za to, co ten školní rok zažily a co se naučily. „*Někdy mi napíše nějaký krátký dopis. Nebo mi nakreslí nějaké obrázky. Mají mě rádi, mají rádi mé učení, a to je velice u srdce hřející.*“ Dále také zmínil jednu situaci, kdy se jeho bývalí žáci po dvou letech od absolvování vrátili a řekli, že oni také půjdou studovat učitelství. „*Řekli mi, že z naší školy mají dobrý start, a to je pro mě velice motivující. Mám pocit, že to dělám správně.*“

Zodpovězení VO2: Co v práci demotivuje vybrané pracovníky ve školství ve Finsku?

Obrázek 6: Word cloud nejčastěji zmiňovaných demotivačních faktorů

Nedostatek zaměstnanců
Změna kurikula
Špatná ekonomická situace
Hodně administrativy
Náročností práce s dětmi
Negativní vliv médií
Málo prostoru na kvalitní výuku

Zdroj: vlastní zpracování

V tomto případě zmiňovali respondenti **nadměrnou míru administrativy**. Tento faktor je demotivující pro **Františku, Hynka a Ilonu**. **Františka** řekla: „*Ty procesy jsou zdlouhavé a ta byrokracie. Když chceš něco udělat, musíš vypisovat milion papírů, aby se to uskutečnilo.*“

Hynek se o tématu rozprávěl více a zmínil, že jakoukoli věc, kterou během vyučování udělá, tak musí zapsat. Říkal například, že pokud přesadí jednoho žáka z lavice do jiné, musí o tom udělat zápis atp. „*Musíme zapisovat každou věc, ale my jsme tu od toho abychom tu byli pro děti, a ne pro vládu. Myslím si, že to hodně zvyšuje naši pracovní zátěž. Někdy mám pocit, že jsme tu spíše pro vládu, ale my tu máme být pro ty děti. A to si myslím, že je velice demotivující.*“ A na závěr ještě přiznává, že někdy není schopen zapsat opravdu každou věc, co se během výuky stane. Nemá na to zkrátka kapacitu.

Ilona popsala, že i její školu trápí hodně administrativy. „*Vím, že ve Finsku nemáme v práci tolik administrativy jako například v Německu, ale máme spoustu administrativy, která je daná zákonem. Jsou to věci, které musíme udělat. A samozřejmě, když jsou dané zákonem, musíme se ujistit, že je uděláme včas, abychom nedostali žádné připomínky.*“ A pokračuje: „*To samé pro učitele, množství jejich práce se hodně zvýšilo ale žádné povinnosti jim nebyly*

odebrány. Takže musí psát více reportů, více zpráv, více toho a toho. A samozřejmě to všechno zabere nějaký čas.“

Gabriela na otázku, co jí nejvíce demotivuje, odpověděla: „**Když nemám prostor pro to dělat mou práci pořádně.**“ A zmínila například situace, kdy musí suplovat za své kolegy, kteří nemají hotovou žádnou přípravu na hodinu, a tak jí navrhnou, aby jim například četla knihu, nebo tam s nimi jenom byla. „*Někdy to jde, ale pak mě demotivuje, že moje práce není tak cenná.*“

Gabriela poté navázala, že výše zmíněné případy souvisí také s aktuální **ekonomickou situací**, která je v současnosti proměnlivá a například na jaře roku 2024 vypadala nepříznivě. Tu vyjádřila následovně: „*Musíš dělat tu samou práci, ale dostaneš mnohem méně zapláceno.*“ Popisuje, že když se na jaře roku 2024 plánoval následující školní rok, nevypadalo to s financemi dobře. Její plat se měl totiž snížit, ale počet jejích žáků na hodinách navýšit. Pak ale doplňuje, že do podzimu se situace uklidnila a vrátila do normálu. „*Ale chvíli to vypadalo, že budu mít o 2 hodiny méně, a tedy menší plat, ale budu mít více žáků.*“

O ekonomické situaci hovořila také **Františka**, která řekla: „*Momentálně ve Finsku začala vláda škrtat peníze na školství a podobná odvětví.*“ A doplňuje: „*Já z toho vyžiju, pro mě to stačí, ale jelikož já nemám auto a nemám rodinu, že bych musela živit děti, tak mě to vystačí. Ale znám lidi, kteří když nemají partnera, který má druhý plat, tak to nestačí.*“ Někteří z jejích kolegů tak musí ještě chodit na brigády.

I pro **Ilonu** je nynější nepříznivá ekonomická situace občas demotivující. „*Myslím si, že tak deset let zpátky jsme měli docela dobrou ekonomickou situaci a také respekt vůči vzdělání byl mnohem lepší. Tehdy jsme si to samozřejmě neuvědomovali. Samozřejmě ta ekonomická situace je v současné době globální, že země nemají moc peněz. Ale ve Finsku došlo k mnoha změnám ve správě školství, a tak vznikají zákony, které vyžadují, abychom dělali více věcí, ale město na ně dostává méně peněz od státu.*“ Dále doplňuje, že ve Finsku jsou výdaje spojené se vzděláním, stravováním, učebnicemi, kroužky a podobně, hrazené státem. Rodiče žáků nic neplatí. „*Všechno ve školách musí být zdarma. A to všechno stojí nějaké peníze. Náklady na platy zaměstnanců se zvyšují, ale ve Finsku se také zvyšuje inflace. Takže i když jsou naše platy vyšší, platí se více za základní věci. A na úrovni školy to znamená, že obec nebo město musí šetřit peníze. Takže se šetří, na čem se dá.*“

Gabriela a Hynek zmínili, že je to právě **náročnost práce s dětmi** a všechny aspekty, co s tím souvisí, co je občas dokáže demotivovat. **Gabriela** uvádí například, že jsou žáci málo soustředění vlivem mobilů a nejsou na výuku připraveni. Dále zmiňuje negativní vliv médií na učitelskou profesi. „*U čehokoli, co děláte, je možné, že někdo pořizuje video nebo fotografie, a to se pak šíří všude, a přitom to může být jenom malý výřez z celé situace, jejíž kontext byl úplně jiný.*“ Uvedla také, že je v současné době stále více náročné, komunikovat s rodiči žáků. Dokonce o tom hovoří takto: „*Rodiče jsou čím dál víc nároční. Alespoň ve Finsku, se cítí jako by byli zákazníci. Mají pocit, že bychom jim měli všem nabídnout to, co přesně chtějí. Některým nevyhovuje výuka od 8:00, některým zase od 10:00. Neberou v potaz, že jsme profesionálové, kteří jejím dětem chtějí předávat znalosti.*“

Hynek uvedl, že: „*Někdy je ta práce opravdu stresující, protože musíte udělat tolik dalších věcí než jenom učit.*“

Ilona zmiňuje také **změnu kurikula**, která přinesla do finského školství několik negativních situací. V roce 2016 bylo uvedeno v platnost nové kurikulum, které očekává, že: „*Děti mohou více vést samy sebe v učení se, ale pokud nejste motivováni, nemůžete být svůj vlastní leader, takže k těm vnitřním motivátorům potřebujete ještě nějaké vnější podněty.*“ Na závěr ale udává, že to není vina pouze nového kurikula, ale více věcí najednou.

Pro Ilonu je dalším demotivátorem **vliv médií** na společenské uznání školství. „*Ve Finsku média hovoří o vzdělávání jako drsně. Takže pokaždé, když se děje něco negativního ve školství nebo ve vzdělávání, je to ve zprávách a je tomu věnováno hodně pozornosti. A když se děje něco pozitivního, tak na to se ani nedostane řada.*“ A dále hovoří o tom, že média hrají důležitou roli, když si mladí lidé vybírají svou profesi. Mají pocit, že školy jsou v tuto chvíli tak nemocné, že se nechtějí stát učiteli. A tento fakt dává do souvislosti s problémem **nedostatku učitelů**. „*Tak před osmi lety jsem navštívila Německo, kde mi hodně lidí říkalo, že ředitelé mají problém se zaplněním učitelských pracovních míst. Když někdo odešel ze školy, neměli za něj náhradu. Před osmi lety ve Finsku, my jsme měli tolik učitelů. Když se otevřela volná pracovní pozice, bylo na ní tak padesát zájemců. A aktuálně je to tak deset zájemců.*“

Respondenti uvedli některé specifické situace, při kterých se cítili obzvláště demotivováni.

Pro **Františku** to byl tento moment: „*Byla jsem v malé třídě, kde jsou děti, které očividně mají například ADHD, nebo nějaké problémy s učením, a ty se snažíš, nebo i učitel se snaží, a to dítě to prostě kompletně odmítá. Přejde to té školy, sedí na té hodině, ale prostě totálně*

tě ignoruje. Je to mladý člověk, ty děti tam mají 13 až 14 let a ty vidíš, že tam jsou možná i další jiné problémy, ale rodiče ho odmítají dát diagnostikovat, aby měl nějakou oficiální diagnózu.“ A doplňuje: „Tak to je takové, že ty se snažíš, ale ono se s tím nic moc udělat nedá, protože jeden člověk to nezmění, pokud se jeho prostředí a jeho rodina nezmění.“

Pro **Gabrielu** byl demotivující zážitek, kdy se v jedné třídě sešlo více žáků se speciálními potřebami, kteří hodně vyrušovali a v realitě se neučili mnoho nových věcí. Popisuje to takto: *„Když má někdo příliš mnoho práce, tak už není schopen dělat svou práci dobře. Už je to takové jako prostě to udělej, nemusíš to dělat dobře, stačí jenom dát najevo, že to děláš.“*

Hynek konkrétní situaci, neuvědl. Řekl, že si zrovna nemůže vzpomenout.

Pro **Ilonu** takový specifický moment nastal právě vlivem nadměrné administrativy. *„Je to stále více věcí, která mi zabírají čas. A jako ředitelka se snažím co nejvíce času věnovat studentům a zaměstnancům. Takže když jsem v práci, snažím se mít své dveře co nejvíce otevřené. I když zrovna lidi nemají nějaký problém a chtějí jenom pozdravit, nebo říct, jak se mají, je to vždycky důležité. Ale při tom množství práce, kterou musím udělat to znamená, že ty dveře musí být zavřené. Tu a tam během školního dne. Kdybych je nechala otevřené celou dobu, musela bych pracovat o několik hodin déle.“*

Zodpovězení VO3: Jak ovlivňuje výše finanční odměny míru motivace vybraných jedinců?

Františka přiznala, že zaměstnání měnila právě z finančních důvodů v kombinaci s rychlejší cestou do práce. *„Ovlivnilo mě to například tak, že teď, když jsem se přestěhovala do nového města, moje stará práce byla vzdálená 1 hodinu a 10 minut cesty autobusem a nová práce je vzdálená 10 minut pěšky. A dali mi na výplatě více o 200 euro. Tak pro mě bylo samozřejmé to změnit. Mít to blíže domů a více peněz.“* Doplňuje ale, že na pracovní výkon jako takový finance nemají vliv.

Gabriela po zamyšlení se uvedla, že finanční odměna neovlivňuje její motivaci k výkonu její standardní pracovní náplně, ale zároveň by neudělala nic navíc zadarmo. *„Neovlivňuje to moji práci, protože se to vždy snažím dělat, jak nejlépe dovedu, protože vidím ty studenty, pro které to dělám. Ale ovlivňuje to, jak flexibilní se rozhodnu být. Například se po škole koná nějaká akce a já bych za to nedostala odměnu, tak mám pocit, že spíše nechci přijít, nebo nemám zájem to organizovat podobné aktivity navíc.“* Na závěr ale upřesňuje, že výkon

během výuky odměna neovlivňuje, protože nechce, aby to jakkoli ovlivnilo studenty, kteří nenesou zodpovědnost za její finanční ohodnocení.

Hynek odpověděl, že spíše neovlivňuje. „*Přemýšlel jsem o tom a myslím si, že i kdybych měl o něco menší nebo o něco vyšší plat tak se moje motivace ani nesníží ani nezvýší. Samozřejmě kdyby ten plat byl hodně nízko, pak si myslím, že se motivace trochu sníží.*“

Ilna uvedla: „*Musí mě to nějak motivovat, ale není to hlavní motivátor. Nedělala bych to, kdyby za to nedostala zapláceno. Ale výše odměny, asi nemá hlavní vliv na výkon.*“ Dále doplňuje, že je finanční odměna hodně ovlivněna zákonem a velikostí školy, množstvím studentů, délkou praxe atd. A nedostávají se bonusy jen tak. Znamená to tedy, že ti, co pracují nejusilovněji, dostanou bonus. Na zbytek se totiž nedostane. „*V našem městě je přibližně 2000 ředitelů, učitelů a dalších zaměstnanců. Což je hodně. A nemůžete dát každému bonus. Takže je to spíše o tom, jak tvrdě ten dotyčný pracuje. Například kolik studentů se speciálními potřebami má a podobně.*“

Také s finskými respondenty jsme se dále bavili na téma odměn.

Františka zmínila jako jistou odměnu možnost **pracovního lékaře**. Dodává: „*Platí za to zaměstnavatel. Léky si platím sama, ale pokud to nějak souvisí s prací, platí to zaměstnavatel.*“

Gabriela uvedla další odměny, které za svou práci dostává. Orientuje se spíše na ty vnitřní, jako je například **autonomie**. „*Autonomie je pro mě velká věc. Co po těch všech letech skutečně mám, mám velkou míru autonomie.*“ Zmiňuje také možnost **dalšího vzdělávání**, které v průběhu kariéry několikrát využila. Dále považuje za odměny **důvěru** a **respekt**. Mimo to považuje za odměnu také **věci, které jí pomáhají ulehčit její práci** a zmiňuje například extra pomůcky pro její žáky.

I pro **Ilnu** je důležitá velká míra **autonomie**. Dále zmiňuje **smysluplnost práce**, možnost **kariérního růstu** a také **radost z maličkostí**. „*Každý den může být nějak obtížný, ale v každém dni se dějí i dobré věci. My z nich potřebujeme mít radost, radost z maličkostí. Jo, to je ta odměna pro mě v tuto chvíli.*“

Hynek uvádí, že: „*My nedostáváme jiné materiální odměny kromě platu. Takže jsou to všechno spíše vnitřní odměny.*“ Takovou odměnou je pro něj třeba **zpětná vazba** od žáků, ředitele nebo rodičů. Jako svou odměnu uvádí také **dovolenou** a **možnost dalšího vzdělávání**.

Zodpovězení VO4: Jak účastníci výzkumu vnímají zájem vedoucího o to, co je motivuje k dobrému pracovnímu výkonu?

Všichni respondenti se shodli v tom, že se **jejich vedoucí skutečně zajímá o to, co je motivuje** a zda jsou v práci spokojeni.

Františka v době konání rozhovoru začala působit v nové škole a danou situaci popisuje: *„Byla jsem v té škole asi dva týdny a ředitel se mě přišel zeptat, jaký mám z toho pocit, jak jsem se zařadila do kolektivu. Na Slovensku nebo v Čechách v životě ředitele nevidíš, že by se přišel zeptat. Ale prostě tady ve Finsku je taková hierarchie, že je jedno, jestli je to ředitel nebo učitel, ale prostě nefunguje to tak, že já jsem pouze asistent ve třídě a ředitel je někdo nade mnou. Všichni jsou si rovni.“* Dále hovořila o tom, že s jejím vedoucím jsou v každodenním kontaktu a pravidelně každý čtvrtek mají schůzi buď všichni jako tým, nebo jednotlivci s ředitelem. *„Tam děláme nějaká shrnutí, plánujeme, procházíme různě ty věci a když je tam nějaký problém, fakt se snaží to řešit.“* Ředitel prý také každoročně organizuje teambuilding pro celý tým. Františku její první teprve čeká, ale její kolegové se na něj prý vždy těší. Někdy je to karneval, někdy je to saunování a někdy je to vánoční večírek.

Hynek odpověděl, že pokud má jeho ředitelka možnost věci, se kterými není spokojen změnit, tak to udělá. Říká, že: *„Ve Finsku máme takovou věc, jmenuje se to – rozvojová diskuze. Koná se každý rok a je to jedna hodina vyhrazena pro každého zaměstnance školy s ředitelem.“* Diskutují tam o tom, jak dobrá byla za poslední rok jejich práce a jak dobře si vede škola celkově a řeší se, co by se dalo zlepšit.

Gabriela neváhala a hned uvedla, že: *„No, já si myslím, že moc dobře ví, co mě motivuje a taky to používá.“* A doplňuje to o informaci, že její ředitelka ví, že jí nejvíce motivuje možnost seberozvoje, zpětná vazba, nezávislost a to, že si věci může dělat po svém. Dodává: *„Ona je moje ředitelka, moje šéfová, ale taky je to moje kolegyně. Neznám situaci ve vaší zemi, ale tady jsme si všichni rovni, je to pouze jiný druh práce a není nikdo pod nebo nad.“* Dále také uvedla, že když byla sama v roli ředitelky, bylo pro ni těžké najít motivaci, protože nepřišla tolik do styku s žáky a s tím opravdovým učením. Zmiňovala, jak často mají s její ředitelkou prostor pro diskuzi. *„Jednou ročně máme takovou diskuzi, kde řešíme, jak naši práci zvládáme, co se nám líbí a naopak nelíbí, v co doufáme. Součástí tohoto je také diskuze o tom, co by se dalo zlepšit.“*

Iiona jakožto ředitelka má nad sebou vedoucího, který je zaměstnancem magistrátu města na odboru školství. Říká o něm, že: *„Já myslím, že je rád, když mu moc nevolám. On ví, že*

když volám, je tu nějaký problém.“ Ale směje se a dodává, že mezi sebou mají dobrou konexi. „Mám pocit, že mi věří v tom, co dělám. Cení si toho, jak vedu školu. A když potřebuji pomoci, snaží se o to.“ S tímto vedoucím se shází pravidelně každý rok a diskutuje, jak se její škole dařilo, jaké vznikly problémy a zdali se Iloně se všemi těmi problémy dostalo pomoci. „A někdy mi třeba zavolá, když mu volá nějaký frustrovaný rodič a ptá se mě, zdali ho zasvětim do vzniklé situace, co je příčinou, že je rodič naštvaný. A na základě toho se rozhodneme, co se situací dělat. Co dělat lépe, jestli lépe komunikovat nebo něco podobného.“ Na závěr říká: „Necítím z něho takový nátlak, spíše si myslím, že je to jiné s vedoucím (poznámka autorky, primátor města) našeho města, které nerozumí, co se ve školách děje. Ale můj šéf, ten tomu rozumí.“

Respondentů jsme se také zeptali, zdali by někomu dalšímu doporučili práci ve školství. Toto byly jejich odpovědi:

Františka odpověděla: *„Určitě. Já jsem si dříve myslela, že budu pracovat s teenagery, ale nakonec jsem teda ve škole už dva roky s malými dětmi od první třídy a je to něco, co mě baví. Takže je to potřeba vyzkoušet, protože já mám například na vysoké škole na Slovensku vystudovanou marketingovou komunikaci, takže úplně jiný obor.“*

Gabriela řekla: *„Ano, já si myslím, že to má spoustu dobrých stránek. Je tu mnoho věcí, které učitelům ztěžují jejich práci. Ale já i přesto stále říkám, že je to nejlepší, protože pracuješ s živými lidmi a vždy vidíš, že to, co dáš, se ti vrátí.“*

Hynek si myslí, že: *„Ano, myslím si, že je to velice odměňující, když můžete udělat něco pro druhé a samozřejmě také, když vidíte, jak se děti učí a rozvíjí. Navzdory vší té administrativě. Ty dobré části vyhrávají. Pokud by tomu tak nebylo, bylo by to opravdu špatné a nikdo by ve školství nepracoval.“*

Ilona odpověděla: *„Ano, navzdory všem těm obtížnostem ano.“* Ale dodává: *„Já mám tři děti a nikdo z nich se nechce stát učitelem. A já rozumím tomu, proč. Je to celkem normální v této době, že nikdo nechce být učitel.“*

8 Shrnutí výsledků a diskuze

Tato diplomová práce si kládla za cíl prozkoumat motivační faktory, které ovlivňují pracovní výkon vybraných pracovníků ve školství na úrovni základních škol v České republice a ve Finsku. Vedlejším cílem bylo zmapovat faktory, které jejich motivaci nejčastěji ovlivňují, a poskytnout prostor pro objevení dalších aspektů, které je mohou motivovat, i když třeba nejsou viditelně zahrnuty ve vzdělávací politice dané země.

Byly stanoveny následující výzkumné otázky:

VO1: Co v práci motivuje vybrané pracovníky ve školství v České republice a ve Finsku?

VO2: Co v práci demotivuje vybrané pracovníky ve školství v České republice a ve Finsku?

VO3: Jak ovlivňuje výše finanční odměny míru motivace vybraných jedinců?

VO4: Jak účastníci výzkumu vnímají zájem vedoucího o to, co je motivuje k dobrému pracovnímu výkonu?

VO5: Jaké postoje vyjadřují účastníci výzkumu ke své pracovní motivaci?

Pomocí interpretace hloubkových rozhovorů s respondenty jsme zodpověděli detailně výzkumné otázky: *VO1*, *VO2*, *VO3* a *VO4*. Výzkumná otázka *VO5* nebyla zodpovězena přímo, nicméně odpověď na ní je patrná z celkového obrazu vycházejícího z rozhovorů.

Rozhovorů se účastnilo 9 respondentů. 5 z nich jsou pracující v České republice a 4 z nich jsou pracující ve Finsku.

Do následujících tabulek bylo sepsáno, jaká zjištění přinesly hloubkové rozhovory s respondenty.

V tabulce č. 1 jsou vypsány respondenty zmiňované **motivační** faktory, seřazené od těch nejčastěji zmiňovaných po ty nejméně zmiňované.

Motivační faktory	Respondenti z České republiky	Respondenti z Finska	Celkem
Radost, pokrok a výsledky žáků	5	4	9
Zpětná vazba	5	3	8
Vztahy a kolektiv	4	2	6
Smysluplnost práce	1	4	5
Uznání a pochvala	5	Explicitně 0	5

Pozice na společenském žebříčku	3	0	3
Dovolená	1	1	2
Vzdělávání všech dětí bez rozdílu	0	2	2
Seberealizace	1	0	1
Pracovní náplň	1	0	1
Flexibilita	0	1	1
Důvěra	0	1	1
Autonomie	0	1	1
Možnost seberozvoje	0	1	1
Finanční odměna ¹⁸	2	3	5

Zdroj: vlastní zpracování

V případě faktorů, které jsou pro respondenty motivující není velká rozlišnost mezi jednotlivými zeměmi. Respondenti se na mnohých shodli a úplně všichni mají na prvním místě radost a pokrok svých žáků. Přesto lze ale zaznamenat některé odlišnosti. Zatímco čeští respondenti považují za důležité společenské postavení, uznání, pochvalu, pro finské respondenty jsou důležitějšími aspekty možnost poskytnout každému dítěti vzdělání bez rozdílu, nebo možnost seberozvoje. Zároveň u finských respondentů zaznívaly více pojmy jako je autonomie a důvěra.

V tabulce č. 2 jsou vypsány respondenty zmiňované **demotivační** faktory, seřazené od těch nejčastěji zmiňovaných po ty nejméně zmiňované.

Demotivační faktory	Respondenti z České republiky	Respondenti z Finska	Celkem
Nadměrné množství administrativy	2	3	5
Špatná ekonomická situace	1	3	4
Komunikace s rodiči	3	0	3
Teorie jiná než realita	2	0	2
Velká míra zodpovědnosti	2	0	2
Náročnost práce s dětmi	0	2	2

¹⁸ Tento faktor žádný z respondentů neoznačil za vyloženeš motivační faktor. Nicméně byl respondenty zmiňován, a proto je v tabulce uveden, byť v šedé barvě.

Vliv médií – negativní pohled společnosti	1	1	2
Nedostatek zaměstnanců	1	1	2
Špatné začlenění asistentů	1	0	1
Není prostor na kvalitní výuku	0	1	1
Změna kurikula	0	1	0

Zdroj: vlastní zpracování

Podobně je tomu tak i u faktorů, které považují respondenti za demotivující. Respondenti z obou zemí se shodli, že právě největší demotivací je nadměrná míra administrativy, špatná ekonomická situace nebo negativní vliv médií na společenský pohled na školství. Dále zaznívaly různé faktory a například takovým významným byl u českých respondentů ten, jak obtížně se jim v poslední době komunikuje s některými rodiči žáků. Naopak významnějším faktorem u finských respondentů byla stále větší náročnost práce s dětmi, a to vlivem mobilních telefonů, sociálních sítí nebo špatným duševním zdravím.

Dále bylo zjištěno, že u většiny, konkrétně u 88,8 %, vybraných respondentů výše finanční odměny spíše neovlivňuje pracovní výkon. Šest respondentů uvedlo, že je výše finanční odměny vůbec neovlivňuje. Dva respondenti uvedli, že je výše finanční odměny spíše neovlivňuje. Jeden respondent uvedl, že ho výše finanční odměny ovlivňuje. V tomto bodě jsme vyzorovali, že respondenti z Finska více uváděli ty vnitřní a nemateriální odměny než respondenti z České republiky. Fínští respondenti uváděli, že za své odměny považují zpětnou vazbu, důvěru, smysluplnost práce nebo možnost dalšího vzdělávání. Respondenti z České republiky některé tyto nemateriální věci zmiňovali také, ale zmiňovali mimo to příspěvky na penzijní připojištění, z části hrazené obědy, teambuildingové akce nebo dovolenou.

V části rozhovorů věnující se vedoucím respondentů jsme mohli zaznamenat největší rozdíly v odpovědích mezi jednotlivými zeměmi. Tři respondenti z Česka uvedli, že se jejich vedoucí vůbec nezajímá o jejich pracovní motivaci. Jeden respondent uvedl, že se sice jeho vedoucí nezajímá, ale že mu to tak i vyhovuje. A jeden respondent uvedl, že se určitým způsobem zajímá. V případě respondentů z Finska všichni čtyři respondenti uvedli, že se jejich vedoucí skutečně zajímá o jejich pracovní motivaci a doplnili, že s ním mají také pravidelné diskuze mimo jiné na toto téma.

V úplném závěru rozhovorů jsme se respondentů ptali, zdali by doporučili někomu dalšímu práci ve školství. Všech 9 respondentů uvedlo, že ANO. Nejčastější odpovědí bylo: Ano, i přes ty všechny obtížné věci, převažují ty dobré a radostné.

V teoretické části jsme se věnovali moderním přístupům k motivaci lidí, zejména konceptu vnitřní motivace. Pro diskuzi byli náhodně vybráni dva autoři. Například Daniel Pink (2011) ve své publikaci *Pohon* zdůrazňuje, že klíčovým prvkem v motivaci lidí by měla být radost z vykonané práce. Zdůrazňuje také autonomii, vnímání smyslu nebo možnosti seberozvoje. Shrnutí výroků našich respondentů potvrzuje, že tyto prvky hrají velkou roli i v jejich motivaci. Respondenti často zmiňovali pocit radosti z práce s žáky nebo pocit, že jejich práce má smysl. Mezi finskými a českými respondenty lze vyzorovat jemné rozdíly. Finští častěji zmiňovali faktory související s autonomií a osobním rozvojem, což více odpovídá Pinkovým teoriím. Čeští, ačkoli potvrzovali význam vnitřních motivátorů jako například radost z vykonané práce, častěji zmiňovali i vnější motivátory, jako například společenské postavení.

V dalším bodě se zaměříme na myšlenky Alana Colquitta (2017) v jeho publikaci *Next generation performance management*, kde zdůrazňuje důležitost smysluplnosti pracovních úkolů, autonomie při plnění těchto úkolů, zodpovědnosti a také zpětné vazby. Přidává také ještě možnost zapojení se dobrovolně do aktivit nad rámec běžných pracovních úkolů. V tomto případně v porovnání s uvedenými informacemi od našich respondentů potvrzuje důležitost zpětné vazby, smysluplnosti práce a autonomie. Ale například faktor zodpovědnosti je pro některé z respondentů demotivující. A dále, někteří respondenti cítí, že nemají kapacitu dělat úkoly nad rámec jejich běžných pracovních povinností. Toto porovnání potvrzuje, že žádný z konceptů nelze považovat za 100 % účinný a platný na všechny jedince. Nicméně hlubší porozumění teoretickým východiskům je nezbytným předpokladem pro vytvoření individualizovaného přístupu, který bude adekvátně reagovat na specifické potřeby jednotlivce.

9 Doporučení pro praxi pro Českou republiku

Na základě výsledků zkoumání se nabízí navrhnout doporučení, která by mohla sloužit ke zlepšení celkové situace pracovníků ve školství v České republice. Prvním krokem by ale mělo být seznámit se s tím, jak Česká republika stav reflektuje a co slibuje do následujících let. A k tomu nám poslouží dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. V tomto bodě budeme pracovat s faktory, které respondenti uvedli jako nejvíce demotivující a porovnáme, zdali s nimi dokument už nějak pracuje.

Četně zmiňovaným bylo nadměrné množství administrativy. Na to dokument reaguje v kapitole *Snižování nepedagogické zátěže škol*, kde se konkrétně uvádí jako problém přetíženost škol administrativou. Dokument tedy pracuje s tímto problémem a do následujících let by měl být aktivně v řešení. „*Snižování administrativní zátěže bude tedy spočívat především v odstranění duplicit zbytných údajů ve vykazování, zjednodušení vykazování prostřednictvím RIS a také v optimalizaci administrativních procesů a digitalizaci agend ve školách.*“ (Fryč et al., 2020, s. 61)

Hodně zmiňovaným faktorem byla nelehká komunikace s některými rodiči žáků. I s tímto problémem již dokument pracuje a v kapitole *Bezpečné prostředí ve školách, rozvoj participace a autonomie* je uveden bod č. 4. *Posílit participaci rodičů na fungování školy.* Lepší komunikace mezi rodiči a školou má být dosaženo prostřednictvím školských rad, „...*prostřednictvím kterých se rodiče mohou společně se zástupci učitelů a zřizovatelů podílet na správě školy a jejím rozvoji. Pro posilování školských rad bude nastavena metodická podpora včetně metodické příručky, která členům školských rad i potencionálním zájemcům poskytne základní informace o tom, jaké jsou možnosti školské rady a jak lze tento nástroj na úrovni škol efektivně využívat.*“ (Fryč et al., 2020, s. 35) K tomuto ale vyvstává poznámka: Kdo bude tyto metodické příručky vytvářet? Je efektivní vytvořit je centrálně, nebo si je bude muset vytvořit každá škola samostatně? Nepřibude pak školám další administrativní zátěž? Respondenti ve svých odpovědích také zmiňovali, že teorie je často dost odlišná od praxe a to, co se píše v dokumentech týkající se například výuky, v reálném provozu školy někdy není možné uskutečnit.

Dále poté Strategie 2030+ pracuje i s dalšími respondenty zmíněnými faktory, jako je nedostatek finančních prostředků, nedostatek pracovníků, začlenění pracovníků a podporou pro pracovníky s velkou mírou zodpovědnosti.

Je tu ale oblast, kterou Strategie 2030+ doposud nereflektuje a tou je problematika postavení (nejen) učitelů ve společnosti a negativní vliv médií na sektor školství. Postavení učitelů ve společnosti a jejich vnímání veřejností se v průběhu času výrazně proměnilo. Bohužel se jejich obraz proměnil k horšímu a značný podíl na tom má právě mediální krajina. To ovlivňuje nejenom pohled společnosti, ale také kvalitu vzdělávacího systému jako takového.

Tato problematika by byla zajímavým předmětem dalšího zkoumání. Mohla by vzniknout analýza mediálních zpráv, průzkumy veřejného mínění nebo rozhovory s pracovníky ve školství. Dále by bylo zajímavé porovnat postavení učitelské profese i v jiných zemích. Z rozhovorů s finskými respondenty víme, že i u nich je situace podobná. Takto míněný výzkum by mohl navrhnout konkrétní kroky, které by se daly podniknout pro zlepšení celkového obrazu společnosti o českém školství. Mohlo by se jednat například o vzdělávací kampaň s velkým dosahem, nebo spoluprací se samotnými médii.

Na obhajobu školství už v současnosti vznikají různé iniciativy, které si kladou za cíl právě posílení prestiže tohoto sektoru. Mezi takové patří například iniciativa neziskové organizace *Začni učit!*, která aktuálně rozjíždí podcastovou sérii s názvem *Náraz*, ve které se snaží přiblížit společnosti, co skutečně obnáší učitelská profese a boří mýty, které jsou postavené právě na neúplných pravdách sdílených médii. (Jana Fryzelková, 2024)

Dále musíme ocenit jednotlivce, kteří se snaží o osvětu školství prostřednictvím sociálních sítí, kde sdílí například jaký je jejich skutečný čistý příjem, nebo kolik hodin denně pracují. Je jich v poslední době více a více. Bohužel je škoda, že se dostávají ke špatné cílové skupině, a to jsou právě pracovníci ve školství, kteří tyto mýty nepotřebují vyvrátit, jelikož pravdu znají a žijí ji.

Doporučením pro praxi by tedy bylo zapracovat na celospolečenském pohledu na školství, udělat ze vzdělávání opět atraktivní věc a posílit vztahy mezi jednotlivými aktéry vzdělávání. Musíme si uvědomit, že je to právě kvalitní vzdělání, které je základem úspěšné společnosti a že jsou to právě (nejen) učitelé, kdo v tomto procesu hraje klíčovou roli. Toho bychom mohli dosáhnout větším zapojením rodičů do vzdělávání jejich dětí, mediálními kampaněmi zaměřenými na realitu učitelské profese, spoluprací s politiky, kteří by si pracovníků ve školství vážili a podporovali je, spoluprací se soukromým sektorem, který by mohl školám nabízet různé výměnné programy a samozřejmě skutečně kvalitní přípravou budoucích (nejen) učitelů, která je stavebním kamenem toho všeho. Věříme, že zlepšené

podmínky by přispěly k vyššímu ocenění práce pracovníků ve školství a tím i ke zlepšení jejich motivace a celkovému zlepšení vzdělávacího systému České republiky.

10 Limity práce

Teoretická část práce byla limitována nižším podílem primárních zdrojů o finském školství, což bylo způsobeno především jazykovou bariérou. Specifická terminologie zejména v legislativních textech znesnadňovala přesný překlad a porozumění obsahu. V důsledku toho bylo pro získání relevantních a spolehlivých informací nutné více spoléhat na sekundární zdroje, které sice poskytly ucelený přehled, ale mohly být ovlivněny interpretací autorů.

Limitem výzkumného šetření bylo zúžení výzkumu pouze na základní školy, a výsledky tedy nemohou odpovídat jiným stupňům vzdělávání. Dalším limitem je množství respondentů. Za Českou republiku čítal výzkumný soubor 5 respondentů. Za Finsko se zúčastnili 4 respondenti, z toho tři finské národnosti a jeden jiné než finské národnosti. Tento limit vznikl z důvodu velmi obtížného získávání respondentů ve Finsku. Jistým limitem je také nerovnoměrné genderové vyvážení, kdy ve výzkumu figuruje více žen než mužů. Tyto skutečnosti vedou k tomu, že interpretace výsledků výzkumu není zobecnitelná na všechny pracovníky ve školství a subjektivní odpovědi vybraných respondentů se mohou napříč populací lišit.

Závěr

Diplomová práce na téma *Motivace pracovníků ve školství v České republice a ve Finsku* se zabývala tím, jaké faktory ovlivňují pracovní motivaci, a tedy i pracovní výkon, pracovníků na základních školách v České republice a ve Finsku. Finsko bylo vybráno na základě odlišných přístupů ke vzdělávání a také jeho dosažených výsledků v mezinárodních srovnáních, kdy se Finsko již několik let kvalitou vzdělávacího systému a také množstvím motivovaných odborníků v praxi umísťuje na vyšších příčkách než Česká republika. Cílem práce bylo prozkoumat motivační faktory vybraných pracovníků základních škol v České republice a ve Finsku. Vedlejšími cíly pak bylo zmapovat faktory, které jejich motivaci ovlivňují nejčastěji, a poskytnout prostor pro objevení dalších aspektů, které mohou mít na jejich pracovní výkon vliv.

V teoretické části byl krátce rozebrán pojem motivace, představeny základní teorie motivace, a to například od amerického psychologa Abrahama Maslowa, nebo amerického profesora Douglase McGregora, které byly následně doplněny a současné přístupy k motivaci lidí, a to například od amerického novináře Daniela Pinka, nebo trojice autorů Joanny Niezurawsky, Radosława Antoni Kycia a Agnieszky Niemczynowicz. Dále byly představeny vzdělávací systémy České republiky a Finska, které se mimo vzdělávací struktury zaměřovaly také na pracovní podmínky pedagogických i nepedagogických zaměstnanců ve školství v daných zemích. Do teoretické části byla také zařazena stručná komparace vzdělávacích systémů České republiky a Finska a byly také představeny některé motivační programy, které země nabízí.

Empirická část vycházela z výzkumné metodologie navržené v souladu s teoretickými základy položené například autory Švaříčka s Šedřové. Bylo stanoveno pět výzkumných otázek: *Co v práci motivuje vybrané pracovníky ve školství v České republice a ve Finsku? Co v práci demotivuje vybrané pracovníky ve školství v České republice a ve Finsku? Jak ovlivňuje výše finanční odměny míru motivace vybraných jedinců? Jak účastníci výzkumu vnímají zájem vedoucího o to, co je motivuje k dobrému pracovnímu výkonu? Jaké postoje vyjadřují účastníci výzkumu ke své pracovní motivaci* K zodpovězení výzkumných otázek byla zvolena metoda hloubkových rozhovorů, která umožňuje od respondentů získat detailní informace. Výzkumný soubor tvořilo devět respondentů, z toho pět z České republiky a čtyři z Finska.

Podarilo se zodpovědět všech pět výzkumných otázek. Výpovědi respondentů byly interpretovány v kapitole 7. Výsledky výzkumu byly shrnuty v kapitole 8. Nejčastěji zmiňovaným motivačním faktorem pro všechny respondenty z obou zemí bylo, **když vidí radost, pokrok a výsledky svých žáků**. Mezi další časté faktory patří zpětná vazba, vztahy a kolektiv, smysluplnost práce nebo uznání a pochvala. Nejčastěji zmiňovaným demotivačním faktorem bylo **nadměrné množství administrativních úkonů**. Dále bylo četně zmiňováno nedostatečné množství finančních prostředků, problematická komunikace s rodiči nebo negativní pohled společnosti na kvalitu školství vlivem médií. Výzkum dále ukázal, že u většiny respondentů pracovní výkon není přímo ovlivněn výší finanční odměny. Největší rozdíly v odpovědích mezi českými a finskými respondenty bylo v případě jejich zkušenosti s tím, zda se jejich vedoucí zajímá o to, co je v práci motivuje. Zatímco v České republice se vedoucí zajímá pouze u jednoho respondenta, ve Finsku se zajímá u všech respondentů. Všichni respondenti z obou zemí na závěr také odpověděli, že by práci ve školství doporučili někomu jinému.

Byly splněny stanovené cíle pro tuto diplomovou práci. Zároveň byly vypsány faktory, které výzkum limitují, a to v kapitole 10. V kapitole 9 byla navržena některá doporučení pro praxi pro Českou republiku.

Z celkového obrazu provedených rozhovorů vyplývá, že respondenti jsou nejvíce motivováni právě dětmi, které do jejich škol dochází. Dělají to primárně kvůli tomu pocitu, který dokáží při práci s dětmi získat. A tím je pocit naplnění. Možnost přispět k formování hodnot, postojů a chování další generace je pro ně velká satisfakce. Je jasné, že jejich motivace je komplexní a není poháněna materiálními aspekty, ale především uspokojením z práce jako takové. Proto je nesmírně důležité, aby tito lidé měli i důstojné a adekvátní pracovní podmínky, aby ze školství už neodcházelo tolik odborníků a aby do něj zároveň chtěli přicházet noví. Lze tu samozřejmě hovořit o tom, zlepšit finanční situaci, nicméně to je ale velice komplexní téma, na které neexistuje jednotné a správné řešení. Musíme si uvědomit, že kvalitní vzdělání nemůže fungovat bez kvalitních pracovníků, a to znamená vytvořit takové podmínky, které budou pracovníky ve školství motivovat a podporovat. Klíčovými prvky dobrého pracovního prostředí je především klima školy, mezilidské vztahy, a to jak mezi učiteli a žáky, tak mezi kolegy a v neposlední řadě poskytnutí prostoru pro seberozvoj pracovníků. Jako společnost bychom pracovníky ve školství mohli podpořit uznáním a oceněním toho, jak významnou roli pro nás mají. Když tito odborníci pracující ve školství

budou cítit, že je jejich práce ceněna a uznávána, budu tak ještě motivovanější a budou dělat svou práci dobře. To se přímo odrazí nejenom na kvalitě výuky ale také na celkovém vztahu dětí ke vzdělání a ke vzdělávacím institucím, do kterých by se pak mohly dokonce i těšit.

Seznam použitých informačních zdrojů

ADMIN, 2024. Cíl by měl být SMART. *A-v-o.cz* [online]. © 2024 [cit. 2024-09-19]. Dostupné z: <https://a-v-o.cz/podnikani/cil-by-mel-byt-smart/>

BLATNÝ, M. et al., 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3434-7.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2024. O nás. *Csicer.cz* [online]. © 2024 [cit. 2024-10-28]. Dostupné z: <https://www.csicer.cz/cz/Zakladni-informace/O-nas>

DECI, E. a R. FLASTE, 1996. *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin Publishing Group. ISBN 978-01-402-5526-3.

DĚDINA, J. a V. CEJTHAMR, 2005. *Management a organizační chování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3348-7.

DVOŘÁKOVÁ, Z. et al., 2007. *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Back. ISBN 978-80-7179-893-4.

ECONOMIC RESEARCH INSTITUTE, 2024a. School principal Finland. *Salareyexpert.com* [online]. © 2024 [cit. 2024-10-05]. Dostupné z: <https://www.salaryexpert.com/salary/job/school-principal/finland>

ECONOMIC RESEARCH INSTITUTE, 2024b. Teaching assistant Finland. *Salareyexpert.com* [online]. © 2024 [cit. 2024-10-05]. Dostupné z: <https://www.salaryexpert.com/salary/job/teaching-assistant/finland>

ECONOMICS RESEARCH INSTITUTE, 2024c. School Psychologist Salary in Finland. *Erieri.com* [online]. © 2024 [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://www.rieri.com/salary/job/school-psychologist/finland>

EUROPEAN COMMISSION, 2023. Overview. In: *Eurydice.eacea.ec.europa.eu* [online]. 14. 12. 2023 [cit. 2024-09-14]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview>

EUROPEAN COMMISSION, 2024a. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education. In: *Eurydice.eacea.ec.europa.eu* [online]. 16. 10. 2024 [cit. 2024-10-19]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school?etrans=cs>

EUROPEAN COMMISSION, 2024b. Other education staff or staff working with schools. In: *Eurydice.eacea.ec.europa.eu* [online]. 11. 10. 2024 [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/other-education-staff-or-staff-working-schools>

EUROPEAN COMMISSION, 2024c. Teachers and education staff. In: *Eurydice.eacea.ec.europa.eu* [online]. 16. 10. 2024 [cit. 2024-10-25]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school>

EVROPSKÁ KOMISE, 2024a. Organizace a struktura vzdělávacího systému. In: *Eurydice.eacea.ec.europa.eu* [online]. 28. 8. 2024 [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/organizace-struktura-vzdelavaciho-systemu>

EVROPSKÁ UNIE, 2024b. Učitelé a další pedagogičtí pracovníci. In: *Eurydice.eacea.ec.europa.eu* [online]. [cit. 2024-07-04]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/pracovni-podminky-ucitelu-v-predskolnim-skolnim-vzdelavani>

FINLEX, 2024. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. *Finlex.fi* [online]. © 2024 [cit. 2024-09-19]. Dostupné z: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>

FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, 2020. *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Esi- ja perusopetuksen opettajat* [online]. Helsinki: Opetushallitus [cit. 2024-09-19]. ISBN 978-952-13-6698-7. Dostupné z: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2019-esi-ja-perusopetuksen-opettajat>

aisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2019-esi-ja-perusopetuksen-opettajat

FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, nedatováno. *Strategy of the Finnish National Agency for Education 2024 – 2027* [online]. Dostupné z: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph-strategy_EN.pdf

FRYČ, J. et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: MŠMT ČR [cit. 2024-09-14]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

- FRYZELKOVÁ, J. et al., 2024. Náráz [online]. Praha: Začni učit! [cit. 2024-11-29]. Dostupné z: <https://open.spotify.com/show/3D1q3DEbTUbqvlfbLyx0Uu?si=2c41036b146541f1>
- GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GUILLÉN, M., 2021. *Motivation in Organisations* [online]. New York: Routledge [cit. 2024-10-15]. ISBN 978-0-429-31729-3. Dostupné z: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/47877/9781000224092.pdf;jsessionid=FD80E8DB144EF8613CB092AC61F65F31?sequence=1>
- HÁŠA, Š., 2016. *Co je nového v managementu*. Praha: Nová beseda. ISBN 978-80-906089-9-3.
- IPC, 2020. *“Oppia ikä kaikki” - Celý život je učení* [online]. Plzeň: Informační a poradenské centrum Západočeské univerzity (IPC) [cit. 2024-09-19]. Dostupné z: https://bezbarier.zcu.cz/wp-content/uploads/2021/09/Finsko__manual.pdf
- JANKOVSKÁ, I., 2020. Spokojenost zaměstnanců a jejich motivace pro práci [online]. Mladá Boleslav. Bakalářská práce. Škoda Auto Vysoká škola [cit. 2024-10-28]. Dostupné z: https://theses.cz/id/mb53c5/zaverecna_prace.pdf
- KADERÁBEK, A., 2011. *Motivovanost pedagogických pracovníků v základních uměleckých školách v závislosti na managementu školy* [online]. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova [cit. 2024-09-19]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/38561/BPTX_2009_2_0_202843_0_85796.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- KOLEJE PEDAGOG, 2024. Ceník. *New.kolejepedagog.cz* [online]. © 2024 [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://new.kolejepedagog.cz/cenik/>
- KORBEL, V. a D. PROKOP, 2021. *Proč se lidé nehlásí ke studiu učitelství a jak to změnit?* [online]. Praha: Učitel naživo [cit. 2024-10-05]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/1875-proc-se-lide-nehlasi-ke-studiu-ucitelstvi-a-jak-to-zmenit.pdf>
- KORBEL, V. et al., 2023. *Specializované činnosti pedagogických pracovníků a nepedagogická práce či další činnosti v regionálním školství: analýza stavu a návrhy doporučení – syntetická zpráva a doporučení* [online]. Praha: MŠMT ČR [cit. 2024-10-28].

Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/10/01_Zaverecna_vyzkumna_zprava_TIRDMSMT015MT03.pdf

KORPELA, S., 2017. *Education in Finland* [online]. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs [cit. 2024-10-28]. Dostupné z: https://www.educationfinland.fi/sites/default/files/2019-11/finfo_education_in_finland_en.pdf

KOUCKÝ, J., 2022. Učitelé a ředitelé škol jako respektovaní profesionálové. In: *Pages.pedf.cuni.cz* [online]. 29. 7. 2022 [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/ucitele-a-reditele-skol-jako-respektovani-profesionalove/>

KUBÍKOVÁ, J., 2013. *Motivace nepedagogických zaměstnanců ve školství* [online]. Olomouc. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2024-10-28]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/3cb1bt/7605514>

KVIC, 2024. Jak naložit s finančními prostředky na uvádějící učitele? In: *Kvic.cz* [online]. 4. 4. 2024 [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://www.kvic.cz/2024/04/04/jak-nalozit-s-financnimi-prostredky-na-uvadejici-ucitele/>

MASLOW, A. H., 2021. *Motivace a osobnost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1728-2.

MERTIN, V., 2015. Informace o knize analyzující školní vzdělávání ve Finsku. In: *Rizeniskoly.cz* [online]. 15. 3. 2015 [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/informace-o-knize-analyzujici-skolni-vzdelavani-ve-finsku.m-1905.html>

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2019. *Ministry of education and culture strategy 2030* [online]. Helsinki: Ministry of Education and Culture [cit. 2024-09-19]. Dostupné z: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161562/OKM14.pdf>

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2024a. Duties and objectives of the Ministry of Education and Culture. *Okm.fi* [online]. © 2024 [cit. 2024-09-14]. Dostupné z: <https://okm.fi/en/duties-and-objectives>

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2024b. Key legislation on general education. *Okm.fi* [online]. © 2024 [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://okm.fi/en/legislation-general-education>

MŠMT ČR, 2019. Metodika ke stanovení přímé vyučovací, přímé výchovné a přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků a metodika k postupu stanovení týdenního rozsahu přímé pedagogické činnosti zástupců ředitele školy a školského zařízení. [online]. In: *Msmt.gov.cz* [cit. 2024-07-04]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/pracovni-doba-pedagogickych-pracovniku-a-rozsah-prime>

MŠMT ČR, 2022. Organizační řád ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy In: *Msmt.gov.cz* [online]. [cit. 2024-06-28]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Organizacni_rad_MSMT_1_1_2022.pdf

MŠMT ČR, 2023a. *Kompetenční rámeček absolventa a absolventky učitelství* [online]. Praha: MŠMT ČR [cit. 2024-09-19]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/kompeten_cni_ramec_absolventa_2023_10.pdf

MŠMT ČR, 2023b. Metodický výklad k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací [online]. In: *Msmt.gov.cz* [cit. 2024-07-03]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/61840/>

MŠMT ČR, 2024a. *Organizační řád ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT ČR [cit. 2024-09-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/61647/>

MŠMT ČR, 2024b. *Organizační struktura MŠMT k 1.1.2024* [online]. Praha: MŠMT ČR [cit. 2024-10-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/61640/>

MŠMT ČR, 2024c. *Pokusné ověření Systému podpory provázejících učitelů – Informační materiál pro provázející učitele* [online]. Praha: MŠMT ČR [cit. 2024-09-14]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Informacni_material_pro_provazejici_ucitele_verze_01_2024.pdf

MŠMT ČR, 2024d. Právní výklad k § 23 zákona o pedagogických pracovnících. *Msmt.gov.cz* [online]. © 2024 [cit. 2024-09-14]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty/pravni-vyklad-k-23-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

NAKONEČNÝ, M., 1995. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář. ISBN 80-85255-74-X.

NAKONEČNÝ, M., 2021. *Psychologie osobnosti*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7553-886-4.

- NOLEN-HOEKSEMA, S., 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0083-3.
- NOVOTNÁ, O., 2019. Postřehy z finských škol. In: *Ped.muni.cz* [online]. 3. 11. 2019 [cit. 2024-10-05]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/postrehy-z-finsky-ch-skol>
- OAJ, 2024a. Kunnalliset peruskoulut. In: *Oaj.fi* [online]. 27. 6. 2024 [cit. 2024-09-19]. Dostupné z: <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/kunnalliset-peruskoulut/#yhteissuunnittelutyoaika-eli-ys-aika>
- OAJ, 2024b. Lomat. *Oaj.fi* [online]. © 2024 [cit. 2024-10-28]. Dostupné z: <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/lomat/>
- OECD, 2017. *Teaching staff (indicator)*. DOI: 10.1787/6a32426b-en.
- OECD, 2019. *Gender distribution of teachers*. DOI: 10.1787/bc430c2f-en.
- OECD, 2018. *Teachers' salaries (indicator)*. DOI: 10.1787/f689fb91-en.
- OECD, 2024a. Education. *Oecdbetterlifeindex.org* [online]. © 2024 [cit. 2024-09-19]. Dostupné z: <https://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/education/>
- OECD, 2024b. Public spending on education. *Data.oecd.org* [online]. © 2024 [cit. 2024-09-19]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/eduresource/public-spending-on-education.htm>
- OECD, 2024c. Student-teacher ratio and average class size. In: *Stats.oecd.org* [online]. 21. 3. 2024 [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_PERS_RATIO
- OECD, 2024d. TALIS. In: *Oecd.org* [online]. 1. 7. 2024 [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_FIN_Vol_II.pdf
- OPETUSHALLITUS, 2024a. Koulujen työ- ja loma-ajat lukuvuonna 2024–2025. In: *Oph.fi* [online]. 8. 4. 2024 [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2024/koulujen-tyo-ja-loma-ajat-lukuvuonna-2024-2025>
- OPETUSHALLITUS, 2024b. Opetustoimen henkilöstökoulutus 2023. *Oph.fi* [online]. © 2024 [cit. 2024-09-19]. Dostupné z: <https://www.oph.fi/fi/funding/opetustoimen-henkilostokoulutus-2023>

OPETUSHALLITUS, 2024c. Suomi toisena kielenä -opetuksen kehittämispäivät - XV kansallinen seminaari. *Ophi.fi* [online]. © 2024 [cit. 2024-10-05]. Dostupné z: <https://www.oph.fi/fi/tapahtumat/2022/suomi-toisena-kielena-opetuksen-kehittamispaiivat-xv-kansallinen-seminaari>

PÁVKOVÁ, R., 2009. *System motivace pracovníků* [online]. Olomouc. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2024-10-28]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/8bqjp3/65014-107721342.pdf>

PETROVIČOVÁ, B., 2023. Služební byty i motivační příspěvky, město chystá rozsáhlou podporu školství. In: *Hradeckralove.org* [online]. 14. 6. 2023 [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://www.hradeckralove.org/sluzebni-byty-i-motivacni-prispevky-mesto-chysta-rozsahlou-podporu-skolstvi/d-81880>

PLAMÍNEK, J., 2015. Tajemství motivace. 3., rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5515-1.

SALARY EXPERT, 2024a. Elementary teacher, Czech republic. In: Salaryexpert.com [online]. 9. 11. 2024 [cit. 2024-11-9]. Dostupné z: <https://www.salaryexpert.com/salary/job/primary-school-teacher/czech-republic>

SALARY EXPERT, 2024b. Elementary teacher, Finland. In: Salaryexpert.com [online]. 9. 11. 2024 [cit. 2024-11-9]. Dostupné z: <https://www.salaryexpert.com/salary/job/elementary-teacher/finland>

STEP BY STEP ČR, 2023. Začít spolu. *Zacitspolu.eu* [online]. © 2023 [cit. 2024-10-20]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu>

STŘEDISKO SPOLEČNÝCH ČINNOSTÍ AV ČR, 2022. Odchody z učitelské profese v Evropě. In: *Avcr.cz* [online]. 28. 03. 2022 [cit. 2024-10-10]. Dostupné z: <https://www.avcr.cz/cs/veda-a-vyzkum/aplikovana-fyzika/Odchody-z-ucitelske-profese-v-Evrope/>

STUHLÍKOVÁ, I., 2010. Motivace a osobnost. In: BLATNÝ, M. et al. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3434-7.

SVOBODOVÁ, Z., 2020. Základy metodologie výzkumu (kvalitativní přístupy). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-256-9.

ŠEĎOVÁ, K. a R. ŠVARŤÍČEK, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

SUOMENOPETTAJAT, 2024. Vuoden suomenopettajiksi valitut. *Suomenopettajat.fi* [online]. © 2024 [cit. 2024-10-05]. Dostupné z: <https://www.suomenopettajat.fi/toiminta/vuoden-suomenopettaja/vuoden-suomenopettajat/>

TURZOVÁ, L., 2021. *Motivace kariérových poradců k dalšímu profesnímu vzdělávání* [online]. Praha: Univerzita Karlova [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: https://cuni.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?vid=420CKIS_INST:UKAZ&search_scope=MyInst_and_CI&tab=Everything&docid=alma9925466713506986&lang=cs&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=any,contains,martin%20Kursch&facet=rtype,include,dissertations&offset=0

UČITEL NA ŽIVO, 2024. *Provázející učitel* [online]. Praha: Učitel naživo [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/policy-paper-provazejici-ucitel.pdf>

UNIVERSITY OF TURKU, 2024. More information on degree studies at the Faculty of Education. *Utu.fi* [online]. © 2024 [cit. 2024-10-20]. Dostupné z: <https://www.utu.fi/en/university/faculty-of-education/studying/more-information-on-degree-studies>

UNIVERZITA KARLOVA, 2020. *Opatření děkana č. 38/2020* [online]. Praha: Univerzita Karlova [cit. 2024-10-20]. Dostupné z: https://wwwmod.pedf.cuni.cz/udeska/files/opatreni_dekana/opad_k_podrobnostem_zaverecne_prace_2020.pdf

UNIVERZITA KARLOVA, 2024. Důvody nedostatku učitelů. *Pages.pedf.cuni.cz* [online]. © 2024 [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/>

URBAN, J., 2017. *Motivace a odměňování pracovníků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0227-3.

VISITEDUFINN, 2021. Finnish Basic Education. In: *Visitedufinn.com* [online]. 18. 2. 2021 [cit. 2024-10-28]. Dostupné z: <https://visitedufinn.com/courses/finnish-basic-education/>

VARKEY FOUNDATION, 2018. Global Teacher Status Index. In: *Varkeyfoundation.org* [online]. 18. 2. 2021 [cit. 2024-10-28]. Dostupné z: <https://www.varkeyfoundation.org/global-teacher-status>

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí.

WORLD BANK GROUP, 2023. GDP Per Capita. In: Worldbank.org [online]. 18. 2. 2021 [cit. 2024-10-28]. Dostupné z: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=OE>

WORLD POPULATION REVIEW, 2024. GDP Ranked by Country 2024. *Worldpopulationreview.com* [online]. © 2024 [cit. 2024-10-28]. Dostupné z: <https://worldpopulationreview.com/countries/by-gdp>

Zákon č. 2/1969 Sb., České národní rady o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České socialistické republiky.

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Seznam příloh

Příloha 1 – vzor informovaného souhlasu v českém jazyce

Příloha 2 – vzor informovaného souhlasu v anglickém jazyce

Příloha 3 – vzor polostrukturovaného rozhovoru v anglickém jazyce

Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu v českém jazyce

Vypracovala: Bc. Jana Zimová

Vážená paní, vážený pane,

jmenuji se Jana Zimová a jsem studentkou druhého ročníku navazujícího magisterského studia na Karlově univerzitě. V rámci mé diplomové práce na téma "Motivace pracovníků ve školství v České republice a ve Finsku" bych Vás ráda požádala o účast v mém výzkumu. Předpokládám, že Vaše názory a zkušenosti přispějí k řešení problémů, kterých se výzkum týká. Na Vaše doplňující otázky, související výzkumem Vám před provedením rozhovoru ráda odpovím.

Rozhovor není zatížen žádným rizikem. Pokud by Vám však některá otázka byla nepříjemná, nemusíte na ni odpovédět. Máte také právo, kdykoliv rozhovor přerušit, a i bez uvedení důvodů v něm nepokračovat.

Ujišťuji Vás, že rozhovor je důvěrný. Rozhovor bude nahráván, aby Vaše informace, které v něm zazní, mohly být odborně zpracovány. Vaše informace budou chráněny. Rozhovor bude nahráván a zpracován anonymně v souladu se zákonem o ochraně dat. Výsledky výzkumu budou zveřejněny v diplomové práci pouze anonymně.

Vaše účast je pro můj výzkum velkým přínosem.

Dodatečné informace:

- Délka rozhovoru: cca 30 – 60 min
- Místo konání: dle Vaší preference (osobně nebo online)
- Termín: dle Vaší dostupnosti

Udělení souhlasu:

Aby bylo možné kvalifikovaně zpracovat všechny informace, které mi sdělíte, prosím, abyste k takovému zpracování udělil/ udělila svůj dobrovolný souhlas.

Stvrzuji svým podpisem, že jsem byl/a ústně informován/a o cílech výzkumu. Také jsem měl/a možnost ptát se na všechno, co mě v souvislosti s připravovaným rozhovorem zajímalo.

Podpis řešitele výzkumu

Podpis respondenta

Datum:

Příloha 2 – Vzor informovaného souhlasu v anglickém jazyce

Prepared by: Bc. Jana Zimová

Dear Madam, Dear Sir,

My name is Jana Zimová and I am a second year student of the Master's programme at Charles University. I would like to ask you to participate in my research as part of my master thesis on "Motivation of education workers in the Czech Republic and Finland". I assume that your opinions and experiences will contribute to the solution of the problems that the research concerns. I will be happy to answer your additional research-related questions before the interview.

There is no risk involved in the interview. However, if you are uncomfortable with a question, you may not answer it. You also have the right to stop the interview at any time and not to continue it without giving reasons.

I assure you that the interview is confidential. The interview will be recorded so that your information can be professionally processed. Your information will be protected. The interview will be recorded and processed anonymously in accordance with the Data Protection Act. The results of the research will only be published anonymously in the thesis.

Your participation is of great benefit to my research.

Additional information:

- Interview length: approx. 30 - 60 min
- Location: according to your preference (in person or online)
- Date: according to your availability

Consent granted:

In order to be able to competently process any information you provide, I ask that you give your voluntary consent to such processing.

I confirm by my signature that I have been verbally informed of the objectives of the research. I have also been given the opportunity to ask any questions that I was interested in in connection with the forthcoming interview.

Signature of the researcher

Signature of the respondent

Date:

Příloha 3 – Vzor polostrukturovaného rozhovoru v anglickém jazyce

What motivates you in your work?

Subquestions:

- What are your personal intrinsic motivators?
- What are your personal extrinsic motivators?
- What do you consider to be the most important of the following motivational factors for you? - Financial rewards, recognition and praise, responsibility, relationship with your supervisor, job advancement, job success, job responsibilities, working with others.
- Can you describe specific moments or examples from your experience that have been particularly motivating for you?
- What do you consider to be a very effective motivating factor? Do you feel that it is used in practice?

What, on the other hand, demotivates you?

Sub-questions:

- What could be improved? - What aspects of your working environment and conditions do you think could be improved to increase your motivation and satisfaction?
- Can you describe specific moments or examples from your practice that have been particularly demotivating for you?

Do you perceive that your manager is interested in what motivates you to perform well?

Sub-questions:

- In what ways does he or she take an interest?
- How often?
- Is he or she able to adjust your workload accordingly?

To what extent is your motivation influenced by financial rewards?

Subquestions:

- Does the amount of financial reward affect your performance at work?
- What are all the rewards (tangible and intangible) you receive for your work?

Would you recommend someone else to work in education?

Is there anything you would like to tell me about your job that I haven't asked?