

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

Motivace pedagogických pracovníků středních škol k
dalšímu vzdělávání v pandemii Covid-19

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Andragogika se specializací personální rozvoj

Autor: Bc. Lucie Mikulášková

Vedoucí práce: Mgr. Silvie Kotherová, Ph.D.

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma „Motivace pedagogických pracovníků středních škol k dalšímu vzdělávání v pandemii Covid-19“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne

Podpis

Ráda bych zde poděkovala Mgr. Silvii Kotherové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce, cenné a odborné rady, trpělivost, vstřícnost a čas, který této práci věnovala.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Bc. Lucie Mikulášková</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Andragogika se specializací personální rozvoj</i>
Obor obhajoby práce:	<i>andragogika, andragogika v profilaci na personální management, kulturní antropologie, religionistika, řízení vzdělávacích institucí, sociální práce, sociologie – jeden z uvedených</i>
Vedoucí práce:	<i>Mgr. Silvie Kotherová, Ph.D.</i>
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Motivace pedagogických pracovníků středních škol k dalšímu vzdělávání v pandemii Covid-19
Anotace práce:	<p>Cílem této bakalářské práce je popsat motivaci pedagogických pracovníků středních škol k dalšímu vzdělávání v pandemii Covid-19. Motivaci pedagogických pracovníků zkoumáme s přihlédnutím k Teorii pracovních charakteristik, která navrhuje, že rozhodujícími faktory pracovní motivace jsou motivační pracovní charakteristiky reprezentované rozmanitostí úkolu, identitou úkolu, významností úkolu, autonomií a zpětnou vazbou. Tato bakalářská práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá popisem motivace, dále vymezením pojmu pedagogický pracovník a problematikou pandemie Covid-19. Praktická část je zaměřena na zodpovězení výzkumného cíle a výzkumných otázek. Je realizována prostřednictvím dotazníkového šetření.</p>

Klíčová slova:	Motivace, pedagogický pracovník, další vzdělávání, pandemie Covid-19, Teorie pracovních charakteristik
Title of Thesis:	Motivation of high school teachers for further education in the Covid-19 pandemic
Annotation:	The aim of this bachelor thesis is to describe the motivation of high school teachers for further education in the Covid-19 pandemic. We examine the motivation of teaching staff with reference to Job Characteristics Theory, which proposes that the critical factors of work motivation are job characteristics represented by task variety, task identity, task salience, autonomy and feedback. This bachelor thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part deals with the description of motivation, as well as the definition of the concept of a pedagogical worker and the issue of the Covid-19 pandemic. The practical part focuses on answering the research aim and research questions. It is implemented through a questionnaire survey.
Keywords:	Motivation, high school teachers, further education, Covid-19 pandemic, Job characteristics theory
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha 1: Oslovení přes email Příloha 2: Informovaný souhlas Příloha 3: Dotazník
Počet literatury a zdrojů:	65
Rozsah práce:	91 s. (85 831 znaků)

Obsah

Úvod.....	8
1 Teoretické část.....	10
1.1 Motivace.....	10
1.1.1 Definování pojmu motivace.....	10
1.1.2 Teorie motivace.....	12
1.1.3 Pracovní motivace	14
1.1.4 Motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání	16
1.2 Pedagogičtí pracovníci jako účastníci dalšího vzdělávání	18
1.2.1 Vymezení pojmu pedagogický pracovník.....	18
1.2.2 Učitel střední školy.....	20
1.2.3 Náplň práce pedagoga.....	21
1.2.4 Další vzdělávání pedagogických pracovníků	24
1.3 Pandemie Covid-19	27
1.3.1 Vliv pandemie Covid-19 na výkon profese učitele	29
1.3.2 Motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání během pandemie Covid-19	32
1.4 Shrnutí teoretické části.....	35
2 Praktická část	36
2.1 Výzkumný cíl, výzkumné otázky.....	36
2.2 Výzkumný soubor	38
2.3 Metoda sběru a analýzy dat	38
3 Interpretace získaných výsledků	39
3.1 První část dotazníku zaměřená na základní údaje	39

3.2 Druhá část dotazníku reflektující další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP).....	42
4 Interpretace dat ve vztahu k výzkumným otázkám.....	63
Diskuse	67
Závěr.....	70
Literatura a zdroje	72
Seznam zkratek.....	79
Seznam tabulek	80
Seznam grafů	81
Příloha 1: Oslovení přes email.....	84
Příloha 2: Informovaný souhlas.....	85
Příloha 3: Dotazník.....	86

Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá tématem motivace pedagogických pracovníků středních škol k dalšímu vzdělávání během pandemie Covid-19. Motivaci vnímám jako jeden ze základních faktorů pro úspěšné vykonávání jakékoliv profese, pedagogické pracovníky nevyjímaje. Pandemie Covid-19 však přinesla do životů nás všech velký chaos a obavy o naši budoucnost. V takových situacích se může velmi lehce stát, že ztratíme naši motivaci pro vykonávání jakékoliv činnosti. Pedagogové se zároveň museli vyrovnat se zcela novou a nečekanou situací, která spočívala v přesunu téměř veškeré pedagogické praxe do online prostředí. Změnit se musela nejen výuka žáků, ale také realizace dalšího profesního rozvoje pedagogů.

Cílem této práce je tedy popsat motivaci pedagogických pracovníků středních škol v Olomouckém kraji k dalšímu vzdělávání během pandemie Covid-19. Pro popsání motivace jsme zvolili Teorii pracovních charakteristik, která doporučuje, aby rozhodujícími faktory pracovní motivace byly motivační pracovní charakteristiky reprezentované rozmanitostí úkolu, identitou úkolu, významností úkolu, autonomií a zpětnou vazbou. Pro účely praktické části této bakalářské práce jsme dané pracovní charakteristiky upravili vzhledem k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, (dále jen DVPP). Jejich znění je tedy: různorodost DVPP, ztotožnění se s cíli DVPP, významnost DVPP, autonomie volby DVPP a zpětná vazba.

Tato bakalářská práce je členěna na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. Teoretická část má za cíl přiblížit teoretická východiska, která jsou významná pro tuto práci. Zabýváme se zde pojmem motivace, jejími definicemi, teorií motivace, kam řadíme pro nás stěžejní již zmíněnou teorii pracovních charakteristik. Dále zde

popisujeme pedagogické pracovníky jakožto účastníky dalšího vzdělávání. Poslední kapitolou je zde kapitola zabývající se pandemií Covid-19 a jejími vlivy na pedagogické pracovníky.

Praktická část této práce je založena na kvantitativním výzkumu, který je realizován prostřednictvím dotazníkového šetření. Tato část se také zabývá zodpovězením výzkumných otázek, které jsme si stanovili na jejím počátku. Dílčí kapitoly praktické části se zabývají výzkumným cílem a výzkumnými otázkami, poté výzkumným souborem a metodou sběru a analýzy dat. Následuje kapitola interpretace získaných výsledků z dotazníkových otázek, které jsme rozdělili do dvou částí na část zaměřenou na základní údaje o respondentech a část reflektující další vzdělávání pedagogických pracovníků. Po této kapitole následuje výsledná interpretace dat ve vztahu k výzkumným otázkám.

1 Teoretické část

1.1 Motivace

Jedním ze základních předpokladů pro úspěšné další vzdělávání pedagogů je bezesporu motivace, která úzce souvisí s naladěním učitelů a s jejich ochotou učit v rámci vzdělávacích akcí.

Jedním z nejdůležitějších úkolů psychologie je vysvětlení lidského chování, tedy toho, proč se lidé ve stejné situaci chovají různě. Subjektivní interpretace situace, ve které se jedinec zrovna nachází, nám naznačuje, jak se daný jedinec snaží dosáhnout svého cíle a jaké bude při tom jeho chování. Jedinou subjektivní interpretace vyplývá z jeho zkušeností, tedy toho, jakým způsobem se naučil chovat. Smysl a cíl chování nám objasňuje z psychologického hlediska právě motivace chování. Je nutné, aby jakákoliv psychologická pomoc člověku ve všech oborech lidské činnosti vycházela z poznatků o motivaci lidského jednání. Díky tomu dochází k porozumění toho, co by bylo vhodné změnit nejen v samotném chování, ale také v motivech, které ovlivňují chování člověka. (Nakonečný, 1996, s. 5-7)

1.1.1 Definování pojmu motivace

Slovo motivace má svůj původ v latinském slovu movere neboli hýbati či pohybovati. Motivace je tedy termín, který označuje souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a v osobnosti (LOKŠOVÁ, 1999, str. 15). Jedná se o velmi komplikovaný proces, o jakousi složitou spleť vnitřních i vnějších uvědomovaných a emočně sycených podnětů, jež se nedají úplně snadno výzkumně sledovat a analyzovat (Lazarová, 2006, s 78). Tureckiová (2004) popisuje motivaci jako vnitřní proces, jenž vyjadřuje touhu a vůli člověka vyvinout určité úsilí, které vede k dosažení subjektivně významného cíle nebo výsledku. Bedrnová a Nový (1998) uvádějí že, motivace dynamizuje, aktivizuje, dynamizuje,

udržuje a usměrňuje chování tak, aby bylo dosaženo určitého cíle. Motivaci dle těchto autorů můžeme chápat jako souhrn všech skutečností, které buď aktivizují, nebo tlumí člověka k činnosti nebo naopak k nečinnosti, k tzv. motivovanému jednání. Při hlubším popisu motivace rozlišujeme tři dimenze. A to dimenzi směru, která motivaci a činnosti člověka směřuje určitým směrem, dále dimenzi intenzity, která vypovídá o síle jedinci motivace a dimenzi stálosti, poukazující na vytrvalost úsilí dosáhnout předem určeného cíle.

„Motivace je jednou ze složek psychické regulace činnosti: zajišťuje fungování učení, aktivizuje kognitivní a motorické systémy k dosahování určitých cílů, tj. podněcuje k chování, které udržuje dynamický růst osobnosti a její vnitřní rovnováhu.“ (Nakonečný, 1996, s. 8)

Dvořáková (2007, s. 151) uvádí definici motivace jako tvrzení, že: *„Motivace vyjadřuje stálou připravenost k jednání, kdy na základě identifikace, zaměření a udržení lidské pozornosti dochází k uspokojování aktuálně pocíťovaných potřeb. Motivy vyvolávající uspokojování těchto potřeb se navenek projevují jako zájmy, postoje, sklony, názory. Motivy jsou vnitřní hnací síly subjektu“.*

Další definice je od Říčana (2007), který motivaci pojímá jako shrnující označení pro motivy a jejich vzájemnou interakci. Přitom pojmy motivace a motiv nejsou identické, nejedná se o synonyma. Motivace je označení pro proces, motiv je naopak možný předpoklad k aktivitě. Vzájemná interakce motivů poté vytváří motivaci. Naléhavost motivu stoupá, není-li delší dobu uspokojován. Pojem motiv využívá ve své definici motivace také Armstrong (2009), který tvrdí že, motivace je soubor faktorů, které ovlivňují jedince, aby se chovali nějakým způsobem. Důvod něco dělat jinak nebo také dát se nějakým směrem nám utváří právě motivy, které jsou jakousi hybnou silou člověka.

Uspokojení konkrétních potřeb, dosažení určitého cíle či hodnotné odměny jsou důvody, proč se v lidech probouzí jejich motivace. Dobře motivovaní lidé jsou ti, kteří mají jasně definované cíle a podnikají kroky potřebné k jejich dosažení (Armstrong, 2009, s. 109).

Taktéž andragogický slovník definuje motivaci jako soubor různorodých, vzájemně se podmiňujících faktorů (motivů). Tyto navzájem kooperující motivy jsou považovány za základní podmínku aktivní účasti ve vzdělávacím procesu (Palán, Langer 2008).

1.1.2 Teorie motivace

Existuje mnoho teorií motivace, které využívají formy motivace pro popis osobností či různých situačních chování. Teorie motivace se dle Armstronga (2007) dají obecně rozlišit do tří skupin:

- 1) Teorie instrumentality – tato teorie se zakládá na tvrzení, že odměny nebo tresty slouží jako prostředek k zabezpečení lidského chování a konání žádoucím způsobem. Panuje zde přesvědčení, že pokud vykonáme jednu věc, nevyhnutelně to povede k věci jiné.
- 2) Teorie zaměřená na obsah – teorie zaměřující se na obsah motivace. Motivace je v tomto případě určitým impulsem k podnikání kroků, které nás vedou k uspokojování potřeb. V rámci této teorie se taktéž identifikují hlavní potřeby, které ovlivňují chování. Mezi nejznámější autory této skupiny teorií patří Maslow a Herzberg.
- 3) Teorie zaměřená na proces – teorie zaměřující se na psychologické procesy, které ovlivňují motivaci a souvisejí s očekáváním a vnímáním spravedlnosti. Velký důraz je zde kladen na psychologické síly, jenž ovlivňují základní potřeby lidí i motivaci.

Nejznámější a nejcitovanější teorií je klasifikace od Maslowa, která byla vytvořena ve 40. letech minulého století. Klasifikace rozlišuje potřeby podle důležitosti, od základních po potřeby vyšší. Ve chvíli, kdy nejsou uspokojeny nižší potřeby, nevystupují do popředí potřeby vyšší. Vyšší potřeby jsou uspokojovány v tu dobu, kdy už jsou dostatečně uspokojeny potřeby nižší. Pokud se člověk rozhoduje mezi dvěma potřebami, z nichž jedna je nižší a druhá vyšší, dojde vždy nejdříve k uspokojení nižší potřeby a až poté potřeby vyšší (Holeček, Miňhová a Prunner, 2007, s. 130).

Armstrong a Taylor (2015) rozlišují motivaci na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace je charakterizována pocitem lidí, kteří vnímají jejich práci jako důležitou, podnětnou, zajímavou. Práce se stává podnětnou ve chvíli, kdy nabízí přiměřenou míru autonomie (volnost v rozhodování a jednání), umožňuje využití svých znalostí a dovedností. Vnitřní motivace jedince se zakládá na možnosti vykonávat danou práci, při níž máme šanci svobodně se rozhodovat a jednat. Vnější motivace je oproti tomu definována rozhodnutími, které činíme, abychom motivovali ostatní. Jedná se například o odměny (povýšení, udělení pochvaly), tresty - odebrání nenárokové složky mzdy, udělení výtky, napomenutí (Farková, 2009). Charakteristické pro tyto motivátory je okamžitý a výrazný účinek, který ale nemusí působit dlouhodobě (Armstrong, Taylor, 2015, s. 219). Rabušicová (2008) uvádí, že motivace, která žene jedince do vzdělávání dospělých, může být výsledkem působení zároveň vnitřní i vnější motivace, tedy že: „jedinec může zároveň chtít vyhovět požadavkům zaměstnavatele a zároveň má sám radost z toho, že se něčemu novému naučí“.

Na základě odměn je založena pozitivní motivace, která slouží k podpoře žádoucího chování. Oproti tomu negativní motivace je

založena na základě sankcí, které mohou mít podobu např. jako nezískání odměny či její snížení za špatně vykonaný úkol (Urban, 2017, s. 24–25).

1.1.3 Pracovní motivace

Pracovní motivaci lze definovat jako psychologický proces, jenž podmiňuje, energetizuje a udržuje člověka aktivního ve vztahu k práci, projektu či úkolu. Motivace se v organizacích jeví jako stále významnějším ukazatelem v rámci pracovní spokojenosti pracovníků. Taktéž se motivace zaměstnanců projevuje v jejich ochotě poskytovat své dovednosti a zkušenosti ve prospěch a zisk zaměstnavatele (Kubátová a Kukulková, 2013). Pracovní spokojenost je vysvětlována spolu s uspokojováním potřeb zaměstnanců nebo ve spojitosti se vztahem k práci. Do vztahu člověka vůči práci se propisuje i celková satisfakce s naplňováním jeho potřeb (Kocianová, 2010, s. 34).

„Motivací k práci (pracovní motivací) rozumíme ten aspekt motivace lidského chování, který je spojen s výkonem pracovní činnosti, se zastáváním určité pracovní pozice, s výkonem pracovní pozice příslušné pracovní role,

tj. s plněním pracovních úkolů. Pracovní motivace vyjadřuje celkový přístup

člověka k práci obecně, ke konkrétním okolnostem jeho pracovního uplatnění a ke konkrétním pracovním úkolům, tj. vyjadřuje konkrétní podobu jeho pracovní ochoty“ (Provazník et al., 2004, s. 51). Pro dlouhodobě motivující práci pro jedince je nutné, aby jejich činnost byla rozmanitá, komplexní, významná i autonomní. Podstatným bodem je také dodávání zpětné vazby, díky které mají zaměstnanci pocit důležitosti, odpovědnosti, užitečnosti a sounáležitosti s vykonávanou prací i předpokládanými cíli (Dědina et al., 2018, s. 49).

Teorie pracovní motivace, která je významná z hlediska zaměření této bakalářské práce je Teorie pracovních charakteristik (Job characteristics theory). Tuto teorii vytvořil Hackman a Lawler v roce 1971. Podstatným pojmem jejich konceptu je motivační potenciál práce, kdy by měl pracovník co nejčastěji prožívat pozitivní stavy. Těmito stavy jsou myšleny vnímání smysluplnosti své práce (jedinec vnímá přidanou hodnotu a důležitost dané práce), prožívání osobní odpovědnosti za svěřené úkoly a znalost výsledků své práce. Vlivem přítomnosti těchto psychologických stavů roste jak vnitřní motivace jedince a jeho uspokojení z vlastního rozvoje, tak pracovní spokojenost a pracovní výkonnost (Hladký a Židková, 1999, s. 32). Teorie popisuje pět základních charakteristik pracovního místa a s ním související náplně práce:

- a) *Rozmanitost* – jednotlivé úkoly mají být pro zaměstnance rozmanité, měly by cílit na různé dovednosti.
- b) *Identita úkolu* – práce by měla vést k určitému cíli, o kterém zaměstnanec ví a je s ním ztotožněn.
- c) *Významnost úkolu* – reprezentuje dopad práce na jiné jedince či na celou společnost.
- d) *Autonomie* – jedná se o svobodu a samostatnost jedince při práci.
- e) *Zpětná vazba* – samotná práce by měla poskytovat zaměstnanci zpětnou vazbu o jeho pracovním výkonu (Aina Appova & Fran Arbaugh, 2018).

Tyto charakteristiky pracovního místa se snažíme postihnout také v praktické části této práce, jsou stěžejní součástí metodologické části práce. Zároveň jsou také součástí dotazníkového šetření, kdy otázky do rozhovoru jsou rozděleny do pěti kategorií dle těchto charakteristik.

Jednotlivá pracovní místa se od sebe odlišují mírou zastoupení těchto charakteristik (Robbins & Coulter, 2004). Ve chvíli, kdy se tyto charakteristiky budou v rámci zaměstnání rozvíjet, tak to u pracovníků povede k vyvolání prožitku smysluplnosti práce, pocitu zodpovědnosti za výsledky práce a ke znalosti skutečných výsledků práce (Arnold & Randall, 2010). Dle dosavadních výzkumů tyto charakteristiky opravdu korelují s motivací a dle výsledků je uplatněním této teorie vyšší pracovní spokojenost (Robbins & Coulter, 2004).

Tento model poskytuje konkrétní návod, jakým způsobem nastavit pracovní místo zaměstnance (náplň práce, odpovědnost, návaznost na jiné práce apod.), aby byl co nejvíce motivován. Z této teorie vychází motivační přístup, který se zabývá vytvářením pracovních míst a úkolů. Přístup doporučuje využití metod jako rotace pracovníků, rozšiřování pracovní náplně směrem k více různorodým úkolům či posilování pravomocí zaměstnanců (Dvořáková, 2012). Mimo tuto teorii vytvořili Hackman a Oldman pracovní diagnostický dotazník (Job diagnostic survey, JDC), sloužící k posouzení motivačního potenciálu pracovního místa a růstových potřeb zaměstnance v oblastech osobního uplatnění, učení a rozvoje (Tritremmel, 2021).

1.1.4 Motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání

Každá organizace, školské organizace nevyjímaje, by se měla zajímat o všechny možné způsoby, jak nastavit a udržovat motivaci zaměstnanců tak, aby podávali trvale vysokou míru výkonu. Vedoucí pracovníci ve školách by měli motivovat své podřízené co nejvhodnějšími nástroji. Těmito nástroji mohou být například různé stimuly, odměny, správné vedení lidí a dělba úkolů či podmínky v organizaci, ve které pracují. Cílem zaměstnavatele by tedy mělo být nastavování a rozvíjení motivačních procesů a tvorba takového pracovního prostředí, které

napomáhá k tomu, aby zaměstnanci dosahovali pracovních výsledků, které odpovídají očekávání jejich nadřízených. Proces motivace je velmi komplikovaný, protože nejde zvolit jeden přístup motivace, který bude vyhovovat všem lidem. Každý zaměstnanec má jiné potřeby, stanovuje si jiné cíle, s cílem uspokojit dané potřeby, a volí různé kroky ke splnění těchto cílů (Armstrong, 2007).

U pedagogických pracovníků se určitá míra motivace k dalšímu vzdělávání předpokládá, neboť jsou sami těmi, kdo dále vzdělává. V dnešní společnosti se bohužel nachází mnoho negativních faktorů, které tento „ideální“ stav narušují. Mezi tyto faktory spadají například postoj společnosti k práci pedagogů, zákony vztahující se k fungování školství, finanční ohodnocení pedagogů a sociální postavení pedagogů. Mimo tyto negativní faktory můžeme identifikovat také určité činitele, kteří ovlivňují motivaci pedagogů k dalšímu vzdělávání. Jedná se o:

- osobnostní rysy – otevřenost ke změnám, schopnost sebehodnocení, odpovědnost, píle atd.;
- věk pedagoga – ne vždy jsou starší pedagogové méně aktivní než mladší, někdy je tomu naopak;
- kariérní postup – pokud neexistuje kariérní řád, vyvstává otázka, zda jsou pedagogové motivováni se dále vzdělávat;
- zkušenost pedagoga s dalším vzděláváním – pokud pedagog v minulosti absolvoval vzdělávací akci, která ho ničím neoslovila, může se již k dalším stavět negativně;
- osobní a rodinný kontext – příčiny, které brání dalšímu vzdělávání, mohou pramenit z nedostatku času, nedostatku financí, nepochopení partnera atd. (Miklošíková, 2010, s. 244-246).

1.2 Pedagogičtí pracovníci jako účastníci dalšího vzdělávání

Učitelská profese je jednou z nejrozšířenějších profesí v dnešní společnosti. Význam a přínos této profese je pro společnost i z pohledu budoucnosti značný a nezanedbatelný. Příčinou prestižní pozice tohoto zaměstnání může být do velké míry rostoucí počet lidí, kteří se vzdělávají v různých typech škol i v různých formách vzdělávání (Průcha, Veteška, 2012, s. 256).

V posledních letech se nároky na pedagogické pracovníky neustále zvyšují. V rámci českého školství dochází ke vzniku množství reforem, ve kterých jsou opakovaně uveřejňovány změny požadavků, jež jsou kladené na pedagogy. Do popředí jsou dávány nové úkoly směřující k pedagogům, které souvisejí s uspořádáním velkého množství informací, jež jsou následně zpracovávány a předávány žákům (Paulík, 2017, s. 212-214).

1.2.1 Vymezení pojmu pedagogický pracovník

Průcha (2002) pro vymezení pojmu učitel využívá tři termíny: edukátor, pedagogický pracovník a učitel. Edukátor je člověk, který provádí edukaci, starším výrazem je také nazýván vzdělavatelem. Termín pedagogický pracovník je často považován za synonymum k termínu učitel. Podle zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. je pedagogický pracovník ten, kdo koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou či pedagogicko-psychologickou činnost. Pedagogem vykonávající přímou pedagogickou činnost je: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník.

Pedagogickým pracovníkem je také zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2004; Vašutová, 2007). Z této definice můžeme vyčíst, že učitelé jsou součástí širší skupiny nazývané pedagogičtí pracovníci. Pro možnost výkonu profese učitele musí být splněny určité předpoklady a podmínky jako např. způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost aj. (MŠMT, 2004). Průcha (2009) definuje učitele jako jedince, jenž předává poznatky, které jsou obsaženy v kurikulárních dokumentech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích. Na učitele se dívá jako na jednoho z hlavních činitelů vzdělávacího procesu, kterému nesmí chybět profesní kvalifikace pro výkon učitelského povolání. Učitelé spadají do širší skupiny pedagogických pracovníků, kteří jsou zaměstnanci školy. Skupina zaměstnanců školy – učitelé – je charakteristická svou šířkou a různorodostí. Záleží na tom, ve kterém stupni vzdělávání a v jakém druhu a typu školy (základní škola, střední odborná škola nebo učiliště...) učitel působí a také na tom, jakou činností se vyznačuje jeho práce. Podle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 326) je učitel „osoba podněcující a řídící učení jiných osob.“ Jedná se o jednoho z aktérů vzdělávacího procesu, jenž je profesně kvalifikovaný. Definice OECD (2018) uvádí, že je učitel osoba, jejíž profesní činností je mimo jiné plánování, organizování a řízení skupinové práce s cílem rozvoje znalostí, dovedností a postojů, které jsou určeny vzdělávacími programy. Na povolání učitele lze proto nahlížet jako na profesi.

Učitelé tvoří početnou profesní skupinou, která je v intenzivním kontaktu s velkým a různorodým společenstvím (žáci, rodiče,

příbuzní). Jsou pod neustálým dohledem celé společnosti, která na ně vyvíjí velký tlak. Výsledky vzdělávání ovlivňuje také klima školy a její kultura, vztahy a spolupráce s ostatními kolegy. I přes tento poněkud kolektivní charakter profese můžeme říci, že učitel je v rámci své práce osamocen, neboť řešení každodenních náročných situací musí řešit sám a ihned. Je neustále vystavován vysokému psychickému tlaku, který vyplývá z nedostatku času, velkého počtu žáků, kázeňských problémů, snahy rodičů ovlivňovat vzdělávání, problémů ve vedení a řízení školy, nepříznivého postavení učitelů ve společnosti, morální devastací a celkovou změnou hodnot ve společnosti. (Urbánek, 2005, s. 23-27)

1.2.2 Učitel střední školy

V České republice je dle statistik Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2022) 43911 učitelů středních škol. Vzdělávání vyššího sekundárního stupně, které je definováno Průchou (2009, s. 59) jako „všeobecné, nebo odborné vzdělávání následující po ukončení základního vzdělávání s délkou od 2 do 5 let“ je poskytováno právě učiteli na středních školách. Učitel, který vyučuje na střední škole ve všeobecně vzdělávacích předmětech, musí splňovat určitá kritéria a předpoklady, mimo jiné získat odbornou kvalifikaci v akreditovaném magisterském studijním programu na vysoké škole, získat kvalifikaci v oblasti pedagogických věd se zaměřením na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů 2. stupně ZŠ a všeobecně vzdělávacích předmětů SŠ aj. (MŠMT, 2004).

Zákon č. 563/2004Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů jasně stanovuje v § 9 konkrétní podmínky vzdělání pro středoškolské pedagogy, a to podle typu školy a oboru, který pedagog hodlá vyučovat. Výše uvedený zákon definuje základní rozdělení středoškolských pedagogů dle aprobační:

1. Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy
2. Učitel odborných předmětů střední školy
3. Učitel praktického vyučování
4. Učitel praktického vyučování zdravotních studijních oborů
5. Učitel odborného výcviku
6. Učitel střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
7. Učitel předmětů uměleckého zaměření

Jednotnou podmínkou zákona je vysokoškolské vzdělání v akreditovaném magisterském či bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd. U učitelů praktického vyučování je povoleno absolvování vyššího odborného vzdělání. Vzdělávací instituce, které se v dnešní době jakýmkoliv způsobem podílí na dalším odborném vzdělávání pedagogických pracovníků středních škol, se snaží nabídnout zejména akreditované studijní programy, jenž naplňují podmínky zákona o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb.).

1.2.3 Náplň práce pedagoga

V této podkapitole se budeme věnovat pracovním činnostem pedagogických pracovníků, které mají podle zákona vykonávat.

Dle vyhlášky 263/2007 Sb. se náplň práce pedagogických pracovníků skládá ze spousty činností, které pedagogičtí pracovníci musí vykonávat a které jsou nedílnou součástí jejich profese. K pracovní náplni učitelů

patří tyto činnosti:

- 1) přímá pedagogická činnost;
- 2) další činnosti související s přímou pedagogickou činností, jež jsou

dohodnuté s pedagogickým pracovníkem.

Mezi další činnosti související s přímou pedagogickou činností se řadí:

- příprava na přímou pedagogickou činnost;
- příprava učebních pomůcek;
- hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků;
- dohled nad žáky ve škole a při akcích organizovaných školou;
- práce s ostatními pedagogickými pracovníky, výchovným poradcem, metodikem prevence, metodikem informačních a komunikačních technologií;
- spolupráce se zákonnými zástupci žáků;
- odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení, sloužící k potřebám vzdělávání;
- výkon práce spojený s funkcí třídního učitele, či výchovného poradce;
- účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školského zařízení;
- studium a účast na dalším vzdělávání (Česko, 2007).

Vašutová (2004) dělí pracovní činnosti pedagogických pracovníků na hlavní a doplňkové. Mezi hlavní činnosti řadí vyučování, které zahrnuje tři druhy činností. A to projektování, realizaci projektu v interakci se žáky a hodnocení žáků. Doplňkové činnosti jsou definovány Vašutovou (2004) jako činnosti, které pedagog provádí nad rámec vyučování, které ale mohou do vyučování přesahovat. Tyto doplňkové činnosti jsou rozděleny do následujících šesti kategorií:

- konzultační činnost – setkávání se s žáky, rodiči a kolegy, poskytování informací, poradenství, navázání spolupráce;
- koncepční činnost – účast na projektech školy, tvorba vzdělávacích programů, inovace ve výuce;
- administrativní činnost – vedení agendy žáků, výkaznictví, vyplňování formulářů (např. vysvědčení), korespondence;
- operativní činnost – organizační práce (dozory, suplování), různé akce školy;
- styk s veřejností a spolupráce se sociálními a výchovnými partnery – zapojení učitelů, ale i školy do veřejného života, navázání spolupráce se sociálními institucemi, výchovnými poradci, psychology;
- sebevzdělávání a profesní rozvoj – seberozvoj, vzdělávání uvnitř pedagogického sboru;

Učitelé ve školách mohou zastávat i další funkce, které mají za funkční příplatky. Těmito funkcemi může být například funkce třídního učitele či ICT koordinátora apod. Naplňování funkce třídního učitele obnáší další přidávané povinnosti jako třeba vedení agendy žáků a výkaznictví a další

administrativní práce. Nejedná se však pouze o administrativní činnost. Třídní učitel má za cíl také rozvíjet vztahy ve třídě a třídu integrovat, měl by podporovat vzájemnou spolupráci nejen mezi žáky, ale zároveň mezi žáky a ním samotným. Třídní učitel má za úkol také vnímat vývoj jednotlivých žáků i samotného kolektivu a adekvátně s ním pracovat. Stejně tak by měl být klíčovým článkem mezi školou a rodinou žáků,

kde by se měl snažit o podporu komunikace a spolupráce mezi nimi (Vašutová, 2004; Hermochová, 2009).

1.2.4 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Pro tuto bakalářskou práci je velmi důležitý termín další vzdělávání. V následující části se proto pokusíme nadefinovat termíny z oblasti dalšího vzdělávání. Výklad termínu další vzdělávání není vždy jednoznačný, neboť toto sousloví nám může evokovat různé představy a pro každého jedince můžeme mít trochu jiný význam. Pro další vzdělávání můžeme najít některé ekvivalenty jako např. profesionální rozvoj, permanentní vzdělávání, celoživotní učení, profesionální růst apod. (Lazarová, Prokopová, 2004).

Mareš, Průcha, Walterová (2009) v Pedagogickém slovníku definují další vzdělávání jako: *„Termín má široký význam a zahrnuje různé formy vzdělávání a profesní přípravy osob (mládeže a dospělých), které již prošly nějakým stupněm formálního školského vzdělávání.“* Zahrnují do něj např. i zájmové vzdělávání, které *„nesouvisí přímo se zaměstnáním, ale v němž jsou realizovány zájmy a záliby lidí, např. v oblasti cizích jazyků, umění či sportu“* (Mareš, Průcha, Walterová, 2009, s. 43).

Profesní rozvoj učitelů je mnohdy mylně považován za synonymum dalšího vzdělávání učitelů. Za profesní rozvoj pedagogů je přitom v odborné literatuře a oficiálních dokumentech považována jakákoli činnost, kterou se *„rozvíjejí individuální schopnosti, znalosti a další charakteristiky povolání učitele. Patří sem samostudium, poznatky získané z vlastní učitelské praxe a rozsáhlá oblast dalšího vzdělávání.“* (Kohnová, 2004, s. 20). Jednou ze součástí profesního vývoje je tedy další vzdělávání učitelů.

Další vzdělávání je zaměřeno na vzdělávání po ukončení určitého vzdělávacího stupně a obsahuje tři formy vzdělávání (formální,

neformální a informální). Tyto formy vzdělávání jsou vzájemně propojené a jsou rozdělené na:

Formální vzdělávání – realizace probíhá ve vzdělávacích institucích – ve školách. Cílem je získání určitého stupně vzdělání (základní, střední, vysokoškolské) přičemž absolventi jednotlivých stupňů obdrží osvědčení o absolvování – vysvědčení, diplom, certifikát, aj...

Neformální vzdělávání – bývá realizováno zpravidla formou kurzů, přednášek a seminářů mnohdy v soukromých vzdělávacích organizacích, v neziskových organizacích či přímo na pracovišti. Nevede k získání určitého stupně vzdělání. Jedná se např. o kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy apod.

Informální vzdělávání – jedná se o mimo institucionální vzdělávání. Jedinec získává vědomosti, dovednosti a kompetence ze zkušeností z každodenního života. Informální učení je spontánní proces, mezi který můžeme zařadit i samostudium (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 8).

Další vzdělávání můžeme členit také na *profesní vzdělávání, občanské vzdělávání* a *zájmové vzdělávání*. Mezi profesní vzdělávání patří kvalifikační vzdělávání, periodické vzdělávací akce a rekvalifikační vzdělávání (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 8).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) uvádí vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato vyhláška definuje druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, složení a činnost akreditační komise, taktéž vymezuje podmínky zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů. DVPP má tedy institucionalizovanou podobu, pro učitele je nutností účastnit se vzdělávacích akcí a získávat výstupní osvědčení.

Profesní rozvoj pedagogických pracovníků je složen ze tří složek – praxe, samostudium a další vzdělávání. Pro správný rozvoj pedagoga

jako jednotlivce je podstatné soustředit se na všechny tři složky. Profesní rozvoj pedagogů může přispět také k rozvoji samotné školy (Kohnová, 2012).

Mezi základní cíle DVPP řadí Kohnová (1995, s. 20) zejména:

- zdokonalování profesionální dovednosti učitelů;
- vnitřní rozvoj škol;
- zdokonalování vyučovacího a učebního procesu;
- instrumentalista v inovační politice a změnách ve vzdělávání;
- osobní vývoj učitelů.

Další vzdělávání pedagogů zaštiťuje ředitel školy, který nastavuje plán dalšího vzdělávání společně s odborovým orgánem. Ředitel z pozice své funkce by měl motivovat své podřízené k dalšímu rozvoji a prohlubování

kvalifikace, zároveň by však měl brát zřetel i na osobní zaměření a potřeby jednotlivých učitelů, stejně tak i na rozpočet školy. Toto tvrzení potvrzuje i zpráva z České školní inspekce (2020), která uvádí, že je vhodné, aby škola podporovala učitele ve směřování vlastního profesního rozvoje, který by ovšem měl být v souladu s cíli a potřebami školy. Při dalším vzdělávání učitelů je nutné naplňovat nejen osobní zájmy jednotlivce, ale také požadavky zvenčí (Česko, 2004; Kašparová et al., 2014; ČŠI, 2020a). Z organizační stránky dalšího vzdělávání pedagogů náleží učitelům volno v rozsahu dvanácti pracovních dní v průběhu celého školního roku, které je právě vyhrazeno na další vzdělávání. Čerpání tohoto volna určuje ředitel školy, který by měl volno umožnit vždy s přihlédnutím k aktuálním provozním podmínkám školy (Česko, 2004).

Pro realizaci profesního vzdělávání pedagogů se využívá nepřeberné množství didaktických metod a forem. Nejčastěji uplatňovanou formou

dalšího vzdělávání pedagogů v České republice je dle mezinárodního šetření TALIS (2018) samostudium odborné literatury, dále absolvování odborných seminářů a kurzů. Nabídka dalšího vzdělávání pro pedagogy je velmi široká, učitelé mohou absolvovat kurzy rozšiřující jejich odborné znalosti v jejich oboru, přičemž mohou zároveň také rozvíjet vlastní osobnost pedagoga. Pomocí DVPP mohou také získat nové odborné zaměření (např. metodik prevence, asistent pedagoga apod.). Nebo naopak mohou rozvíjet kompetence souvisejících s komunikací s žáky a rodiči, při řešení krizových či problémových situací apod. (DVPP, 2021).

Neustále se zvyšující nároky společnosti na učitelskou profesi, vytváří na pedagogy značný tlak. Pod vlivem rychle se měnící společnosti je nucen učitel na každodenní bázi řešit nejrůznější situace, na které se musí co nejrychleji adaptovat. Vystává nám tady tak požadavek na permanentní osobnostní a profesní rozvoj učitele. Důraz se zde klade nejen na zvyšování odborných znalostí a dovedností, ale také na sebepoznávání, sebereflexi či zkvalitňování komunikačních dovedností. Stejně tak je pro učitele podstatné zvládat psychickou zátěž a řešit konflikty spojené s výkonem jeho profese (Spilková, 2008, s. 81).

1.3 Pandemie Covid-19

Onemocnění Covid-19 vzniklo v prosinci 2019 na území Čínské lidové republiky ve městě Wu-chan. Nemoc se velmi rychle začala šířit se začátkem roku 2020 i mimo oblast Číny a postupně propukla ve všech státech celosvětově. Reakcí na toto šíření bylo prohlášení tohoto onemocnění za pandemii Světovou zdravotnickou organizací (WHO) 12. března 2020. (Státní zdravotní ústav [SZÚ], 2020). Pod vlivem rychlého a nekontrolovaného šíření nákazy museli představitelé jednotlivých států začít realizovat různá opatření za účelem omezit

rychlost a rozsah nákazy či zmírnit její dopady na společnost (Rokos & Vančura, 2020). Po dobu pandemie byli lidé nuceni omezit, v některých případech i na delší dobu přerušit, své sociální kontakty. Proměnila se situace na pracovním poli, kdy zaměstnanci často pracovali z prostředí domovů, a naopak zdravotníci či pracovníci v sociálních službách v práci trávili daleko více času. Společnosti po celém světě si musely začít zvykat na mnoho nových omezení, která se týkala cestování, rodinného života, služeb, podnikání ale i dalších oblastí. (Zhang et al., 2020)

Významná opatření a omezení se nevyhnula ani školství. Vláda České republiky byla nucena realizovat mnoho opatření, aby zamezila kontaktu lidí a tím i přenosu onemocnění covid-19 (WHO, 2020). Jedním z kroků bylo i uzavírání škol, se snahou co nejvíce minimalizovat kontakt mezi dětmi samotnými ale i mezi dětmi a pedagogickými pracovníky a zabránit tak přenosu nemoci. Uzavření škol a zavedení distanční výuky znamenalo pro spoustu jedinců novou, neznámou situaci. Na nové situaci si museli navyknout nejen děti, ale také jejich rodiče, učitelé i ředitelé škol. (Frombergerová, 2020) Školství se ze dne na den dostalo do popředí zájmu celé společnosti, rodiče se museli mnohem více zapojovat do vzdělávacího procesu svých dětí, učitelé si naopak museli velmi rychle osvojit technické znalosti a přejít na distanční online výuku. (ČŠI, 2020a)

Zajímavé řešení v oblasti pandemických omezení ve školství navrhl čínský ministr školství. Přišel s plánem nazvaným jako „School’s Out, but Class’s On“, který můžeme přeložit ve smyslu: „Mimo školu, ale přesto ve třídě“. (Zhou at al., 2020) Tento plán či návrh uvádí sedm hlavních podmínek, pomocí nichž je možné úspěšně zvládnout výuku na dálku:

- Zabezpečit správné vedení žáků při domácí výuce. Je nutností vyvážit aktivní čas strávený studiem a doplnit ho odpočinkem.
- Dbát na vyváženost online výuky tak, aby nebyla zvýšena ve velké míře pracovní zátěž učitelů ani žáků.
- Neustále zlepšovat a modernizovat online platformy pro školy a doplňovat je o nové zdroje. Tímto způsobem zamezit tomu, aby se metody, činnosti a časové harmonogramy klasických (prezenčních) hodin aplikovaly ve výuce distanční.
- Klást důraz na recenzování online výukových prostředků a materiálů s cílem zajistit jejich stálou kvalitu.
- V plné míře využívat bezplatné výukové platformy nabízené různými poskytovateli, které mohou být účinným nástrojem pro výuku žáků v odlehlých oblastech.
- Zahrnout zásady prevence epidemie, bezpečnosti, mentálního zdraví a psychohygieny do online výuky.
- Dbát na fyzický a mentální stav žáků a snažit se je vést k fyzické aktivitě. (Zhou at al., 2020)

V rámci ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) bylo vydáno doporučení pro řešení covidových opatření ve školách. Některé z těchto řešení se shodují také s doporučením MŠMT (Rokos & Vančura, 2020).

Covidová pandemie výraznou měrou přispěla k novelizaci školského zákona, kdy v srpnu 2020 byla ustanovena pravidla pro vyhlášení distanční výuky (Rokos & Vančura, 2020).

1.3.1 Vliv pandemie Covid-19 na výkon profese učitele

Pandemie Covid-19 měla tedy přímý dopad i na učitele, kteří se museli vyrovnat se skoro okamžitým přechodem z tradiční výuky ve školách na distanční online výuku. Došlo také ke změně vztahů na úrovni

pedagog – žák, a to vlivem omezení osobní přítomnosti ve školách (Leire Aperribai et al., 2020). Ve většině případů dostali učitelé na přípravu online výuky velmi málo času v jednotkách dnů. Velkým limitem této skoro až bleskurychlé transformace výuky byla nedostupnost potřebných digitálních zařízení, chybějící školení v metodách online výuky a neznalost platforem podpory učení (MacIntyre et al., 2020). Učitelé byli nuceni se popasovat nejen s e-learningovými programy, které mnozí viděli poprvé, s výukou přes monitor počítače, ale také s nutností správného přizpůsobení a vedení online výuky vyhovující všem potřebám studentů v rámci inkluzivního vzdělávání. Jednalo se o celosvětový tlak na pedagogy, neboť uzavřením škol bylo ovlivněno více než 1,5 miliardy dětí a mladistvých po celém světě UNESCO (2020).

Podle České školní inspekce (ČŠI, 2021b) přispěla výuka na dálku k několika nepříjemnostem jak pro žáky, tak učitele. Jednalo se o řešení technických obtíží, nedostatek motivace a podpory. Vlivem opatření omezující pohyb obyvatel docházelo také k zanedbávání sociálního a psychického rozvoje žáků. Taktéž na učitele mělo vliv omezení týkající se setkávání s ostatními, a to zejména v chybějící komunikaci a interakci s ostatními kolegy a žáky.

Na první pohled nám může připadat, že na tom byla většina učitelů obdobně, nicméně ne ve všech případech tomu tak bylo. Každý z pedagogů vede výuku ve více či méně odlišném prostředí, s jinou paletou zdrojů a s různou škálou studentů a jejich rodin (Sokal, Eblie Trudel, & Babb, 2020).

Rozdíly můžeme také spatřovat v odlišných přístupech ke vzdělávání. Pokud se například jednalo o studenta závěrečného ročníku střední školy a vedení tak předem stanovilo, soustředil se tento student

především na obsah učiva, který je podstatný pro naplnění profilu absolventa. Významným cílem pedagogů u ostatních tříd a ročníků bylo naopak udržet žáky v procesu výuky a opakování (Pavlas et al., 2020).

S přesunem vzdělávání na distanční výuku se zvýšily požadavky na profesi učitele a zároveň došlo k nárůstu objemu jeho práce. Online výuka je pro pedagogy velmi často náročnější než tradiční výuka ve školách. Učitelé musí nejdříve připravit materiály, které následně žákům zasílají, poté vedou online výuku a následně hodnotí a opravují materiály dříve zasláné žákům. Mnoho učitelů taktéž připravovalo výuková videa, která měla pomoci žákům s pochopením probírané látky. Po přesunu z denní výuky na distanční podobu měli učitelé velmi málo prostoru na to, aby připravili materiály na výuku (ČŠI, 2020b; Rokos & Vančura, 2020).

Distanční výuka byla pro mnoho pedagogů náročná jak po fyzické, tak po psychické stránce. Toto tvrzení dokládá výzkum od autorů Ranby, Rebeiz, Sokal, Eblie Trudel a Babb (2020), kde učitelé popisují fyzickou a emoční únavu a vyčerpání v důsledku návratu do škol. Učitelé zde reflektují náročnost situace zejména výpověďmi zahrnující strach z vyhoření, nedostatek energie, vyčerpanost a únavu. Učitelé také uvádějí, že přesto, že se cítí na dně svých sil, vnímají distanční výuku jako možnost k učení a růstu a zisku nových znalostí a dovedností.

Ve škole jakožto vzdělávací instituci vznikají důležité sociální vazby. Během distanční výuky došlo v mnoho případech k přerušení těchto vazeb. Nejedná se pouze o vazby mezi žáky a pedagogy, ale taky mezi samotným pedagogickým sborem. Stejně jako výuka probíhala pouze online, tak i kontakt mezi kolegy probíhal čistě online formou přes internet či telefon (ČŠI, 2021b). Online výuka ve velké míře zpřetrhala

tradiční přenos informací mezi učiteli a vedením. Taktéž nemohlo docházet ke konzultacím mezi kolegy a zároveň rozvíjení neformálního vztahu mezi nimi. Školy začaly využívat digitální technologie pro komunikaci také uvnitř sboru, kdy například porady probíhaly v online formě (ČŠI, 2020b).

Přestože bylo období výuky na dálku psychicky i fyzicky náročné, lze s jistotou potvrdit, že jsou učitelé velmi flexibilní a schopní se přizpůsobit jakýmkoliv podmínkám (ČŠI, 2020a).

1.3.2 Motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání během pandemie Covid-19

V této poslední podkapitole se zaměříme na problematiku motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání během pandemie Covid-19. Pandemie COVID-19 způsobila pedagogům řadu omezení, která následně ovlivnila kvalitu profesního rozvoje. Pedagogové, stejně jako ostatní jedinci, čelili změnám ve společnosti, technologiích a novým životním podmínkám vynuceným pandemií COVID-19. Profesní rozvoj pedagogů vychází z konceptu celoživotního učení a je trvalou povinností ve vzdělávací profesi. Učení probíhá nejen ve vzdělávacích institucích, ale také v každodenní interakci a prostřednictvím aktivit s ostatními lidmi z jejich prostředí i mimo něj, lokálně i globálně. (Vekić-Kljaić, V., Mlinarević, V., 2022)

Významné změny, které se udály kvůli pandemii Covid-19 ve vzdělávání, bezpochyby vyžadovali zvyšování kvalifikace a zdokonalování kompetencí učitelů, které byly nezbytné pro jejich úspěšný průchod tímto novým světem. Učitelé potřebovali najít nový způsob předávání obsahu, řízení tříd, vytváření modulů pro samostudium a hodnocení. Toho bylo možné dosáhnout pouze tím, že jim byly poskytnuty účinné programy dalšího vzdělávání. Výzkumníci,

kteří se zabývali pohledy na profesní rozvoj pedagogů v době pandemie Covid-19, se domnívají, že pandemie mohla vést k rozdílným zkušenostem učitelů s profesním rozvojem, mimo jiné kvůli rozdílným možnostem vzdělávání, zdrojům a dostupnosti technologií. (Jackaria, P. M. ., & Caballes, D. G., 2022)

Kalman et al. (2022) ve své studii uvádí, že další vzdělávání pedagogických pracovníků hraje významnou roli při zvyšování jejich odbornosti. Technologický pokrok, který se v době pandemie Covid-19 výrazně zrychlil, přinesl učitelům nový a rozmanitý proces. Z výsledků této studie lze konstatovat, že se ve velké míře zvýšilo studium učitelů v oblasti využívání technologií ve výuce (81,9 %) a využívání online technologií pro realizaci dalšího vzdělávání (80 %). Snahu učitelů zapojit se do studia pro využívání technologií lze považovat za nevyhnutelnou situaci. Globální pandemie ukázala, že učitelé nemají požadované digitální dovednosti a kompetence. Huber a Helm (in Kalman et al., 2022) ve srovnávací studii provedené ve více zemích zdůraznili potřebu podpory dalšího vzdělávání ze strany škol a to prostřednictvím finančních a materiálních zdrojů pro rozvoj technického vybavení a profesního rozvoje pracovníků škol pro digitální kompetence. (Kalman, M et al., 2022)

Perry (2022) ve výzkumu uvádí, že během pandemie, po počátečním období, kdy profesní rozvoj nebyl prioritou, byly plány škol upraveny tak, aby odpovídaly vznikajícím potřebám dalšího vzdělávání učitelů a novým způsobům práce v online prostředí. Existují významné důkazy, které naznačují, že zejména v počátečních fázích pandemie zažívali učitelé výrazně zvýšený stres a úzkost. Není překvapivé, že tyto změny vedly také ke změnám v přístupu učitelů k dalšímu profesnímu rozvoji a jejich zapojení do něj, včetně rychlého posunu směrem k formálním a

neformálním online a hybridním aktivitám. Tyto posuny byly podpořeny řadou vzájemně se ovlivňujících faktorů. Bezprostřední přechod na online výuku znamenal, že mnoho učitelů potřebovalo zvýšit své znalosti a dovednosti v oblasti online pedagogiky; tato potřeba dalšího profesního rozvoje byla řešena prostřednictvím online aktivit. Ačkoli další profesní formální rozvoj měl v počátečních fázích pandemie nižší prioritu, přechod na online a hybridní výuku vedl k rychlému nárůstu profesních znalostí a odbornosti učitelů. K tomuto učení docházelo prostřednictvím praxe, kombinací formálního a neformálního sdílení znalostí s kolegy a u některých i účasti na externě poskytovaných aktivitách dalšího vzdělávání online. Přestože okolnosti tohoto profesního učení byly bezprecedentní, tato komplexní ekologie dalšího vzdělávání je reprezentativní pro učení mnoha učitelů a odráží další studie, v nichž učitelé získali z nutnosti znalosti z online praxe. (Perry, 2022) V rámci tohoto výzkumu byly zjištěny faktory, jež ovlivnily přístup pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání. Jednalo se např. o různorodost přístupů, která znamenala pro mnoho učitelů menší bezprostřední tlak na účast v dalším vzdělávání, větší autonomii při výběru profesního rozvoje a více příležitostí k realizaci individuálních zájmů. Dalším faktorem bylo využívání online prostředí, které do značné míry odráželo výhody jako: flexibilitu přístupu a snížení nákladů a potřebného času na cestu tam, kde se aktivity dříve konaly osobně a mimo pracoviště. Zároveň v některých školách měli učitelé větší možnost volby, zda se zapojí do aktivit profesního rozvoje online. Zásadním zjištěním této studie je, že dopad pandemie COVID-19 neovlivnil názory většiny učitelů na důležitost dalšího vzdělávání: v roce následujícím po vypuknutí pandemie více

než 70 % učitelů souhlasilo s tím, že další vzdělávání je stejně důležité jako předtím. (Perry, 2022)

1.4 Shrnutí teoretické části

Během pandemie Covid-19 došlo k plošnému uzavření škol, díky čemuž se školství v České republice stalo výhradně distanční. Do té doby byla tato forma výuky využívána velmi zřídka, a to většinou ke vzdělávání dospělých, proto málo kdo byl na tento přechod připraven. Dle výzkumníků představuje distanční výuka pro učitele náročnější formu výuky, přičemž se ukazuje, že téměř polovině vyučujících nevyhovuje (Leire Apperibai et al., 2020). Zatímco školy zůstaly zavřené, vyvstala u pedagogických pracovníků potřeba po relevantním a kvalitním profesním rozvoji. A to zejména z důvodu správného vedení výuky během pandemie. Toto další vzdělávání bylo mnohdy realizováno prostřednictvím distančního vzdělávání v různých formách. (UNESCO, 2020)

Cílem této bakalářské práce je popsat motivaci pedagogických pracovníků středních škol v Olomouckém kraji k dalšímu vzdělávání v době pandemie Covid-19. Mezi teoretická východiska, které nám sloužila pro vytvoření dotazníku a zakotvení metodologické části, patří zejména popis pracovní motivace (Provazník et al., 2004) a teorie pracovních charakteristik, zejména charakteristiky pracovního místa a s ním související náplně práce. Jedná se o rozmanitost úkolu, identitu úkolu, významnost úkolu, autonomii a zpětnou vazbu.

2 Praktická část

Zjistit, co pohání jedince k různým činnostem, tedy co je motivuje, je velmi těžké. Jinak tomu není i v případě vzdělávání, učení, osobního a profesního rozvoje. Být učitelem je v dnešní době občas velmi složité. Tato role vyžaduje mnoho různorodých kompetencí, které se netýkají jen vyučovaného předmětu, ale také komunikačních a organizačních dovedností, schopnosti diagnostikovat a hodnotit či řešit konfliktní situace.

Další vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů je tedy velmi podstatný. Vzdělávání pedagogických pracovníků má institucionalizovanou podobu a je zakotveno v zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, spolu s vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Vedení školy nese odpovědnost za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb. (Zákon č. 563/2004 Sb. & vyhláška č. 317/2005 Sb.)

V této části se pokusíme za pomoci dotazníkového šetření ověřit dopad pandemie Covid-19 na motivaci pedagogů k dalšímu vzdělávání s přihlédnutím na Teorii charakteristik práce (Job Characteristics Theory), která navrhuje, že rozhodujícími faktory pracovní motivace jsou motivační pracovní charakteristiky reprezentované rozmanitostí dovedností, identitou úkolu, významností úkolu, autonomií a zpětnou vazbou z práce. Dále zde také popíšeme sběr, analýzu dat a výsledky výzkumného šetření.

2.1 Výzkumný cíl, výzkumné otázky

Cílem této bakalářské práce je popsat motivaci pedagogických pracovníků středních škol v Olomouckém kraji k dalšímu vzdělávání

v době pandemie Covid-19 v závislosti na teorii pracovních charakteristik. Pandemie Covid-19 výrazně proměnila studium na středních školách – kdy docházelo k opakovanému přesunu na distanční online výuku. Pro pedagogy to znamenalo značné změny v přípravě a formě studia. Cílem této práce je proto popsat, jaký význam na motivaci pedagogických pracovníků středních škol k dalšímu vzdělávání měly jednotlivé faktory pracovní motivace (různorodost DVPP, ztotožnění se s cíli DVPP, významnost DVPP, autonomie volby DVPP a zpětná vazba).

Výzkumné otázky:

1. Jaký význam měla pro motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání různorodost nabídky kurzů dalšího vzdělávání během pandemie Covid-19?
2. Jaký význam mělo ztotožnění se pedagogických pracovníků s cíli kurzů DVPP na motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání během pandemie Covid-19?
3. Jaký význam měla významnost DVPP na motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání během pandemie Covid-19?
4. Jaký význam měla autonomie volby typu dalšího vzdělávání na motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání během pandemie Covid-19?
5. Jaký význam mělo získání zpětné vazby na motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání během pandemie Covid-19?

2.2 Výzkumný soubor

Pro dotazníkové šetření bylo osloveno 92 středních škol v Olomouckém kraji, mezi které spadají střední školy bez výučního listu a bez maturity, střední odborné školy s výučním listem, střední odborné školy s maturitní zkouškou, gymnázia (osmileté, šestileté, čtyřleté). Vybranou skupinou respondentů jsou pedagogové středních škol v Olomouckém kraji. Výzkumného šetření se ve výsledku zúčastnilo celkem 109 respondentů.

2.3 Metoda sběru a analýzy dat

Pro získání potřebných údajů jsme zvolili kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření. Pomocí dotazníku získáváme velké množství dat při relativně malé časové investici (Gavora, 2000). Dotazník je „soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“ (Chráska, 2007, s. 163).

Dotazník byl vlastní konstrukce, výzkum byl realizován online prostřednictvím survio.cz, což je nástroj určený pro online tvorbu dotazníků. Takto vytvořený dotazník předává údaje o respondentech v anonymizované podobě a splňuje podmínky GDPR. Respondenti v počtu 109 lidí, obdrželi email (Příloha č. 1) s průvodními informacemi a odkazem na dotazník. Před zahájením vyplňování dotazníku byli respondenti informováni prostřednictvím informovaného souhlasu (Příloha č. 2) o využití dotazníku, jeho zabezpečení a také o dobrovolnosti vyplňování. Souhlas s uvedenými údaji potvrdili respondenti kliknutím na tlačítko „přejít na výzkum“.

Dotazník byl sestaven ze dvou otevřených otázek a sedmnácti uzavřených otázek. Pro uzavřené otázky byla využita Likertova škála,

tedy respondenti hodnotili výroky na škále 1 až 5 – naprosto souhlasím, spíše souhlasím, nevím (nemám vyhraněný názor), spíše nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím. Škála je vztažena k jednotlivým výroky, které jsou respondentům předloženy, aby je posoudili z hlediska míry svého souhlasu. Škály jsou nastaveny tak, aby na jejich dvou pólech byly dvě protichůdné možnosti. Předkládaná tvrzení jsou rozdělena do šesti tematických okruhů – 1. Základní údaje respondentů (pohlaví, délka praxe a místo výkonu povolání), 2. Různorodost DVPP, 3. Ztotožnění se s cíli DVPP, 4. Významnost DVPP, 5. Autonomie volby DVPP, 6. Zpětná vazba.

3 Interpretace získaných výsledků

V této kapitole je obsažena analýza a interpretace získaných dat z kvantitativního dotazníkového šetření. Získaná data byla pro lepší přehlednost zpracována do grafů a četnostních tabulek. Dotazník obsahuje celkem 19 otázek a je rozdělen na šest částí. První část je zaměřená především na základní údaje respondentů, jako je například jejich pohlaví, délka praxe a místo výkonu povolání. Další části dotazníku tvoří 16 otázek, které respondenti hodnotili na pětistupňové škále a které jsou rozděleny do pěti tematických okruhů – různorodost DVPP, ztotožnění se s cíli DVPP, významnost DVPP, autonomie volby DVPP a zpětná vazba.

3.1 První část dotazníku zaměřená na základní údaje

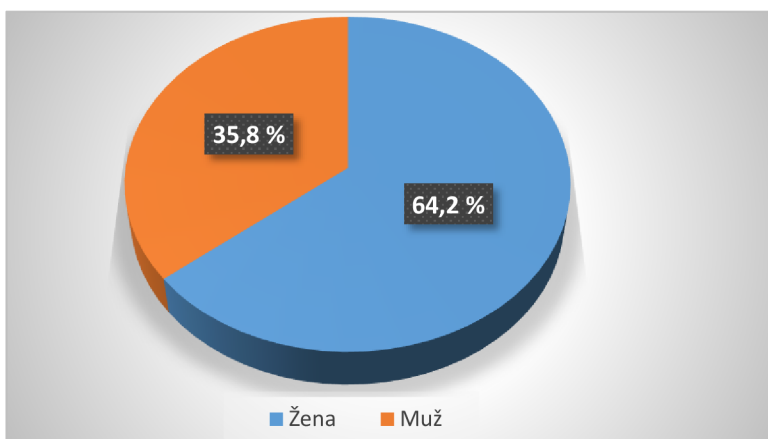
Otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Jako první byla zvolena otázka, která zjišťovala základní údaje – tedy pohlaví respondentů. Ze 109 respondentů tvoří ženy nadpoloviční většinu, tedy 64,2 %, což je 70 respondentů. Muži jsou ve výzkumném vzorku zastoupeni 35,8 %, tedy počtem 39 respondentů. Toto rozložení

respondentů odpovídá také počtu středoškolských pedagogů v Olomouckém kraji za rok 2019, kdy dle mimořádného šetření MŠMT působilo v rámci středoškolského vzdělávání celkem 2850 pedagogů, z toho 1747 žen a 1103 mužů (MŠMT, 2019).

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žena	70	64,2 %
Muž	39	35,8 %
Σ	109	100,00 %

Tabulka 1: Rozložení respondentů dle pohlaví



Graf 1: Rozložení respondentů dle pohlaví

Otázka č. 2: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

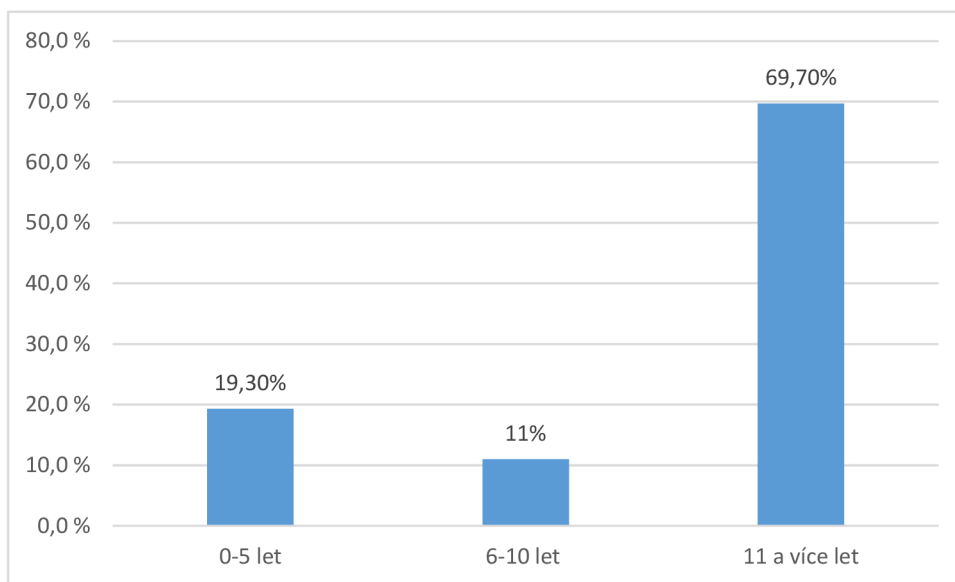
Druhá otázka v dotazníku se zabývala délkou pedagogické praxe u respondentů. Délka praxe byla členěna do tří kategorií a to na kategorii 0-5 let, 6-10 let a poslední kategorií byla 11 a více let.

Největší zastoupení respondentů bylo v kategorii 11 a více let, konkrétně 76 respondentů, tedy 69,7 %. Kategorii 6-10 let zastupovalo 12 respondentů, tedy 11 % a v kategorii 0-5 let bylo zastoupení 21 respondenty, tedy 19,3 %.

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
-------------	-------------------	-------------------

0-5 let	21	19,3 %
6-10 let	12	11,0 %
11 a více let	76	69,7 %
Σ	109	100,0 %

Tabulka č. 2: Délka praxe respondentů



Graf č. 2: Délka praxe respondentů

Otázka č. 3: Uveďte název školy, ve které pracujete.

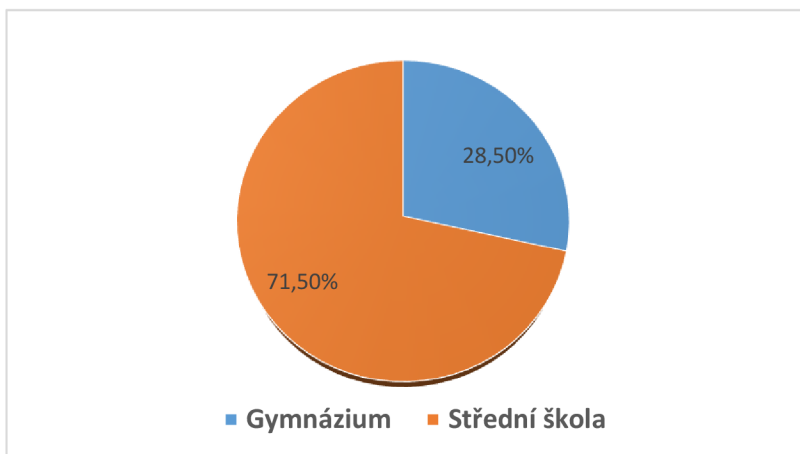
Třetí otázka má za cíl zjistit, v jaké vzdělávací instituci respondenti pracují. Jedná se o poslední otázku z první části dotazníku – základních údajů, která slouží k zasazení respondentů do kontextu středoškolských vzdělávacích institucí. Pro lepší přehlednost jsme se rozhodli výsledky této otázky zobecnit a rozdělit do dvou kategorií na respondenty, kteří pracují na gymnáziích a respondenty, jejichž místo výkonu povolání je střední škola. Kategorie střední škola zahrnuje všechny respondenty, kteří vyučují na středních školách bez výučního listu a bez maturity, středních odborných školách s výučním listem a středních odborných školách s maturitní zkouškou.

Kategorii gymnázium, tedy respondenti, kteří zde vyučují, zastupuje 31 respondentů, což představuje 28,5 %. Daleko početnější skupinu tvoří

kategorie střední škola, která je zastoupena 78 respondenty, což představuje 71,5 %.

Typ školy	Absolutní četnost	Relativní četnost
Gymnázium	31	28,50%
Střední škola	78	71,50%
Σ	109	100,00%

Tabulka č. 3: Typ školy, ve které respondenti pracují



Graf č. 3: Typ školy, ve které respondenti pracují

3.2 Druhá část dotazníku reflektující další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)

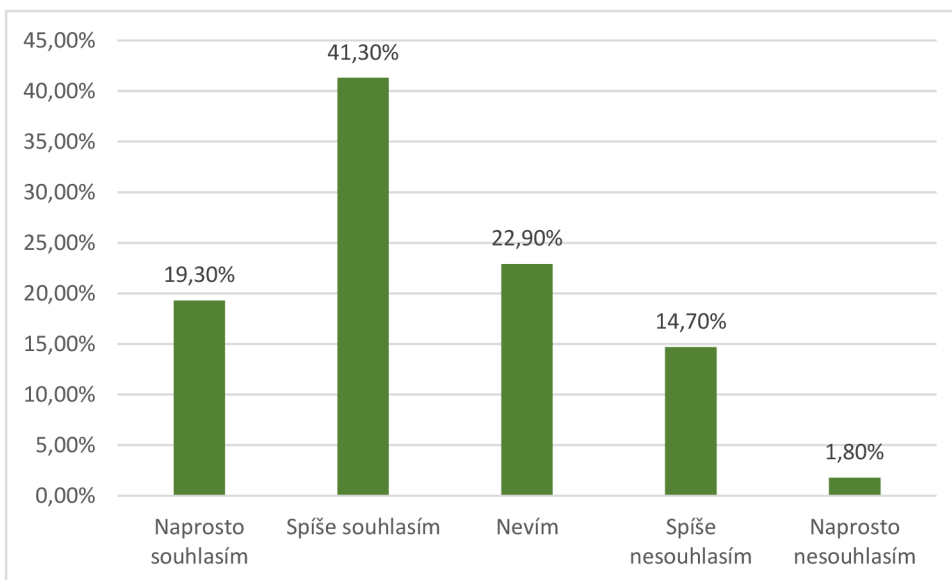
Otázka č. 4: Nabídka kurzů DVPP* byla během pandemie Covid-19 různorodá.

Čtvrtá otázka v dotazníku se zabývala nabídkou kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a její různorodostí. Respondenti v rámci této otázky v dotazníku vybírali z pěti nabízených možností za pomoci Likertovy škály (naprosto souhlasím, spíše souhlasím, nevím (nemám vyhraněný názor), spíše nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím). Nejvíce pedagogických pracovníků uvedlo, že spíše souhlasí s tvrzením, že nabídka kurzů DVPP byla během pandemie Covid-19 různorodá. Jedná se konkrétně o 45 respondentů, což činí 41,30 %. Druhou nejčastější odpovědí byla odpověď nevím, kterou uvedlo 25

respondentů, tedy 22,90 %. Odpověď naprosto souhlasím, uvedlo 21 respondentů, čili 19,30 %. O něco méně respondentů uvedlo odpověď spíše nesouhlasím, konkrétně 16 respondentů tedy 14,70 %. Jako nejméně častou odpovědí je odpověď naprosto nesouhlasím, kterou označili pouze 2 respondenti, tedy pouze 1,80 %.

Různorodost nabídky kurzů DVPP	Absolutní četnost	Relativní četnost
Naprosto souhlasím	21	19,30%
Spíše souhlasím	45	41,30%
Nevím	25	22,90%
Spíše nesouhlasím	16	14,70%
Naprosto nesouhlasím	2	1,80%
Σ	109	100,00%

Tabulka č. 4: Různorodost nabídky kurzů DVPP



Graf č. 4: Různorodost nabídky kurzů DVPP

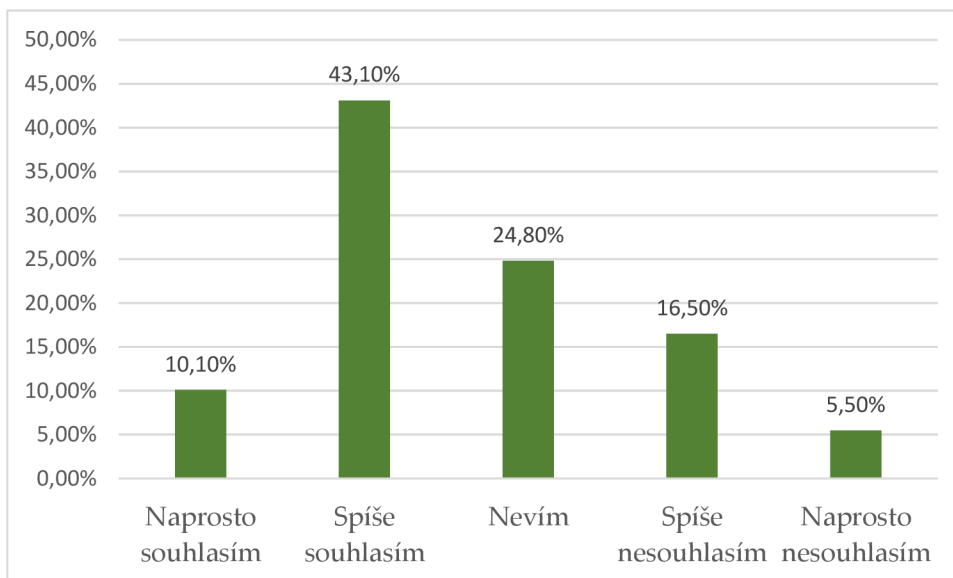
Otázka č. 5: Během pandemie Covid-19 jsem jako pedagogický pracovník/ce měl/a možnost si vybírat z široké škály kurzů DVPP.

Tato otázka se zabývá možností pedagogických pracovníků vybírat si kurzy DVPP z široké nabídky. Stejně jako v předchozí otázce měli respondenti možnost vybírat z pěti bodové Likertovy škály.

Nejčastější odpovědí respondentů bylo tvrzení, že spíše souhlasí s možností výběru z široké škály kurzů DVPP, jednalo se konkrétně o 47 respondentů, tedy 43,10 %. Druhou nejčastější odpovědí byla kategorie nevím, kterou označilo 27 respondentů, tedy 24,80 %. Kategorie spíše nesouhlasím byla respondenty zvolena 18 x, tedy 16,50 %. Ještě menší počet respondentů zvolil kategorii naprosto souhlasím, jednalo se konkrétně o 11 respondentů, tedy 10,10 %. Nejmenší počet odpovědí jsme zaznamenali u kategorie naprosto nesouhlasím, kterou zvolilo 6 respondentů, čili 5,50 %.

Možnost výběru z široké škály kurzů DVPP	Absolutní četnost	Relativní četnost
Naprosto souhlasím	11	10,10%
Spíše souhlasím	47	43,10%
Nevím	27	24,80%
Spíše nesouhlasím	18	16,50%
Naprosto nesouhlasím	6	5,50%
Σ	109	100,00%

Tabulka č. 5: Možnost výběru z široké škály kurzů DVPP



Graf č. 5: Možnost výběru z široké škály kurzů DVPP

Otázka č. 6: Široká nabídka kurzů DVPP mě během pandemie Covid-19 motivovala k dalšímu vzdělávání.

Otázka č. 6 se zabývala tím, jak mohla široká nabídka kurzů DVPP motivovat pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání. Touto otázkou se snažíme reflektovat motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání v době pandemie Covid-19.

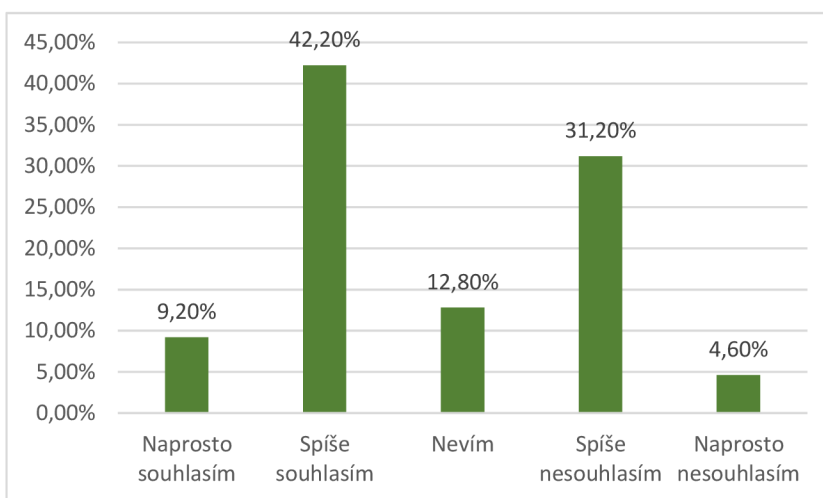
S tvrzením, že široká nabídka kurzů DVPP během pandemie Covid-19 motivovala pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání, vyjadřovalo naprostý souhlas pouze 10 respondentů, tedy 9,20 % dotazovaných. Nejpočetnější kategorii, která čítá 46 respondentů, čili 42,20 %, byla vybrána kategorie spíše souhlasím. Velmi početnou kategorií je také možnost spíše nesouhlasím, která je zastoupena 34 respondenty, tedy 31,20 %. Kategorie nevím, tedy že respondent nemá vyhraněný názor, je vybrána 14 respondenty, tedy 12,80 %. Kategorie s nejmenším počtem odpovědí respondentů je naprosto nesouhlasím, kterou zvolilo pouze 5 respondentů, čili 4,60 %.

Motivace k DV v souvislosti s širokou nabídkou kurzů DVPP	Absolutní četnost	Relativní četnost
---	-------------------	-------------------

Naprosto souhlasím	10	9,20%
Spíše souhlasím	46	42,20%
Nevím	14	12,80%
Spíše nesouhlasím	34	31,20%
Naprosto nesouhlasím	5	4,60%
Σ	109	100,00%

Tabulka č. 6: Motivace k DV v souvislosti s širokou nabídkou kurzů

DVPP



Graf č. 6: Motivace k DV v souvislosti s širokou nabídkou kurzů DVPP

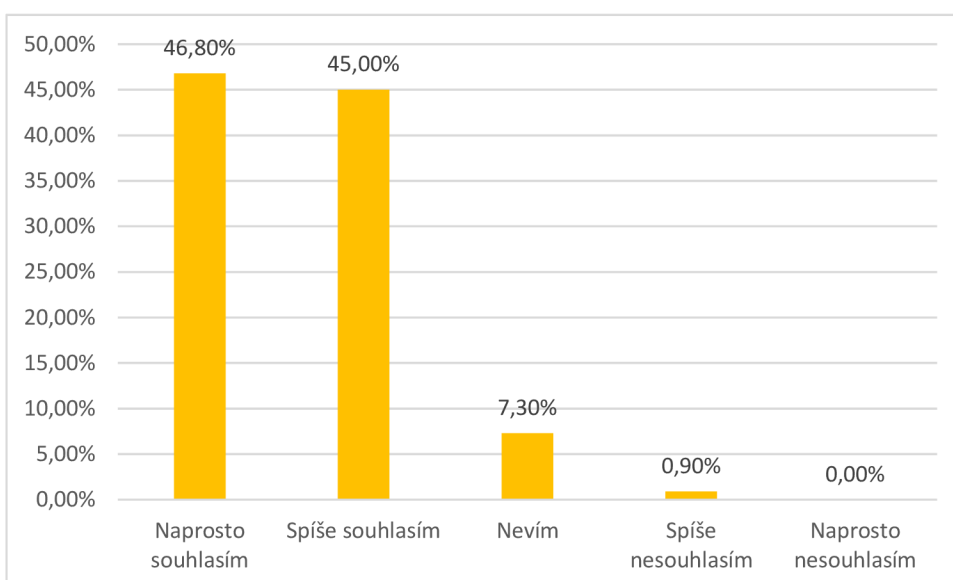
Otázka č. 7: Dávám přednost těm kurzům DVPP, které mají jasně stanovený cíl.

Sedmá otázka v dotazníku se zabývá tím, zda pedagogičtí pracovníci upřednostňují kurzy dalšího vzdělávání, které mají jasně stanovený cíl dalšího vzdělávání.

Z odpovědí vyplývá, že 51 respondentů, tedy 46,80 %, naprosto souhlasí s tvrzením, že upřednostňují ty kurzy DVPP, které mají jasně stanovený cíl. Téměř stejný počet respondentů 49, tedy 45 % spíše souhlasí s tímto tvrzením. Pouze 8 respondentů, čili 7,30 % nemá vyhraněný názor na tuto otázku. S tvrzením spíše nesouhlasí pouze 1 respondent, který představuje 0,90 % dotazovaných. Výrok naprosto nesouhlasím v rámci této otázky v dotazníku nezvolil žádný pedagogický pracovník.

Jasně stanovený cíl	Absolutní četnost	Relativní četnost
Naprosto souhlasím	51	46,80%
Spíše souhlasím	49	45,00%
Nevím	8	7,30%
Spíše nesouhlasím	1	0,90%
Naprosto nesouhlasím	0	0,00%
Σ	109	100,00%

Tabulka č. 7: Jasně stanovený cíl



Graf č. 7: Jasně stanovený cíl

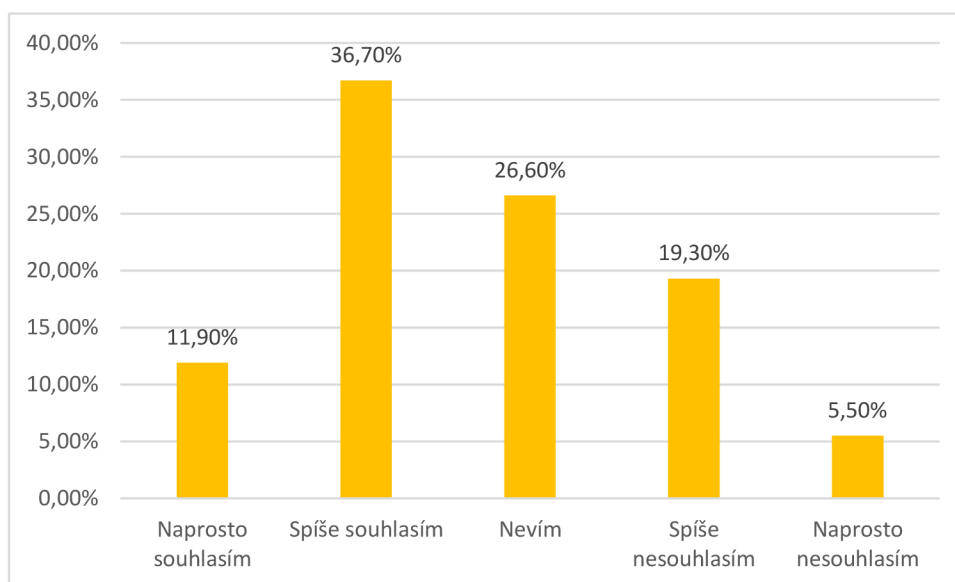
Otázka č. 8: Během pandemie Covid-19 jsem měl/a možnost participovat na kurzech DVPP v plném rozsahu.

Osmá otázka reflektuje problematiku participace pedagogických pracovníků na kurzech dalšího vzdělávání v plném rozsahu během pandemie Covid-19. Nejvíce respondentů tj. 40, tedy 36,70 % spíše souhlasí s tvrzením, že měli možnost participovat na kurzech DVPP v plném rozsahu. Druhé největší zastoupení má kategorie nevím, kde 29 respondentů, tedy 26,60 % uvedlo, že nemá na dané tvrzení

vyhraněný názor. Téměř 20 % všech dotazovaných, tedy 21 respondentů, uvedlo, že spíše nesouhlasí s obsahem dané otázky. Naprostý souhlas vyjádřilo pouze 13 respondentů, tedy necelých 12 %. S danou otázkou naprosto nesouhlasí 6 respondentů, tedy 5,50 % dotazovaných.

Možnost participace v plném rozsahu	Absolutní četnost	Relativní četnost
Naprosto souhlasím	13	11,90%
Spíše souhlasím	40	36,70%
Nevím	29	26,60%
Spíše nesouhlasím	21	19,30%
Naprosto nesouhlasím	6	5,50%
Σ	109	100,00%

Tabulka č. 8: Participace na kurzech DVPP



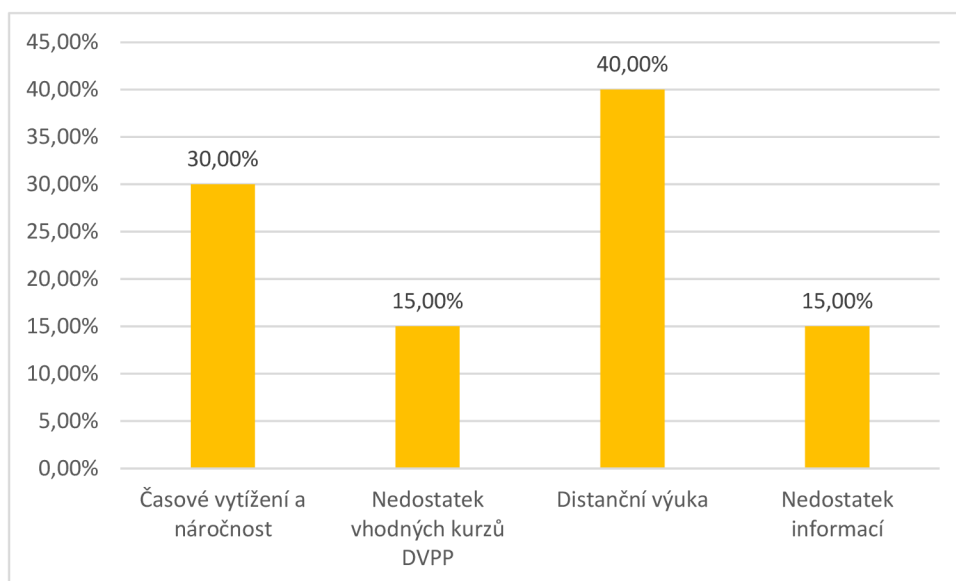
Graf č. 8: Participace na kurzech DVPP

Otázka č. 9: Uved'te prosím, z jakých důvodů jste neměl/a možnost participovat na kurzech DVPP v plném rozsahu.

Otázka č. 9 vychází z předešlé otázky a je podmíněna negativní odpovědí (spíše nesouhlasím, naprosto nesouhlasím) v otázce č. 8. Z tohoto důvodu na tuto otázku odpovídalo pouze 27 respondentů. Zároveň 7 respondentů z 27 tuto otázku zanechalo nevyplněnou. Pro lepší přehlednost jsme vytvořili tabulku, do které jsme zapsali čtyři kategorie, které vznikly zobecněním jednotlivých výroků respondentů. Jako jeden nejčastějších důvodů k tomu, že nemohli participovat na kurzech DVPP v plném rozsahu, uvádí 40 % respondentů distanční výuku. Tedy výuku, která probíhala online prostřednictvím IT technologií a která pedagogům působila potíže při zvládnání jejich pedagogické praxe. Druhou nejčastější odpovědí, kterou zvolilo 6 respondentů, bylo časové vytížení a náročnost. Respondenti v tomto kontextu uvádí, že se enormně zvýšily nároky na jejich psychickou odolnost a časovou dotaci pro vytváření jednotlivých vyučovacích hodin. Po 3 respondentech mají shodně kategorie nedostatek vhodných kurzů DVPP a nedostatek informací. V rámci kategorie nedostatek vhodných kurzů DVPP respondenti popisují situaci, kdy měli snahu účastnit se těchto kurzů, avšak neexistovali kurzy pro jejich zaměření. S podobným zjištěním se setkáváme u respondentů, kteří neměli dostatek informací ke kurzům DVPP.

Zdůvodnění	Absolutní četnost	Relativní četnost
Časové vytížení a náročnost	6	30,00%
Nedostatek vhodných kurzů DVPP	3	15,00%
Distanční výuka	8	40,00%
Nedostatek informací	3	15,00%
Σ	20	100,00%

Tabulka č. 9: Důvody, které znemožňovali pedagogům participovat na kurzech DVPP



Graf č. 9: Důvody, které znemožňovali pedagogům participovat na kurzech DVPP

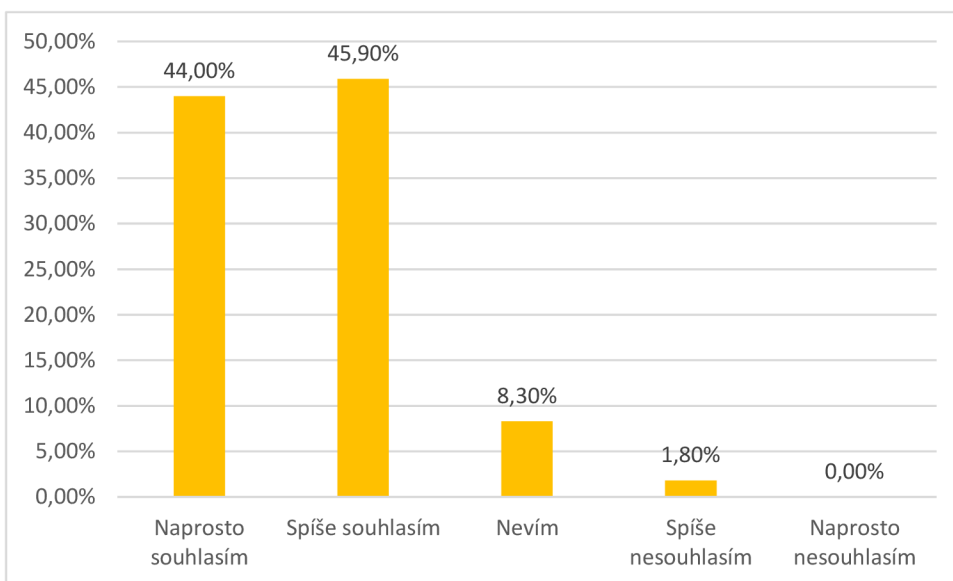
Otázka č. 10: Pokud rozumím cíli kurzu DVPP, jsem více motivovaný/á k účasti na něm.

Desátá otázka v dotazníku se zabývá porozuměním cíli kurzu DVPP a tím, zda toto porozumění přispívá k vyšší motivaci účastnit se kurzů DVPP. Touto otázkou se snažíme reflektovat motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání v době pandemie Covid-19.

Téměř 46 % dotazovaných respondentů uvedlo, že spíše souhlasí s tvrzením, kdy porozumění cíli kurzu DVPP je více motivuje k účasti na tomto kurzu. Pouze o dva respondenty méně, tedy 48 respondentů, s tímto tvrzením naprosto souhlasí. Oproti tomu nesouhlasný postoj vyjádřili pouze dva respondenti, kteří spíše nesouhlasí s daným tvrzením. Naprostý nesouhlas nevyjádřil ani jeden dotazovaný. Celkem 9 pedagogů na danou problematiku nemá vyhraněný názor, tedy zvolili odpověď nevím.

Porozumění cíli kurzu DVPP	Absolutní četnost	Relativní četnost
Naprosto souhlasím	48	44,00%
Spíše souhlasím	50	45,90%
Nevím	9	8,30%
Spíše nesouhlasím	2	1,80%
Naprosto nesouhlasím	0	0,00%
Σ	109	100,00%

Tabulka č. 10: Porozumění cíli kurzu DVPP



Graf č. 10: Porozumění cíli kurzu DVPP

Otázka č. 11: Po absolvování kurzu DVPP během pandemie Covid-19 jsem získal/a nové znalosti a dovednosti.

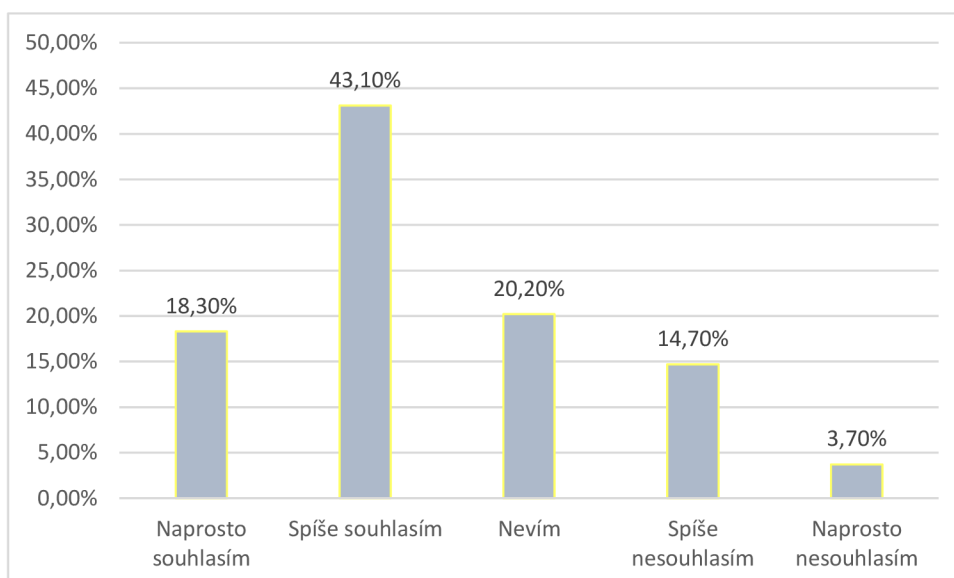
Otázka č. 11 mapovala získání nových znalostí a dovedností u pedagogických pracovníků po té, co během pandemie Covid-19 absolvovali kurz DVPP.

Nadpoloviční většina respondentů, čili 61,40 %, vyjádřila v rámci této otázky souhlasný postoj, tedy že po absolvování kurzu DVPP během pandemie Covid-19 získali nové znalosti a dovednosti. 20,20 % respondentů zvolila odpověď neví, tedy že nemohou posoudit, zda absolvování kurzu DVPP přispělo k získání nových znalostí a

dovedností. Přesně 20 respondentů vyjádřilo nesouhlasný postoj s výše uvedeným tvrzením a zároveň 16 pedagogů uvedlo, že spíše nesouhlasí a 4 pedagogové naprosto nesouhlasí.

Zisk nových znalostí a dovedností	Absolutní četnost	Relativní četnost
Naprosto souhlasím	20	18,30%
Spíše souhlasím	47	43,10%
Nevím	22	20,20%
Spíše nesouhlasím	16	14,70%
Naprosto nesouhlasím	4	3,70%
Σ	109	100,00%

Tabulka č. 11: Zisk nových znalostí a dovedností



Graf č. 11: Zisk nových znalostí a dovedností

Otázka č. 12: DVPP vnímám jako důležitou součást pedagogické profese.

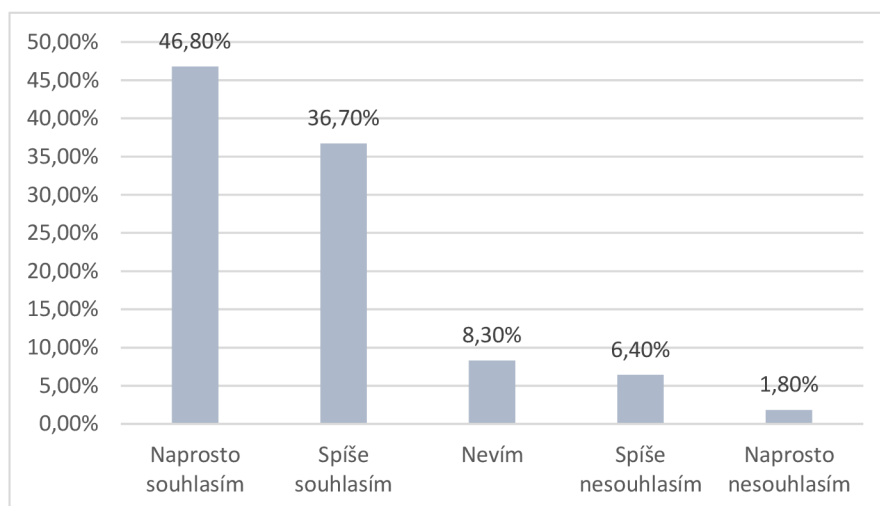
Otázka č. 12 reflektuje postoj pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání a to, zda další vzdělávání vnímají jako důležitou součást pedagogické profese. Dle Kohnové (2012) je profesní rozvoj pedagogických pracovníků jednou ze základních podmínek pro udržení kvality školního vzdělávání. Tato otázka tedy zjišťuje, zda

pedagogové přisuzují dalšímu vzdělávání důležitost v rámci jejich pedagogické praxe.

Téměř 84 % respondentů odpovědělo na tuto otázku souhlasným postojem. Z toho 51 respondentů naprosto souhlasí s daným tvrzením a 40 respondentů spíše souhlasí. Naopak nesouhlasný postoj vyjádřilo pouze 9 respondentů a taktéž 9 respondentů nemá na tuto problematiku vyhraněný názor. Tyto výsledky nám tímto potvrzují důležitou roli dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky.

Důležitost DVPP	Absolutní četnost	Relativní četnost
Naprosto souhlasím	51	46,80%
Spíše souhlasím	40	36,70%
Nevím	9	8,30%
Spíše nesouhlasím	7	6,40%
Naprosto nesouhlasím	2	1,80%
Σ	109	100,00%

Tabulka č. 12: Důležitost DVPP



Graf č. 12: Důležitost DVPP

Otázka č. 13: Během pandemie Covid-19 mě k dalšímu vzdělávání motivovala významnost role DVPP pro profesi pedagoga.

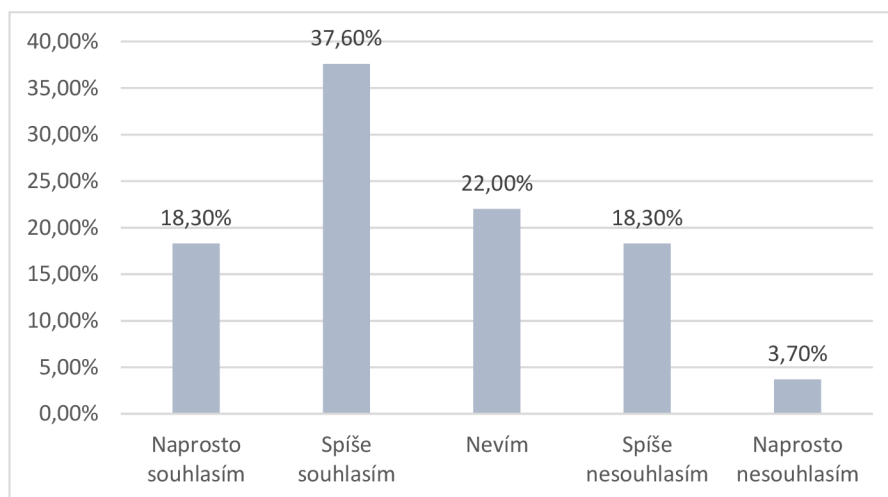
Otázka č. 13 se zabývala významností role DVPP pro výkon profese pedagogického pracovníka a vliv této významnosti na motivaci k dalšímu vzdělávání v době pandemie Covid-19. Touto otázkou se

snažíme reflektovat motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání v době pandemie Covid-19.

Nejvíce respondentů, konkrétně 41, zvolilo odpověď spíše souhlasím s tvrzením, že významnost role DVPP pro jejich profesi je motivovala k účasti na dalším vzdělávání. Druhou nejčastější odpovědí, konkrétně 22 %, byla možnost nevím, tedy že respondenti si nejsou jistí, zda významnost role DVPP přispěla k jejich motivaci k dalšímu vzdělávání. Po 20 respondentech mají shodně kategorie naprosto souhlasím a spíše nesouhlasím. Naopak s tvrzením naprosto nesouhlasím pouze 4 respondenti, tedy pouze 3,70 %.

Významnost DVPP pro profesi pedagoga	Absolutní četnost	Relativní četnost
Naprosto souhlasím	20	18,30%
Spíše souhlasím	41	37,60%
Nevím	24	22,00%
Spíše nesouhlasím	20	18,30%
Naprosto nesouhlasím	4	3,70%
Σ	109	100,00%

Tabulka č. 13: Významnost DVPP pro profesi pedagoga



Graf č. 13: Významnost DVPP pro profesi pedagoga

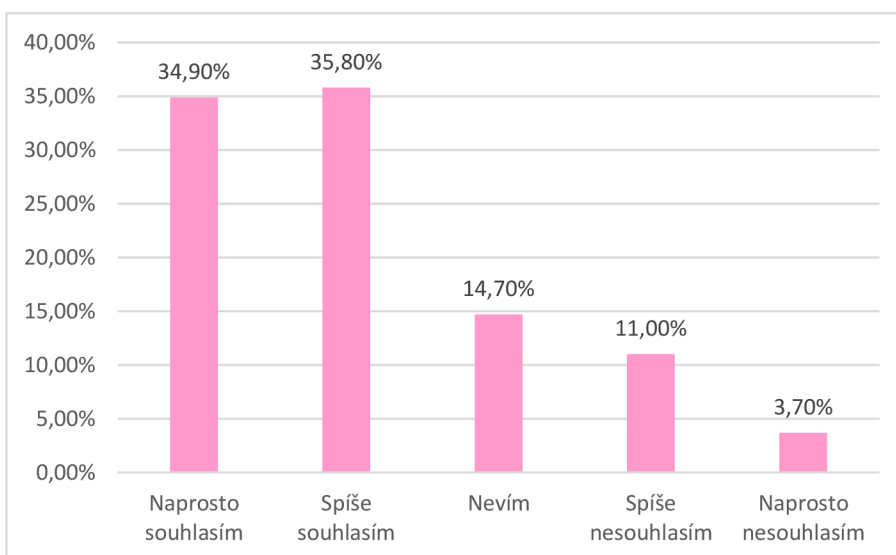
Otázka č. 14: Během pandemie Covid-19 jsem měl/a možnost si samostatně určit, kterých kurzů DVPP se budu účastnit.

Tato otázka se zaměřuje na způsob výběru kurzů DVPP. Zajímá nás, zda si mohou pedagogičtí pracovníci samostatně určit, kterých kurzů dalšího vzdělávání se budou účastnit či zda jim výběr kurzů DVPP určuje např. zaměstnavatel.

Téměř 71 % respondentů vyjádřilo souhlasný postoj k danému tvrzení, tedy že si mohou samostatně určit, kterých kurzů dalšího vzdělávání se budou účastnit. Třetí nejčastější odpovědí byla kategorie nevím, konkrétně ji vybralo 16 respondentů, tedy ti, kteří nemají vyhraněný názor k dané problematice. Stejný počet respondentů, tedy 16 pedagogů vyjádřilo negativní postoj k danému tvrzení.

Samostatnost ve výběru kurzů DVPP	Absolutní četnost	Relativní četnost
Naprosto souhlasím	38	34,90%
Spíše souhlasím	39	35,80%
Nevím	16	14,70%
Spíše nesouhlasím	12	11,00%
Naprosto nesouhlasím	4	3,70%
Σ	109	100,00%

Tabulka č. 14: Samostatnost ve výběru kurzů DVPP



Graf č. 14: Samostatnost ve výběru kurzů DVPP

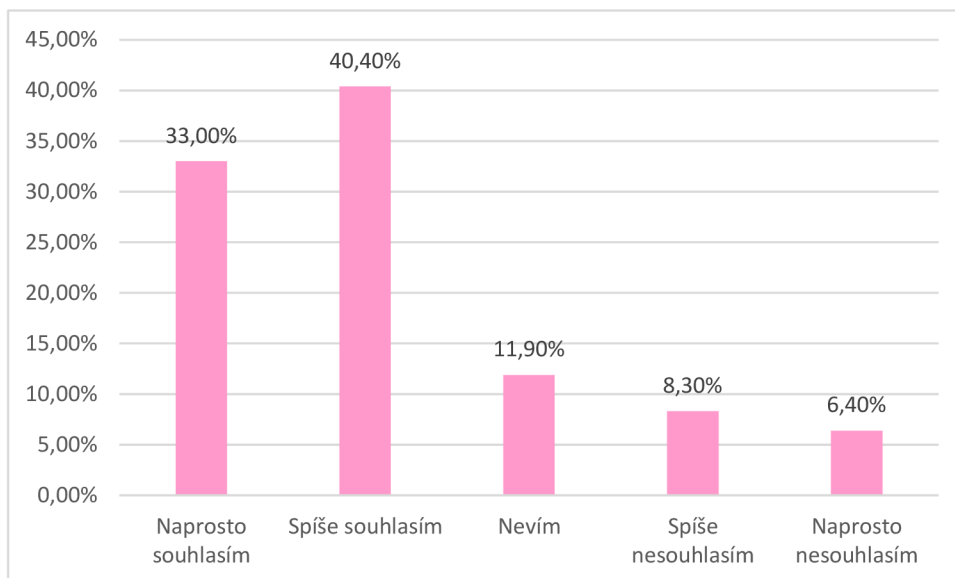
Otázka č. 15: Zaměstnavatel mi během pandemie Covid-19 umožňoval samostatně si plánovat, kdy budu vykonávat DVPP.

Tato otázka se stejně jako předchozí zabývá autonomií pedagogických pracovníků vzhledem k plánování kurzů dalšího vzdělávání. Tato otázka se soustředí na časovou složku pedagogické praxe, tedy na to, zda si mohli pedagogičtí pracovníci během pandemie Covid-19 samostatně plánovat, kdy se budou účastnit kurzů DVPP.

Téměř ¾ respondentů (73,4 %) uvedli kladný postoj k dané otázce, tedy že jim zaměstnavatel během pandemie Covid-19 umožňoval si samostatně plánovat, kdy budou vykonávat kurzy DVPP. Naopak negativní postoj k dané problematice zaujalo pouze 16 respondentů, z nichž 9 spíše nesouhlasilo a 7 naprosto nesouhlasilo s daným tvrzením. Necelých 12 % respondentů uvedlo odpověď nevím, tedy že nedokáží posoudit, zda jim zaměstnavatel umožňoval samostatně si plánovat časovou dotaci pro další vzdělávání.

Samostatnost v časovém plánování kurzů DVPP	Absolutní četnost	Relativní četnost
Naprosto souhlasím	36	33,00%
Spíše souhlasím	44	40,40%
Nevím	13	11,90%
Spíše nesouhlasím	9	8,30%
Naprosto nesouhlasím	7	6,40%
Σ	109	100,00%

Tabulka č. 15: Samostatnost v časovém plánování kurzů DVPP



Graf č. 15: Samostatnost v časovém plánování kurzů DVPP

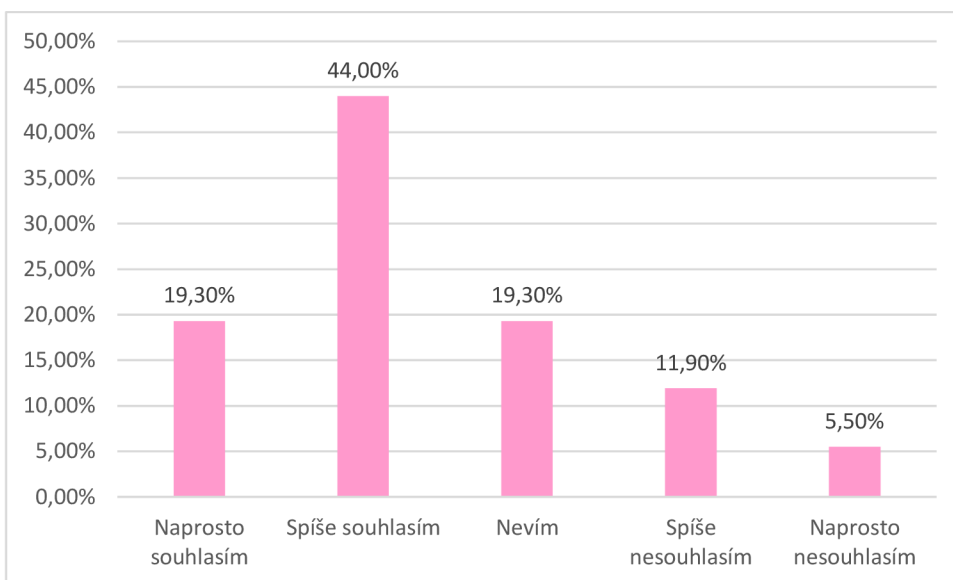
Otázka č. 16: Během pandemie Covid-19 mě motivovala k dalšímu vzdělávání míra autonomie v rozhodování o typu kurzu DVPP.

Otázka č. 16 se zabývá mírou autonomie v rozhodování o typu kurzu DVPP a její vliv na motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání v době pandemie Covid-19. Touto otázkou se snažíme reflektovat motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání v době pandemie Covid-19.

Nejčastější reakcí na toto tvrzení v dotazníku, jsme zaznamenali u odpovědi spíše souhlasím, kterou zvolilo 48 respondentů. Zároveň 21 respondentů zvolilo odpověď naprosto souhlasím. Z toho vyplývá, že téměř 64 % respondentů zastává souhlasný postoj s tím, že je míra autonomie v rozhodování o typu kurzu DVPP během pandemie Covid-19 motivovala k dalšímu vzdělávání. Opačný názor zastává 19 respondentů, kteří spíše či naprosto nesouhlasí s daným tvrzením. 21 pedagogů vyjádřilo neutrální postoj k dané problematice.

Míra autonomie v rozhodování o typu kurzu DVPP	Absolutní četnost	Relativní četnost
Naprosto souhlasím	21	19,30%
Spíše souhlasím	48	44,00%
Nevím	21	19,30%
Spíše nesouhlasím	13	11,90%
Naprosto nesouhlasím	6	5,50%
Σ	109	100,00%

Tabulka č. 16: Míra autonomie v rozhodování o typu kurzu DVPP



Graf č. 16: Míra autonomie v rozhodování o typu kurzu DVPP

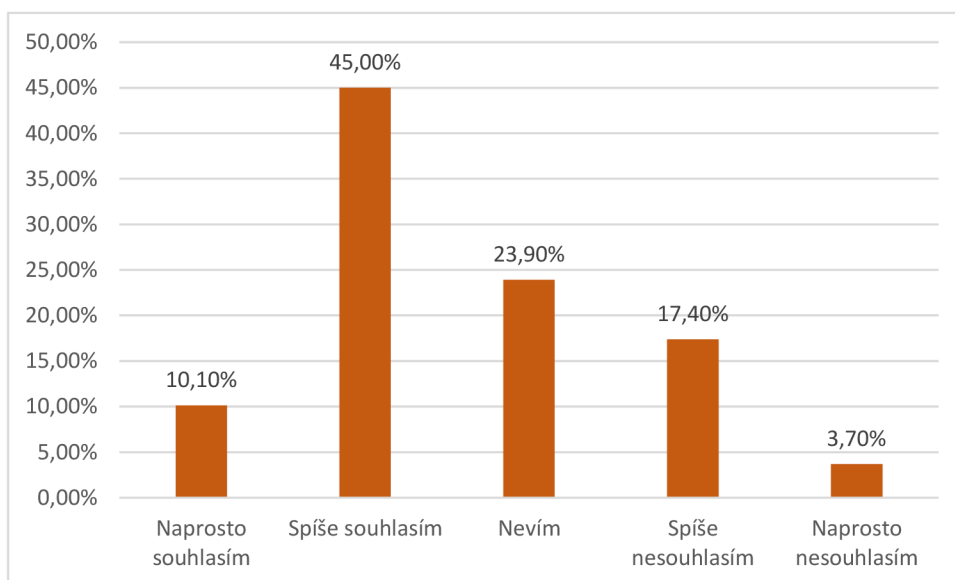
Otázka č. 17: Během pandemie Covid-19 mi samotné kurzy DVPP poskytovaly zpětnou vazbu k mé pedagogické činnosti.

Otázka č. 17 se věnuje problematice zpětné vazby ve spojitosti se samotnými kurzy DVPP ve vztahu k pedagogické činnosti učitelů, tedy zda během pandemie Covid-19 docházelo k poskytování zpětné vazby pedagogickým pracovníkům prostřednictvím kurzů dalšího vzdělávání. Souhlasný postoj k danému tvrzení zaujímá přesně 60 respondentů, kdy 49 z nich spíše souhlasí a 11 respondentů naprosto souhlasí s tím,

že jim během pandemie Covid-19 samotné kurzy DVPP poskytovaly zpětnou vazbu k jejich pedagogické činnosti. Početná skupina 26 respondentů zvolila odpověď neví, tedy že nemohou posoudit, zda jim kurzy DVPP poskytovaly zpětnou vazbu. Nesouhlasný postoj k danému tvrzení zaujalo 23 respondentů.

Poskytování zpětné vazby prostřednictvím kurzů DVPP	Absolutní četnost	Relativní četnost
Naprosto souhlasím	11	10,10%
Spíše souhlasím	49	45,00%
Nevím	26	23,90%
Spíše nesouhlasím	19	17,40%
Naprosto nesouhlasím	4	3,70%
Σ	109	100,00%

Tabulka č. 17: Poskytování zpětné vazby prostřednictvím kurzů DVPP



Graf č. 17: Poskytování zpětné vazby prostřednictvím kurzů DVPP

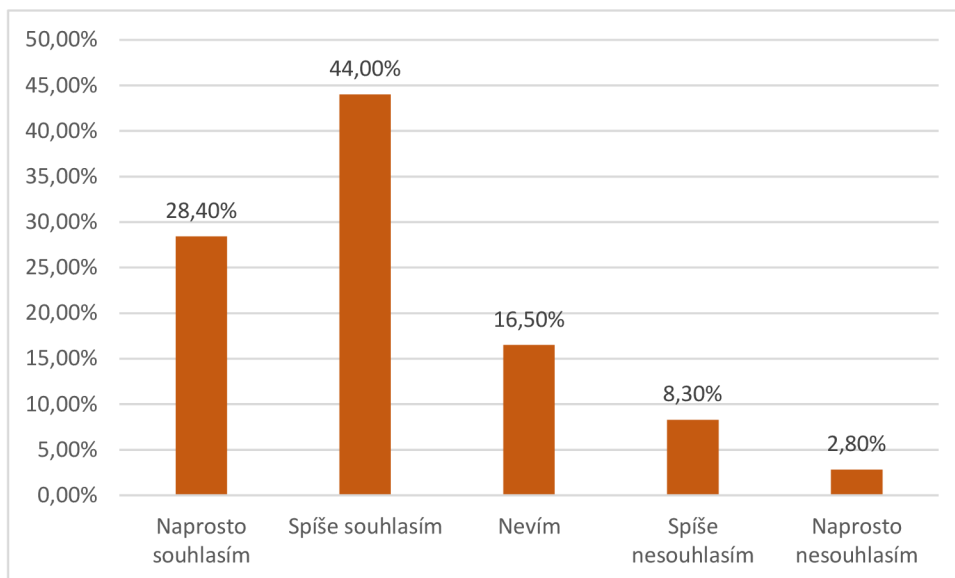
Otázka č. 18: Zpětná vazba byla pro mě velmi podstatná v době pandemie Covid-19.

Otázka č. 18 se zabývá zpětnou vazbou a její důležitostí pro pedagogické pracovníky v době pandemie Covid-19. Veškerá pedagogická činnost učitelů byla v době pandemie Covid-19 pro pedagogy velmi náročná jak po fyzické tak zejména po psychické stránce. Zisk případné zpětné vazby k jejich pedagogické činnosti by mohl vést ke zmírnění dopadů pandemie Covid-19.

Souhlasný postoj s tvrzením uvedeným výše vyjádřilo 79 respondentů, přičemž 48 z nich spíše souhlasí a 31 naprosto souhlasí s tím, že zpětná vazba pro ně byla během pandemie Covid-19 velmi podstatná. Odpověď nevím, tedy že zastávají neutrální postoj, uvedlo 16,50 % respondentů. Nesouhlasný postoj s danou problematikou uvedlo pouze 12 respondentů.

Důležitost zpětné vazby	Absolutní četnost	Relativní četnost
Naprosto souhlasím	31	28,40%
Spíše souhlasím	48	44,00%
Nevím	18	16,50%
Spíše nesouhlasím	9	8,30%
Naprosto nesouhlasím	3	2,80%
Σ	109	100,00%

Tabulka č. 18: Důležitost zpětné vazby



Graf č. 18: Důležitost zpětné vazby

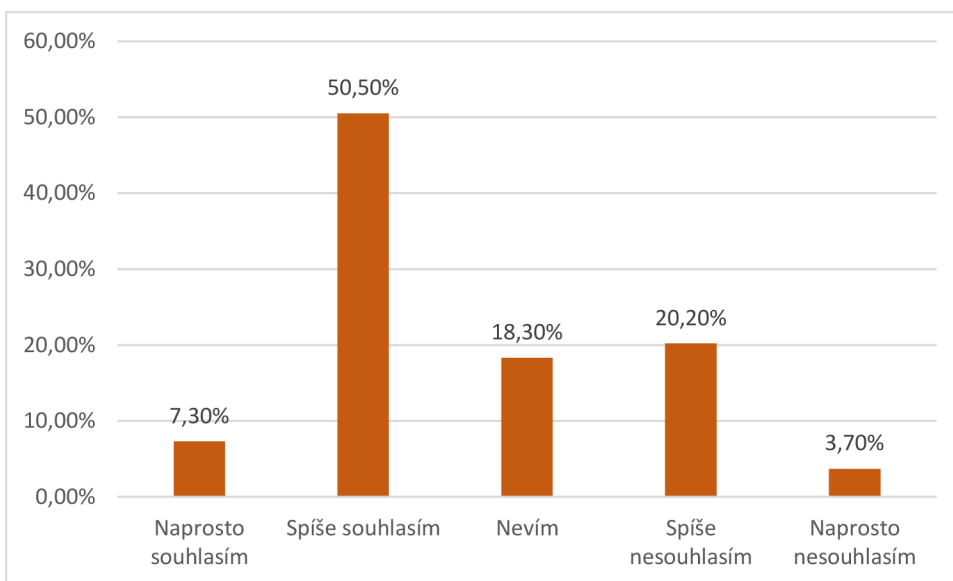
Otázka č. 19: Získání zpětné vazby po absolvovaném kurzu DVPP v době pandemie Covid-19 mě motivovalo k dalšímu vzdělávání.

Poslední otázka v dotazníku se zaměřuje na vliv zisku zpětné vazby po absolvovaném kurzu DVPP v době pandemie Covid-19 na motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání. Touto otázkou se snažíme reflektovat motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání v době pandemie Covid-19.

Nejčastější odpovědí respondentů na tvrzení, zda je motivovalo k dalšímu vzdělávání v době pandemie Covid-19 získání zpětné vazby po absolvovaném kurzu dalšího vzdělávání, bylo že spíše souhlasí s tímto tvrzením. Jednalo se o 50,50 % všech dotazovaných. Druhou nejčastější odpovědí respondentů, konkrétně 22, byl naopak nesouhlasný postoj, tedy že spíše nesouhlasí s daným tvrzením. Početnou skupinou, 20 respondentů, je také kategorie s neutrální odpovědí, tedy, že nemají na danou problematiku vyhraněný názor. Nejsilnější postoje, tedy že s tvrzením naprosto souhlasí či nesouhlasí, zastávalo pouze 12 respondentů, z nichž 8 vyjádřilo naprostý souhlas, a 4 vyjádřili naprostý nesouhlas.

Zisk zpětné vazby a jeho vliv na motivaci	Absolutní četnost	Relativní četnost
Naprosto souhlasím	8	7,30%
Spíše souhlasím	55	50,50%
Nevím	20	18,30%
Spíše nesouhlasím	22	20,20%
Naprosto nesouhlasím	4	3,70%
Σ	109	100,00%

Tabulka č. 19: Zisk zpětné vazby a jeho vliv na motivaci



Graf č. 19: Zisk zpětné vazby a jeho vliv na motivaci

4 Interpretace dat ve vztahu k výzkumným otázkám

Pro tuto bakalářskou práci bylo cílem popsat motivaci pedagogických pracovníků středních škol v Olomouckém kraji k dalšímu vzdělávání v době pandemie Covid-19 v závislosti na teorii pracovních charakteristik. Cílem této práce je také popsat, jaký význam na motivaci pedagogických pracovníků středních škol k dalšímu vzdělávání měly jednotlivé faktory pracovní motivace (různorodost DVPP, ztotožnění se s cíli DVPP, významnost DVPP, autonomie volby DVPP a zpětná vazba). V této kapitole zodpovíme výzkumné otázky, které jsou již zmíněny výše v kapitole 2.1 výzkumný cíl, výzkumné otázky.

1. VO: Jaký význam měla pro motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání různorodost nabídky kurzů dalšího vzdělávání během pandemie Covid-19?

Pro zodpovězení této výzkumné otázky jsme využili data ze čtvrté, páté a šesté otázky v dotazníku, které jsme si již zodpověděli výše. Z dotazníkového šetření vyplývá, že více jak 50 % dotazovaných respondentů souhlasí s tvrzením, že nabídka kurzů DVPP byla během pandemie Covid-19 různorodá a zároveň více jak 53 % dotazovaných respondentů uvádí, že během pandemie Covid-19 měli možnost vybírat si z široké škály kurzů DVPP. Různorodost nabídky kurzů DVPP pozitivně ovlivnila motivovanost pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání pouze u 51 % respondentů. U necelých 36 % respondentů dotazníkové šetření prokázalo, že různorodost kurzů DVPP nijak významně neovlivnila jejich motivaci k dalšímu

vzdělávání. Zbylí respondenti, necelých 13 %, nedokázali zhodnotit význam široké nabídky kurzů DVPP pro jejich motivaci.

2. VO: Jaký význam mělo ztotožnění se pedagogických pracovníků s cíli kurzů DVPP na motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání během pandemie Covid-19?

Pro zodpovězení této výzkumné otázky jsme využili data ze sedmé, osmé, deváté a desáté otázky v dotazníku, které jsme si již zodpověděli výše. Z dotazníkového šetření vyplývá, že více jak 90 % dotazovaných respondentů dává přednost těm kurzům DVPP, které mají jasně stanovený cíl a se kterým se mohou ztotožnit. Zároveň však pouze 49 % respondentů v dotazníku uvedlo, že mohli participovat na kurzech DVPP v plném rozsahu. Participovat na kurzech DVPP v plném rozsahu nemělo možnost necelých 25 % respondentů. Jako hlavní bariéry plné participace uváděli respondenti nejčastěji časové vytížení a náročnost situace, nedostatek vhodných kurzů DVPP, distanční výuku a nedostatek informací. Téměř 90 % respondentů v dotazníku uvedlo, že pokud jsou ztotožnění s cíli kurzu DVPP, jsou více motivováni k účasti na kurzech dalšího vzdělávání.

3. VO: Jaký význam měla významnost DVPP na motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání během pandemie Covid-19?

Pro zodpovězení této výzkumné otázky jsme využili data z jedenácté, dvanácté a třinácté otázky v dotazníku, které jsme si již zodpověděli výše. Z dotazníkového šetření vyplývá, že 61 % respondentů získalo po absolvování kurzů dalšího vzdělávání během pandemie Covid-19 nové znalosti a dovednosti. Zároveň 20 % respondentů uvedlo, že nedokáží určit, zda u nich došlo k získání nových znalostí a dovedností. Téměř

84 % respondentů dále uvedlo, že další profesní vzdělávání vnímají jako důležitou součást pedagogické profese, pouze 8 % respondentů se vyjádřilo opačně. Významnosti DVPP pro další vzdělávání se cítilo během pandemie Covid-19 motivováno pouze 56 % dotazovaných respondentů. 22 % respondentů uvedlo, že významnost DVPP neměla vliv na jejich motivaci k dalšímu vzdělávání. Stejně procento respondentů, tedy 22 %, uvedlo, že nemají vyhraněný názor na vliv významnosti DVPP na jejich motivaci k dalšímu vzdělávání v době pandemie Covid-19.

4. VO: Jaký význam měla autonomie volby typu dalšího vzdělávání na motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání během pandemie Covid-19?

Pro zodpovězení této výzkumné otázky jsme využili data ze čtrnácté, patnácté a šestnácté otázky v dotazníku, které jsme si již zodpověděli výše. Z dotazníkového šetření vyplívá, že téměř 71 % dotazovaných respondentů mělo během pandemie Covid-19 možnost samostatně si určit, kterých kurzů DVPP se budou účastnit. S tímto tvrzením naopak nesouhlasí téměř 15 % respondentů, kteří neměli možnost samostatné volby kurzů DVPP. 73 % respondentů taktéž uvedlo, že jim zaměstnavatel v době pandemie Covid-19 umožňoval samostatně si plánovat, kdy budou kurzy DVPP vykonávat. S touto možností nesouhlasí necelých 15 % respondentů, kteří neměli možnost si samostatně plánovat dobu vykonávání kurzů DVPP. Téměř 12 % nemá k této problematice vyhraněný názor. Autonomií volby typu dalšího vzdělávání se během pandemie Covid-19 cítilo motivováno k dalšímu vzdělávání 63 % dotazovaných pedagogů. Naopak 17 % respondentů nepociťovalo autonomii volby typu DVPP jako silný motivátor k dalšímu vzdělávání. Nezanedbatelné množství, tedy 19 %,

představují respondenti, kteří na tuto otázku zvolili neutrální odpověď – nevím.

5. VO: Jaký význam mělo získání zpětné vazby na motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání během pandemie Covid-19?

Pro zodpovězení této výzkumné otázky jsme využili data ze sedmnácté, osmnácté a devatenácté otázky v dotazníku, které jsme si již zodpověděli výše. Z dotazníkového šetření vyplívá, že samotné kurzy DVPP poskytovaly během pandemie Covid-19 zpětnou vazbu pedagogické praxe pouze 55 % dotazovaným pedagogům. Naopak 20 % respondentů uvedlo, že na svou pedagogickou praxi nedostávali zpětnou vazbu přímo prostřednictvím kurzů DVPP. Téměř 24 % respondentů tuto situaci nedokázalo posoudit, a proto zvolili neutrální odpověď. Téměř 72 % respondentů vyhodnotilo, že v době pandemie Covid-19 pro ně byla zpětná vazba velmi důležitá. Pouze 11 % dotazovaných nesouhlasilo s tímto tvrzením. Díky získání zpětné vazby po absolvování kurzu DVPP během pandemie Covid-19 se cítilo motivováno k dalšímu vzdělávání téměř 58 % respondentů. Oproti tomu 24 % respondentů nevnímalo získání zpětné vazby jako motivační faktor k dalšímu vzdělávání. Zároveň 18 % respondentů nedokázalo objektivně zhodnotit, zda jim zpětná vazba připadala jako dostatečný motivátor k dalšímu vzdělávání.

Diskuse

Hlavním cílem výzkumu této bakalářské diplomové práce bylo popsat motivaci pedagogických pracovníků středních škol v Olomouckém kraji k dalšímu vzdělávání v době pandemie Covid-19 v závislosti na teorii pracovních charakteristik. Pro naplnění cíle této práce jsme zvolili pět výzkumných otázek. Jednotlivé výzkumné otázky se vždy vztahují k jednomu faktoru pracovní motivace, které byly pro zvoleny takto: různorodost DVPP, ztotožnění se s cíli DVPP, významnost DVPP, autonomie volby DVPP a zpětná vazba.

Dle výzkumu (Perry, 2020), který se zabýval profesním rozvojem pedagogických pracovníků v době pandemie Covid-19 docházelo ke vzniku obdobných faktorů pracovní motivace, které jsme určili jako stěžejní pro tuto práci. V daném výzkumu se jednalo o různorodost přístupů k dalšímu vzdělávání, větší autonomii při výběru kurzů profesního vzdělávání, důležitost dalšího rozvoje. Faktorem, který se odlišoval od faktorů použitých v této práci, bylo využití online prostředí, které hrálo zásadní roli během pandemie.

Z výzkumu (Jackaria, P. M. ., & Caballes, D. G., 2022), který se věnuje problematice pohledům na programy profesního rozvoje, vyplívá, že pandemie Covid-19 mohla vést k rozdílným zkušenostem pedagogických pracovníků s dalším vzděláním. Jako důvod pro tuto domněnku výzkumníci uvádějí rozdílné možnosti ve vzdělávání, zdrojích, ale také dostupnosti technologií.

Výsledky této práce ukazují, že existuje reálná možnost různorodých zkušeností pedagogů, neboť škála odpovědí v dotazníkovém šetření je v rozpětí od naprosto souhlasného postoje až po naprosto nesouhlasný postoj, vyjma dvou dotazníkových otázek (7, 10), kde se nevyskytl naprosto nesouhlasný postoj.

Získané výsledky z dotazníkového šetření nám ukazují, kolik % respondentů zastává souhlasný, nesouhlasný či neutrální postoj k námi zvoleným motivačním faktorům a jejich význam pro motivaci k dalšímu vzdělávání. Souhlasný postoj s faktorem různorodosti DVPP a jeho významem pro motivaci k dalšímu vzdělávání vyjádřilo 51,4 % dotazovaných. Současně 35,8 % respondentů vyjádřilo opačný, tedy nesouhlasný postoj. Neutrální postoj v tomto případě vyjádřilo téměř 13 % respondentů. S faktorem ztotožnění se s cíli DVPP a jeho významem pro motivaci k dalšímu vzdělávání naprosto nebo spíše souhlasilo téměř 90 % všech dotazovaných. Neutrální postoj zaujalo 8,3 % respondentů a nesouhlasný postoj pouhé 1,8 % respondentů. K faktoru významnosti DVPP a jeho významu pro motivaci k dalšímu vzdělávání zaujalo souhlasný postoj téměř 56 % dotazovaných pedagogů, neutrální postoj zvolilo 22 % respondentů, stejné procento respondentů vyjádřilo nesouhlasný postoj. Autonomii volby DVPP a její význam pro motivaci k dalšímu vzdělávání souhlasným postojem označilo 63 % dotazovaných pedagogů, 19 % respondentů si zvolilo neutrální postoj a 17 % nesouhlasný postoj. Zpětnou vazbu a její význam pro motivaci k dalšímu vzdělávání souhlasným postojem označilo téměř 58 % respondentů, neutrální postoj k tomuto tvrzení zaujalo 18 % a nesouhlasný postoj vyjádřilo necelých 24 % respondentů. Jako jeden z limitů této práce vnímám nízkou návratnost rozeslaných dotazníků. Přestože jsem oslovila přes 90 středních škol a gymnázií v Olomouckém kraji, dotazníky mi vyplnilo pouze 109 respondentů, přičemž samotný dotazník si otevřelo 148 respondentů, tedy 39 dotazníků zůstalo nevyplněných. Jako možný důvod pro tak nízkou návratnost se mi jeví vysoká vytiženost škol a jejich zaměstnanců. Malá

návratnost dotazníku může způsobit zkreslení dat a znemožnit jejich zobecnění pro daný výzkumný soubor.

Dalším limitem mé práce může být také přílišná obecnost a neschopnost hlouběji pohlédnout do zkoumané problematiky. Taktéž výzkumné otázky by mohly být formulovány jinou formou, kdy by reflektovali např. pohlaví, věk či délku praxe respondentů.

Závěr

Hlavním cílem výzkumu této bakalářské diplomové práce bylo popsat motivaci pedagogických pracovníků středních škol v Olomouckém kraji k dalšímu vzdělávání v době pandemie Covid-19 v závislosti na teorii pracovních charakteristik. Tato teorie navrhuje, že rozhodujícími faktory pracovní motivace jsou motivační pracovní charakteristiky reprezentované rozmanitostí úkolu, identitou úkolu, významností úkolu, autonomií a zpětnou vazbou. Pro účely této bakalářské práce jsme dané pracovní charakteristiky modifikovali vzhledem k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Pro praktickou část této práce tak byly stěžejní tyto faktory pracovní motivace: různorodost DVPP, ztotožnění se s cíli DVPP, významnost DVPP, autonomie volby DVPP a zpětná vazba.

V teoretické části se práce věnuje zejména seznámení se se základní pojmy a koncepty, které jsou potřebné pro lepší pochopení kontextuálního rámce této práce. První kapitola se v rámci této části věnuje motivaci a to jak z pohledu definic, tak teoriím motivace, kde popisujeme pracovní motivaci, konkrétně Teorii pracovních charakteristik, která představuje stěžejní rámec pro praktickou část této bakalářské práce. Taktéž zde najdeme kapitolku o motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání. Druhá kapitola se zabývá vysvětlením pojmu pedagogického pracovníka jakožto účastníka dalšího vzdělávání. Uvádíme zde legislativní ukotvení pedagogického pracovníka, konkrétně učitele střední školy, náplň jeho práce. Zároveň je zde uvedena kapitola o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Třetí kapitola se věnuje problematice pandemie Covid-19 a tomu, jakým způsobem ovlivnila výkon profese pedagogů. Je zde také zmíněna kapitola zaměřující se na motivaci

pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání právě v době pandemie.

Praktická část této práce se zabývá zodpovězením výzkumných otázek, které jsme si stanovili na jejím počátku. Pro tuto bakalářskou práci byl zvolen kvantitativní výzkum, který byl realizován dotazníkovým šetřením prostřednictvím online platformy pro tvorbu dotazníků. V rámci této části bakalářské práce jsme nejdříve popsali výzkumný cíl a výzkumné otázky, následoval výzkumný soubor a metoda sběru a analýzy dat. Poté jsme přešli k interpretaci získaných výsledků z dotazníkových otázek, které jsme rozdělili do dvou částí na část zaměřenou na základní údaje o respondentech a část reflektující další vzdělávání pedagogických pracovníků. Po této kapitole následovala výsledná interpretace dat ve vztahu k výzkumným otázkám.

V rámci kapitoly interpretace dat ve vztahu k výzkumným otázkám jsme zachytili názory respondentů na jednotlivé faktory pracovní motivace, které jsou uvedeny výše. Souhrn těchto faktorů nám popisuje celkovou motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání v době pandemie Covid-19.

Literatura a zdroje

Aina Appova & Fran Arbaugh., 2018. *Teachers' motivation to learn: implications for supporting professional growth*, Professional Development in Education, 44:1, 5-21, DOI: 10.1080/19415257.2017.1280524

Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Grada.

Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. Grada.

Arnold, J., & Randall, R. (2010). *Work psychology: Understanding human behaviour in the workplace* (5th ed.). Harlow: Financial Times Prentice Hall.

Bedrnová, E., & Nový, I. (1998) *Psychologie a sociologie řízení*. Management Press.

Boudová, S., & Šťastný, V., & Basl, J. (2019). *Mezinárodní šetření TALIS 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_TALIS_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=57

Česká školní inspekce. (2020a). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok*. Praha: ČŠI.

Česká školní inspekce. (2020b). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách*. Praha: ČŠI.

Česká školní inspekce. (2021b). *Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19*. Praha: ČŠI.

Dědina, J., Šikýř, M., Šafránková, J. M., & Ambis (vysoká škola). (2018).

Management a organizace: současné přístupy k řízení lidí a vytváření organizací. Key Publishing.

Dvořáková, Z. (2007). *Management lidských zdrojů.* C. H. Beck.

Dvořáková, Z. (2012). *Řízení lidských zdrojů.* Praha: C. M. Beck.

DVPP. (2021). *Vzdělávací nabídka pro pedagogy.* Dostupné z: <https://www.dvpp.info/akce/>

Farková, M. (2009). *Dospělost a její variabilita.* Grada.

Frombergerová, A. (2020). *Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu.* *Pedagogická orientace*, 30(2), 221-230. doi: 10.5817/PedOr2020-2-221

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Paido.

Hermochová, S. (2009). *Jak být dobrý třídní učitel.* In: Kasiková, H.,

Budinská, M. & Beran, V. *Třída – návod k použití.* Dostupné také z:

[https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9869/JAK-BYT-DOBRY-TRIDNIUCITEL.](https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9869/JAK-BYT-DOBRY-TRIDNIUCITEL.html/)

html/

Hladký, A., & Židková, Z. (1999). *Metody hodnocení psychosociální pracovní zátěže: metodická příručka.* Karolinum.

Holeček, V., & Miňhová, J., & Prunner, P. (2007). *Psychologie pro právníky.* Aleš Čeněk.

Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu.* Grada.

Jackaria, P. M. ., & Caballes, D. G. . (2022). *Equipping Teachers to Adapt: A Look into Teachers' Professional Development Programs in Times of COVID-19 Pandemic.* *International Journal of Humanities and*

Education Development (IJHED), 4(4), 18–22. Dostupné z:
<https://doi.org/10.22161/jhed.4.4.3>

Kalman, M.; Kalender, B. & Cesur, B. (2022). *Teacher learning and professional development during the COVID-19 pandemic: A descriptive study*. Educational

Research: Theory and Practice, 33(2), 1-22. Dostupné z:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1352338.pdf>

Kociánová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Grada.

Kohnová, J. & kol. (1995). *Další vzdělávání učitelů středních škol jako prostředek*

transformace českého školství. PedF UK.

Kohnová, J. (2012). *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Kubátová, J. & Kukulková, A. (2013). *Interkulturní rozdíly v pracovní motivaci generace Y: příklad České republiky a Francie*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Paido.

Leire Aperribai, Lorea Cortabarria, Triana Aguirre, Emilio Verche, & África

Borges. (2020). *Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-2019. Pandemic*. *Frontiers in Psychology*, 11. Dostupné z:

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577886>

Lokšová, I. & Lokša, J. (1999) *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Portál.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). *Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions*. System. Dostupné z: [10.1016/j.system.2020.102352](https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352)

Miklošiková, M. (2010). *Další vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci celoživotního učení*. FOSZE.

MŠMT. (2004). *Zákon o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů*. MŠMT ČR. <https://www.msmt.cz/ministerstvo/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu-1>

MŠMT. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Citováno 15. 3. 2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/50371/>

Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Academia.

OECD (2018), *Teachers (indicator)*. Dostupné z: <https://data.oecd.org/eduresource/teachers.htm>

Palán, Z., Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostravská univerzita Ostrava.

Pavlas, T., Pražáková, D., Zatloukal, T., Andrys, O., Novosák, J., Folwarczny, R., Chovancová, K. (2020). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva*. ČŠI. Dostupné z: https://map.nadorlici.cz/src/Frontend/Files/FileExtend/source/5_1588848792.pdf

- Perry, E. (2022). *Teacher Professional Development in Changing Circumstances: The Impact of COVID-19 on Schools' Approaches to Professional Development*. *Education Sciences*, 13(1), 48. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/educsci13010048>
- Provazník, V., Komárková, R., & Podnikohospodářská fakulta. (2004). *Motivace pracovního jednání*. *Oeconomica*.
- Průcha, J. & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Grada.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L., ed. (2008). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita
- Ranby, S., Rebeiz, A., Sokal, L., Eblie Trudel, L., & Babb, J. (2020). *COVID-19's Second Wave: How are teachers faring with the return to physical schools?* Dostupné z: <https://winnspace.uwinnipeg.ca/bitstream/handle/10680/1875/COVID-19%27s%20Second%20Wave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2004). *Management*. Grada.
- Rokos, L., & Vančura, M. (2020). *Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů*. *Pedagogická orientace*. Masarykova Univerzita.
- Říčan, P. *Psychologie osobnosti*. (2007). Grada.
- Sokal, L., Eblie Trudel, L., & Babb, J. (2020). *It's okay to be okay too. Why calling out teachers' "toxic positivity" may backfire*. Dostupné z: <https://www.edcan.ca/articles/its-ok-to-be-ok-too/>

Spilková, V. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Státní zdravotní ústav. (2020). *Otázky a odpovědi v souvislosti s novým onemocněním COVID-19*. Centrum Epidemiologie a Mikrobiologie. Dostupné z: <http://www.szu.cz/tema/prevence/otazky-a-odpovedi>

Tritremmel, G. (2021). *Vnitřní pracovní motivace pedagogů volného času v celodenních typech škol ve Štýrsku/Rakousku: Zaměření na věk*. e-Pedagogium. Dostupné z: 10.5507/epd.2021.029

Tureckiová, M. (2009). *Organizační chování: teoretická východiska a trendy personálního managementu*. Univerzita Jana Amose Komenského.

UNESCO. (2020). *Supporting teachers and education personnel during times of crisis*. UNESCO COVID-19 education response: Education Sector issue notes, 2.2, 2020(2.2), Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338>

Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Technická univerzita v Liberci.

Urban, J. (2017). *Motivace a odměňování pracovníků: Co musíte vědět, abyste ze svých spolupracovníků dostali to nejlepší*. Grada.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Vekić-Kljaić, V., Mlinarević, V. (2022). *Professional development of educators' online learning during the COVID-19 pandemic in the Republic of Croatia*. SN Soc Sci 2, 223. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00527-0>

Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005>.

WHO (2020). *Director-General's opening remarks at the Mission briefing on COVID-19 – 12 March 2020.* World Health Organisation. Dostupné z: <https://www.who.int/directorgeneral/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-atthe-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů.

[online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickychpracovnicich>.

Zhang, S. X., Wang, Y., Rauch, A., & Wei, F. (2020). *Unprecedented disruption of lives and work: Health, distress and life satisfaction of working adults in China one month into the COVID-19 outbreak.* Psychiatry Research. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112958>

Zhou, Longjun & Li, Fangmei & Wu, Shanshan & Zhou, Ming. (2020). *“School's Out, But Class's On”, The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control as an Example.* Best Evidence of Chinese Education. Dostupné z: 4. 501-519. [10.15354/bece.20.ar023](https://doi.org/10.15354/bece.20.ar023).

Seznam zkratek

DVPP

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozložení respondentů dle pohlaví.....	38
Tabulka č. 2: Délka praxe respondentů.....	39
Tabulka č. 3: Typ školy, ve které respondenti pracují.....	40
Tabulka č. 4: Různorodost nabídky kurzů DVPP.....	42
Tabulka č. 5: Možnost výběru z široké škály kurzů DVPP.....	43
Tabulka č. 6: Motivace k DV v souvislosti s širokou nabídkou kurzů DVPP.....	44
Tabulka č. 7: Jasně stanovený cíl.....	45
Tabulka č. 8: Participace na kurzech DVPP.....	46/47
Tabulka č. 9: Důvody, které znemožňovali pedagogům participovat na kurzech DVPP.....	48
Tabulka č. 10: Porozumění cíli kurzu DVPP.....	49/50
Tabulka č. 11: Zisk nových znalostí a dovedností.....	50/51
Tabulka č. 12: Důležitost DVPP.....	52
Tabulka č. 13: Významnost DVPP pro profesi pedagoga.....	53

Tabulka č. 14: Samostatnost ve výběru kurzů DVPP.....	54
Tabulka č. 15: Samostatnost v časovém plánování kurzů DVPP.....	55
Tabulka č. 16: Míra autonomie v rozhodování o typu kurzu DVPP.....	56
Tabulka č. 17: Poskytování zpětné vazby prostřednictvím kurzů DVPP.....	57/58
Tabulka č. 18: Důležitost zpětné vazby.....	58/59
Tabulka č. 19: Zisk zpětné vazby a jeho vliv na motivaci.....	60

Seznam grafů

Graf 1: Rozložení respondentů dle pohlaví.....	39
Graf č. 2: Délka praxe respondentů.....	40
Graf č. 3: Typ školy, ve které respondenti pracují.....	41

Graf č. 4: Různorodost nabídky kurzů	
DVPP.....	42
Graf č. 5: Možnost výběru z široké škály kurzů	
DVPP.....	43
Graf č. 6: Motivace k DV v souvislosti s širokou nabídkou kurzů	
DVPP.....	45
Graf č. 7: Jasně stanovený	
cíl.....	46
Graf č. 8: Participace na kurzech	
DVPP.....	47
Graf č. 9: Důvody, které znemožňovali pedagogům participovat na kurzech	
DVPP.....	
.....	49
Graf č. 10: Porozumění cíli kurzu	
DVPP.....	50
Graf č. 11: Zisk nových znalostí a	
dovedností.....	51
Graf č. 12: Důležitost	
DVPP.....	52
Graf č. 13: Významnost DVPP pro profesi	
pedagoga.....	53
Graf č. 14: Samostatnost ve výběru kurzů	
DVPP.....	54
Graf č. 15: Samostatnost v časovém plánování kurzů	
DVPP.....	55
Graf č. 16: Míra autonomie v rozhodování o typu kurzu	
DVPP.....	57

Graf č. 17: Poskytování zpětné vazby prostřednictvím kurzů DVPP.....	58
Graf č. 18: Důležitost zpětné vazby.....	59
Graf č. 19: Zisk zpětné vazby a jeho vliv na motivaci.....	60

Příloha 1: Oslovení přes email

Vážená paní ředitelko/pane řediteli,

jmenuji se Lucie Mikulášková a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studijního oboru Andragogika se specializací personální rozvoj na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Tématem mé závěrečné bakalářské práce je "Motivace pedagogických pracovníků středních škol k dalšímu vzdělávání v pandemii Covid-19". Dovoluji si Vás touto cestou požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí mé práce a o předání tohoto e-mailu všem pedagogickým pracovníkům ve vaší střední škole. Velmi si Vaší pomoci cením. Vyplnění dotazníku zabere jen pár minut, je zcela anonymní a výsledky poslouží jen účelům mé bakalářské práce.

Odkaz na dotazník:

<https://www.surveio.com/survey/d/N0U9X4T9F3D9O4E8A>

V případě jakýchkoli dotazů mne kontaktujte na e-mailové adrese mikulu08@upol.cz.

Předem moc děkuji za Vaši ochotu a čas.

S přáním hezkého dne

Bc. Lucie Mikulášková.

Příloha 2: Informovaný souhlas

Dobrý den,

ještě předtím, než začnete vyplňovat dotazník, bych Vás ráda požádala, abyste si přečetl/a informace o průběhu výzkumu. Pokud budete souhlasit se všemi níže uvedenými údaji, stiskněte tlačítko "spustit dotazník teď", kterým potvrdíte, že souhlasíte s účastí v této studii. Děkuji.

Informace pro respondenta a informovaný souhlas

Kdo tuto studii organizuje a provádí?

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 511/10

779 00 Olomouc

Jak bude výzkumná studie probíhat?

Dotazník, který obsahuje 19 položek, Vám zabere maximálně 15 minut času.

Možná rizika pro účastníky výzkumu

Účast ve výzkumu není spojena s žádnými riziky.

Jaké osobní údaje jsou obsahem šetření?

- Základní demografické údaje: věk, pohlaví, místo výkonu povolání
- Odpovědi z dotazníku: osobní názory a postoje

Jak budou osobní údaje zpracovávány?

Dotazník je zcela anonymní a je zpracován prostřednictvím Survio, které garantuje ochranu a zabezpečení veškerých dat v souladu s GDPR. Vaše účast ve výzkumu je dobrovolná.

Pokud budete mít jakékoliv doplňující otázky týkající se tohoto výzkumu, můžete se na mě obrátit.

Bc. Lucie Mikulášková

Příloha 3: Dotazník

1. Vaše pohlaví:*

Vyberte jednu odpověď

Žena

Muž

2. Délka Vaší pedagogické praxe:*

Vyberte jednu odpověď

0-5 let

6-10 let

11 a více let

3. Název školy, ve které pracujete*

Napište jedno nebo více slov...

4. Nabídka kurzů DVPP* byla během pandemie Covid-19 různorodá.*

*Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

5. Během pandemie Covid-19 jsem jako pedagogický pracovník/ce měl/a možnost si vybírat z široké škály kurzů DVPP.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

6. Široká nabídka kurzů DVPP mě během pandemie Covid-19 více motivovala k dalšímu vzdělávání.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

7. Dávám přednost těm kurzům DVPP, které mají jasně stanovený cíl.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

8. Během pandemie Covid-19 jsem měl/a možnost participovat na kurzech DVPP v plném rozsahu.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

9. Uvedte prosím, z jakých důvodů jste neměl/a možnost participovat na kurzech DVPP v plném rozsahu.

Napište jedno nebo více slov...

500

10. Pokud rozumím cíli kurzu DVPP, jsem více motivovaný/á k účasti na něm.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

11. Po absolvování kurzu DVPP během pandemie Covid-19 jsem získal/a nové znalosti a dovednosti.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

12. DVPP vnímám jako důležitou součást pedagogické profese.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

13. Během pandemie Covid-19 mě k dalšímu vzdělávání motivovala významnost role DVPP pro profesi pedagoga,*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

14. Během pandemie Covid-19 jsem měl/a možnost si samostatně určit, kterých kurzů DVPP se budu účastnit.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

15. Zaměstnavatel mi během pandemie Covid-19 umožňoval samostatně si plánovat, kdy budu vykonávat DVPP.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

16. Během pandemie Covid-19 mě motivovala k dalšímu vzdělávání míra autonomie v rozhodování o typu kurzu DVPP.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

17. Během pandemie Covid-19 mi samotné kurzy DVPP poskytovaly zpětnou vazbu k mé pedagogické činnosti.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

18. Zpětná vazba byla pro mě velmi podstatná v době pandemie Covid-19.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

19. Získání zpětné vazby po absolvovaném kurzu DVPP v době pandemie Covid-19 mě motivovalo k dalšímu vzdělávání.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

Děkuji za vyplnění dotazníku.