

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE**

**VLIV EMOČNÍ INTELIGENCE VZDĚLAVATELŮ
V KURZECH CIZÍCH JAZYKŮ PRO DOSPĚLÉ**

Bakalářská diplomová práce

Studijní program: Andragogika – Sociologie

Autor: Barbora Štěpánová

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma Vliv emoční inteligence vzdělavatelů v kurzech cizích jazyků pro dospělé vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 30.3.2023

Podpis Barbora Štěpánová v.r.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své práce PhDr. Ondřeji Skopalovi, Ph.D za vstřícnou spolupráci a užitečné rady. Také patří dík mé rodině za podporu po celou dobu studia.

Anotace

Jméno a příjmení:	Barbora Štěpánová
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Studijní program:	Andragogika – Sociologie
Studijní program obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D
Rok obhajoby:	2023
Název práce:	Vliv emoční inteligence vzdělavatelů v kurzech cizích jazyků pro dospělé
Anotace práce:	<p>Cílem této bakalářské práce je zjistit a popsat vlivy faktorů emoční inteligence vzdělavatelů jazykových kurzů pro dospělé na spokojenost s těmito kurzy.</p> <p>V teoretické části jsou představena teoretická východiska k tématům emoční inteligence, neformální vzdělávání a vzdělavatel dospělých. Také je zmíněno téma spokojenost. Tato teorie slouží jako podklad pro empirickou část.</p> <p>V empirické části je popsán průběh provedeného kvantitativního výzkumu. Od tvorby výzkumných otázek, hypotéz a otázek do dotazníku až po analýzu a interpretaci dat. Na závěr této části je diskuse.</p> <p>Závěr je shrnutím práce a je zde popsáno, zda se podařilo naplnit cíl práce a jak odpovědět hlavní výzkumnou otázku vzhledem k získaným datům.</p>
Klíčová slova:	Emoční inteligence, vzdělávání dospělých, vzdělavatel dospělých, neformální vzdělávání, jazykové vzdělávání, spokojenost
Title of Thesis:	Impact of educator's emotional intelligence in foreign - language courses

<p>Annotation:</p>	<p>The aim of this bachelor's thesis is to identify and describe the impact of emotional intelligence factors of adult language course educators on satisfaction with these courses.</p> <p>In the theoretical part, theoretical backgrounds are presented on topics of emotional intelligence, non-formal education and adult educator. The topic of satisfaction is also mentioned. These backgrounds serve as the basis for the empirical part.</p> <p>The empirical section describes the course of the quantitative research carried out. From the production of research questions, hypotheses and questions for the questionnaire, to the analysis and interpretation of data. At the end of this section is a discussion.</p> <p>The conclusion is a summary of the thesis, it describes whether the aim thesis has been achieved and how to answer the main research question given the data obtained.</p>
<p>Keywords:</p>	<p>Emotional intelligence, adult education, adult educator, non-formal education, language education satisfaction</p>
<p>Názvy příloh vázaných v práci:</p>	<p>Příloha č. 1 Dotazník Příloha č. 2 Výsledky dotazníku (četnost odpovědí) Příloha č. 3 Korelační matice</p>
<p>Počet literatury a zdrojů:</p>	<p>23</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>58 s. (75 890 znaků s mezerami)</p>

Obsah

Poděkování	- 3 -
Anotace.....	- 4 -
Obsah.....	- 6 -
Úvod	- 8 -
TEORETICKÁ ČÁST	- 10 -
1 Emoční inteligence.....	- 11 -
1.1 Vymezení konceptu.....	- 11 -
1.2 Vývoj pojmu v kontextu sociální inteligence	- 13 -
2 Vzdělávání dospělých	- 17 -
2.1 Přístupy	- 17 -
2.2 Specifika vzdělávání dospělých	- 18 -
3 Neformální vzdělávání – zájmové.....	- 20 -
3.1 Zájmy a potřeby	- 20 -
3.2 Jazykové vzdělávání	- 22 -
3.2.1 Vývoj výuky jazyků v ČR.....	- 23 -
4 Vzdělavatel	- 25 -
4.1 Role vzdělavatele v zájmovém vzdělávání.....	- 25 -
5 Spokojenost.....	- 27 -
5.1 Definice pojmu.....	- 27 -
5.2 Spokojenost a vzdělávání	- 27 -
5.3 Emoční inteligence a spokojenost	- 28 -
EMPIRICKÁ ČÁST.....	- 30 -

6	Výzkum	- 31 -
6.1	Výzkumná strategie	- 31 -
6.2	Formulace výzkumných otázek	- 31 -
6.3	Formulace hypotéz.....	- 32 -
6.4	Metoda sběru dat.....	- 34 -
6.5	Výzkumný soubor	- 34 -
6.6	Tvorba dotazníku	- 35 -
6.6.1	Otázky.....	- 35 -
6.6.2	Forma odpovědí.....	- 37 -
6.7	Realizace výzkumu	- 38 -
6.8	Analýza a interpretace dat.....	- 39 -
6.8.1	Vyhodnocení hypotéz	- 40 -
6.8.2	Další výsledky výzkumu	- 43 -
6.9	Zodpovězení hlavní výzkumné otázky.....	- 44 -
	Diskuse	- 46 -
	Závěr	- 48 -
	Literatura a zdroje.....	- 50 -
	Seznam tabulek	- 53 -
	Seznam příloh.....	- 54 -
	Příloha č. 1 - Dotazník.....	- 55 -
	Příloha č. 2 – Výsledky dotazníku (četnost odpovědí).....	- 57 -
	Příloha č. 3 – Korelační matice.....	- 58 -

Úvod

Ve své práci se zabývám vlivem emoční inteligence vzdělavatelů v kurzech cizích jazyků pro dospělé. Cílem mé práce je zjistit a popsat vlivy faktorů emoční inteligence vzdělavatelů jazykových kurzů pro dospělé na spokojenost s těmito kurzy. Data získávám od účastníků kurzů s tím, že otázky jsou cílené na charakterizování lektorovy emoční inteligence. Téma je mi blízké, sama jsem několik jazykových kurzů navštěvovala a z vlastní zkušenosti vím, jak osoba lektora může celý kurz ovlivňovat.

V první kapitole představuji koncept emoční inteligence pomocí různých přístupů k definování tohoto tématu. Pro lepší vysvětlení využívám spojení se sociální inteligencí. V následující kapitole uvádím teoretické přístupy ke vzdělávání dospělých, specifika, která se zde vyskytují a také zmiňuji zájmové vzdělávání. V rámci zájmového vzdělávání se poté, vzhledem k tématu práce, zaměřuji na jazykové vzdělávání. Další větší kapitolou je téma vzdělavatel. Jeho vliv na vzdělávání dospělých a role, kterou v tomto procesu zastává. V závěru teoretické části přichází na řadu i pojem spokojenost, na který nahlížím v kontextu vzdělávání. Zabývám se zde právě i vlivem lektora na celkovou spokojenost s kurzem. Teoretická část zahrnuje základní kapitoly, které se týkají tématu mé práce a ze kterých čerpám i v části empirické.

Tématem emoční inteligence se zabývalo několik autorů a každý se snaží o obecnou definici toho konceptu. Nicméně většina z nich připouští, že je to velmi těžko uchopitelná součást osobnosti. Obzvláště, snažíme-li se o objektivní hodnocení. Spokojenost není o nic jasnějším aspektem v rámci vzdělávání, ale určení jejích složek se zdá být méně obtížné.

V empirické části popisuji svůj výzkum, realizovaný pomocí dotazníků, jehož účastníky jsou dospělí studenti jazykových kurzů. Kvantitativní

výzkum a přesněji dotazníky jsem zvolila vzhledem k tématu práce, kterým je zjišťování vlivu faktorů na proměnnou. K tomu je třeba použít kvantifikovaná data. Pomocí výzkumných otázek a hlavně hypotéz, které vycházejí z teorie a které v této části také představuji, se snažím dosáhnout cíle své práce. Data analyzuji a provádím jejich interpretaci. Na závěr výzkumné části se v diskusi mimo jiné věnuji srovnání teoretické a empirické části.

V závěru práce shrnuji teoretickou a empirickou část práce a hodnotím, zda se mi podařilo dosáhnout cíle.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Emoční inteligence

1.1 Vymezení konceptu

Na úvod předkládám dva příklady různých definic emoční inteligence. Goleman ji definuje podle sedmi oblastí: uvědomění si sebe, sebemotivace, vytrvalost, kontrola impulzů, regulace nálad, empatie, naděje nebo optimismus (Ruisel, 2000,). Salovey, který ve svém vymezení shrnuje i Gardnerovu typologii personální inteligence, určil pět hlavních oblastí: znalost vlastních emocí, zvládnání emocí, schopnost motivovat sám sebe, vnímavost k emocím jiných lidí, umění mezilidských vztahů (Goleman, 2020). Tyto dvě pojetí nejsou příliš rozdílná, nicméně určité odlišnosti mají. Salovey má podrobnější orientaci na chování vůči druhým, věnuje tomu dvě ze svých oblastí, konkrétně tedy umění mezilidských vztahů a vnímavost k emocím jiných lidí. Goleman toto shrnuje jednou kategorií jednoduše nazvanou empatie. V jeho teorii se navíc vyskytuje pojem vytrvalost a také oblast naděje nebo optimismus, které u Saloveye nenajdeme. Oběma vymezením jsou shodné části jako sebemotivace, znalost vlastních emocí a zvládnání emocí. Tuto poslední kategorii Goleman rozděluje zvlášť na kontrolu impulzů a regulaci nálad. Ve své práci jsem se rozhodla kombinovat oba tyto přístupy, právě pro jejich značnou shodnost. Body, ve kterých se liší, zahrnuji také, pro dokreslení celého pojetí.

Vymezení emoční inteligence není možné jedinou platnou definicí, každá má své limity, jak o tom píše i Cherniss ve svém článku *Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept*. Tato neukotvenost a různorodost definicí je podle něho také hlavním zdrojem kritiky. (Cherniss, 2010) Ve stejném textu také zmiňuje dva přístupy k tomu, jak se vyrovnat s nejednotnou definicí. Tím prvním je zcela opustit koncept emoční inteligence, jak to navrhuji i Landy a Locke. Druhou variantou, jak se s více

definicemi vyrovnat, je „přijmout fakt, že je zde diverzita v názorech a vyrovnat se s tím, alespoň pro teď. ... Problém s tímto řešením se jeví v rozdílnosti různých modelů emoční inteligence, která by mohla vést k tomu, že samotný koncept bude prohlášený za bezvýznamný“ (Cherniss, 2010, s. 113). Zcela opustit problematiku emoční inteligence osobně považují za chybné. Naopak si myslím, že právě ve vzdělávání, v jehož kontextu emoční inteligenci pojmám, je velmi důležitá stránka jednání spjatá s pocity. Později se věnuji specifikům vzdělávání dospělých, kde mimo jiné zmiňuji, že právě individuální přístup a přizpůsobení se možnostem dospělého vzdělávaného, jsou jedny z důležitých faktorů. Cherniss dále píše, že jako jednotná přijatelná definice se zdá poněkud zjednodušená varianta, kterou navrhl Meyer a kolektiv. Definují emoční inteligenci jako „schopnost vnímat a vyjadřovat emoce, asimilovat emoce v myšlení, pochopit emoce a zdůvodňovat emocemi a regulovat emoce v sobě i v druhých“ (Cherniss, 2010, s. 114). Bracket a Salovey nabízejí další zjednodušení. Říkají, že teorie o emoční inteligenci „odkazují na mentální procesy spojené s rozpoznáváním, užíváním, porozuměním a řízením emočních stavů vlastních i jiných k řešení problémů a regulaci chování“ (Bracket & Salovey, 2006, s. 34). Tato shrnutí jsou velmi obecná, nicméně zahrnují základní rámec chápání emoční inteligence. Ve své podstatě říkají, že alfou a omegou všeho našeho interpersonálního vystupování je naše schopnost pracovat s vlastními emocemi a adekvátně vykládat projevy druhých. Ne každý je ale vnímavý ve stejné míře. I v praktickém životě se často setkáme s lidmi, kteří jsou k emocím ostatní necitliví, nejsou schopni vnímat. Takový člověk je pak často označený za necitlivého, hrubého nebo dokonce zlého.

Je nutné dodat, že emoční inteligenci se dá do určité míry naučit nebo zdokonalit. Goleman (2000) o tom píše ve své druhé knize zaměřené na práci s emoční inteligencí. Mimo jiné zde říká, že na rozdíl od klasické inteligence (IQ), která se nedá v průběhu života nijak výrazně měnit, se emoční inteligenci

dá naučit. Není to zcela rychlý proces, nicméně se zvyšujícím se věkem se učíme ovládat své emoce a sbíráme zkušenosti z mezilidské interakce. Tím se pomalu zvyšuje naše emoční inteligence. V té stejné knize Goleman také uvádí zajímavé výsledky, které získal ve svých šetřeních. Popisuje, do jaké míry je v životě potřebné vysoké IQ, konkrétněji toto vysvětluje na různém vývoji kariér dvou podobných studentů. Také zmiňuje, že k dosažení určité kvalifikace potřebujeme určitou hodnotu IQ, abychom byli schopni se vůbec do určitého prostředí nebo oboru dostat, nicméně úspěšnost nebo lépe uplatnění už není zdaleka tolik závislé na našem IQ, jako právě na tom, jak máme rozvinutou emoční inteligenci (Goleman, 2000).

Emoční inteligenci tedy považuji vzhledem k výše zmíněným přístupům různých odborníků za velmi významnou součást sociálního života člověka. V následujících kapitolách také vysvětlím, proč je podstatná v procesu vzdělávání dospělých.

1.2 Vývoj pojmu v kontextu sociální inteligence

Pro dokreslení složitosti sjednocení vymezení emoční inteligence je také nutné si uvědomit, za jakých okolností se tento koncept postupem času utvářel. Když se Thorndike ve dvacátých letech zabýval inteligencí, poukázal na to, že sociální inteligence je součástí lidského IQ. Právě z konceptu sociální inteligence se později vyvinul koncept emoční inteligence. Thorndike pojem sociální inteligence definoval jako schopnost porozumět druhým a jednat moudře v mezilidských vztazích. Psychologové té doby byli těmto názorům méně otevření a spíše se stavěli k sociální inteligenci jako ke schopnosti manipulovat ostatní (Goleman, 2020). Nicméně právě tato definice má styčné body s vymezením emoční inteligence. I přes počáteční nesouhlas ale sloužila právě Thorndikova koncepce jako základ pro jeho nástupce. Například F.A. Moss a T. Hunt navrhli Washingtonskou škálu, která slouží k měření sociální

inteligence. (Ruisel, 2000) Později se Vernon (1933) pokusil o novější definici sociální inteligence v následujícím znění: „*Sociální inteligence je zjevná v obecné schopnosti vycházet s lidmi, osvojení sociotechnických dovedností, znalosti sociálních záležitostí, v náchylnosti k podnětům od ostatních členů skupiny, stejně jako při vcítění se do dočasných nálad či základních osobnostních rysů přátel i cizích lidí*“ (s. 44). F.S. Chapin se v rámci svého pojetí sociální inteligence zaměřil na faktor participace ve společnosti. Vypracoval Škálu sociální účasti a Škálu sociálního vhledu. Jeho hlavní myšlenku: „... *jako hrubá míra sociální inteligence může sloužit účast v organizovaných skupinách i institucích určitého společenství*“ (Chapin, 1939, s. 165), stejně jako celou jeho metodologii obdivovali i pozdější teoretici. Pokud se vrátíme zpět k Thorndikově teorii, nastalo také období, kdy se dostávala do popředí část jeho definice věnující se kognitivnímu vývoji jedince, tedy jeho porozumění druhým. Zde by se hodilo zmínit Piagetovu teorii decentrace, jejíž základ tvoří schopnost postupného učení a tím i chápání postoje jiných lidí. Čím je dítě starší, tím lépe chápe role ostatních.

Současně se vyvíjely i teorie zaměřené na empatii, z nichž W. McDougall odvozoval, že existuje jakýsi vrozený sociální instinkt, který působí na bázi pudové síly a tvoří základ mezilidských vztahů. Říká tím, že empatie je přenesení sebe do druhého. Zdálo se, že tento koncept, k jehož vzniku dal impuls již mnohokrát zmiňovaný Thorndike, nedá vzniknout technikám k měření ani komplexnějšímu teoretickému základu. A to až do 70. let 20. století, kdy se staly mezilidské vztahy a chování předmětem mnoha výzkumů. Teprve v tomto období přichází J.H. Flavell, který se zaměřil na sociálně poznávací vývoj dětí při plnění sociálních rolí a na to, jak mezi sebou komunikují. Zabýval se vlastně interakcí dětí, jejíž součástí jsou obě části původního přístupu Thorndika. Interakcí se zabýval i E.A. Weinstein, přišel s koncepcí interpersonální kompetence, což je podle něho určitá schopnost navazovat a působit v mezilidských vztazích. Říká, že v mezilidských

vztazích jde o předvídání chování druhého, čímž nad ním získáme převahu a můžeme ho ovlivňovat. Výsledků v těchto vztazích lze podle Weinsteina dosáhnout nejen při přesném předvídání druhých, ale i v odhadu toho, co si oni myslí o nás. To se dá vysvětlit jako projev výhody. Pokud vím, jak mě ostatní vnímají a současně zvládám odhadovat i jejich chování. Tato osoba se pro mě stává velmi lehce pochopitelnou a zároveň tedy i manipulovatelnou (Ruisel,2000).

Z výše popsaného vývoje sociální inteligence vyplývá, že s tou emoční úzce souvisí. Emoční inteligence se ale mimo interakcí zabývá i jedincem. Řeší i jeho schopnost ovládat vlastní emoce, nejen jeho vztahy s okolím. Podle Golemana (1995) navíc není součástí tradičního měření inteligence pomocí inteligenčního kvocientu. Je to podle něho jakási vedlejší součást toho, co dělá lidi lidmi. Uvádí mnoho příkladů, ze kterých jasně plyne, že vysoké IQ ještě zdaleka neznamená zdatnost člověka v disciplíně, kterou bych sama pro sebe nazvala "vynacházení se ve společnosti". Stejně tak kritizuje, že se standardizované IQ testy vlastně ani nezaměřují na tuto část lidské inteligence. Souhlasím s ním právě tomto bodě. Pokud někdo zvládne vypočítat složité rovnice, domluví se deseti jazyky nebo má velmi dobře vyvinutou prostorovou představivost, ještě stále to nemusí znamenat, že má uspokojivé vztahy se svým okolím nebo chápe podněty, které k němu vysílají ostatní lidé. Hlavním problémem běžných IQ testů je, že se snaží zkoumat kvantifikovatelné, testem změřitelné projevy inteligence. Emoční inteligence se ale nedá otestovat na papíře a ani nelze jednoznačně určit její míru, právě proto, že má mnoho součástí. Obecně se ale dá říct, že je to důležitá složka našeho fungování, což dokazují i výzkumy. Meyer, Salovey a Caruso se v jedné ze svých prací věnují právě různým koncepcím v pojetí a dodávají, že je pravděpodobné, že na tuto část inteligence narazili mnozí odborníci již dříve, nicméně zůstávali pouze v teoretické rovině a naplno je toto téma

aktuální až od 90. let minulého století. Podle těchto autorů stojí před tímto časovým obdobím za zmínku snad jen disertační práce Paynea z roku 1986, který ve své abstrakci napsal, že „...masový útlak emocí v celém civilizovaném světě emocionálně zadusil náš růst a informoval o vývoji přísného teoretického filozofického rámce k prozkoumání a nápravě tohoto problému“ (Meyer a kol., 2000, s. 396). Podle autorů přinesla velkou popularitu této problematice Golemanova kniha Emoční inteligence, kterou i ve své práci používám a která je dle mého názoru velmi zásadním milníkem mezi odbornou a populárně naučnou literaturou, což mohlo také přispět ke zvýšenému zájmu o toto téma.

2 Vzdělávání dospělých

Andragogiku, jakožto vědu zaměřenou na dospělé, zajímá teorie učení a teorie vzdělávání právě v kontextu života dospělých. Jak píše Šerák (2009) ve svém úvodním odstavci k didaktice dospělých, andragogika klade důraz na sebeřízené učení dospělého, proto se v 2. polovině 20. století dostává do popředí andragogická didaktika (androdidaktika). Ta se zaměřuje na aktivní spolupodílení se dospělého v procesu učení. Výše jsem zmiňovala dva pojmy, tedy učení a vzdělávání. Ty Plamínek (2010) rozlišuje následovně. Učení je podle něho jakékoliv osvojování nového, vzdělávání záměrné osvojování nového, často spojené s tematickými cíli a formálními pravidly. Plamínek (2010) dále říká, že *„vzorci chování a potenciál k výkonům si můžeme přinést do života buď v zásadě hotové – tedy zdědit je po našich evolučních předcích – nebo se jim v průběhu života naučit“* (s. 18). Dědění a učení jsou pak podle něho standartní cesty, prostřednictvím kterých dochází k formování lidské osobnosti.

2.1 Přístupy

Považuji za vhodné zmínit pouze okrajově jeden z prvních teoretických přístupů ke vzdělávání, byť byl myšlený obecně, a ne vyloženě na vzdělávání dospělého. V pojetí J. A. Komenského veškerá nauka o výchově a zahrnuje nejen metodologii a různé formy výuky, ale i cíle vyučování, obsah, funkci vzdělávání a jeho organizaci (Šerák, 2009). Dal základ části věd o vzdělávání, která se nazývá didaktika. Je však zřejmé, že od dob Komenského se vzdělávání formovalo do moderní podoby dlouhou dobu. Komenský dal vzniknout pravidlům vzdělávání, ze kterých se vyvinuly další přístupy, které v některých ohledech původní myšlenky překonaly. Faktem zůstává, že položil pevné základy, za které můžeme být do dnešní doby vděční.

V průběhu vývoje postoje ke vzdělávání dospělých se setkáváme s mnoha přístupny. Mezi klasické teorie patří behaviorismus, konstruktivismus, kognitivismus, sociálně kognitivní teorie a humanismus, který říká, že učení je forma rozvoje osobnosti. Právě tento přístup považuji za nejvhodnější, co se současného vzdělávání dospělých týká. Dle mého názoru je současná andragogika nejbliže právě tomuto přístupu. Podle Malcolma Knowlese je důležitý aktivní přístup vzdělávaného, jeho vnitřní motivace. Vztah mezi vzdělavatelem a vzdělávaným vidí jako jejich interakci, ne jako jednostranný přenos informací. O vzdělávání dospělých mluví jako o „*umění a vědě pomáhat dospělým v učení*“ (Jarvis, 2004, s.126). Hlavní body, ve kterých se podle Knowlese odlišuje dospělý a dítě v kontextu vzdělávání jsou tyto: změna sebepojetí, zkušenost, připravenost se učit a orientace na učení. Později přidal předpoklad motivace k učení a potřebu dozvídat se nové. Jarvis (2004) ve své knize porovnává přístupy několika autorů, kteří se zabývali vzděláváním dospělých. Od Freire a Mezirowa, kteří zohledňovali ve svých teoriích socio-kulturní stránku jako důležitý faktor až po Rogerse, který zastával více psychologicky orientovaný směr. Nedá se říct, který přístup je ten správný. Z toho pramení i určitá neukotvenost andragogiky jako vědního oboru. Současné trendy se podle Beneše (2008), kloní spíše k humanistickým zásadám, což můžeme vidět v oborech jako rozvoj lidských zdrojů nebo rozvoj lidského kapitálu, které naznačují zájem o člověka jako komplexní bytost. Ukazuje to dle mého zájem o člověka jako lidskou bytost, a ne pouze nástroj k práci.

2.2 Specifika vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých má svá specifika, vzhledem k učícím schopnostem dospělých a také ve vztahu k nim jako vzdělávaným. V moderním přístupu jsou vzdělávající se a vzdělavatel považováni za rovnocenné partnery, kteří se na výuce aktivně podílejí (Plamínek, 2010).

Dlouhou dobu bylo samotné téma vzdělávání dospělých mimo zorné pole vědeckých teorií. Tzv. docilita, schopnost učit se novému, nebyla u dospělých považována za významnou. Specifičnost procesu učení dospělého člověka oproti dítěti tkví v rozdílech sociální, psychologické a biologické povahy, kdy hovoříme o tzv. motivačním trojúhelníku UMĚT—MOCI—CHTÍT (Šerák, 2009). Na základě tohoto modelu dále Šerák (2009) popisuje, jaké okolnosti jsou třeba k efektivnímu učení. Především je to mít možnost se učit, což je podmíněno rodinným a pracovním prostředím, množstvím volného času a dále rozumovými schopnostmi daného individua a jeho zdravotním stavem. Dalším bodem je fakt, že jedinec se musí chtít učit. Podstatnou roli pak hraje míra vnitřní motivace. Posledním bodem je umění se učit, což znamená zvládnutí rutinního postupu činnosti učení. Právě ono „umění se učit“ bývá často úskalím pro mnoho studentů i v mladším věku.

Dá se říci, že u vzdělávání dospělého, je zkrátka nutné brát na vědomí jeho vytíženost. Pro málokterého dospělého je vzdělávání se hlavní náplní jeho času. Většina z nich má zaměstnání, často mají rodiny a od určitého věku nezbývá mnoho prostoru na osobní volný čas, v rámci kterého by mohlo probíhat vzdělávání. Ve zprávě Českého statistického úřadu, Vzdělávání dospělých v České republice, z roku 2018 je uvedeno, že se dalšího vzdělávání účastnilo 46 % osob z populace ve věkovém rozmezí 18-69 let, přičemž na to, jestli se vůbec do dalšího vzdělávání zapojí, má vliv jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Paradoxně, pravděpodobnost, že se jedinec bude chtít nadále vzdělávat je tím vyšší, čím vyšší je už jeho dosažené vzdělání. Prohlubuje se tím propast mezi těmi, kteří tak vysoké dosažené vzdělání nemají a těmi, jejichž vzdělání bylo vyšší a oni tuto hranici stále zvedají.

3 Neformální vzdělávání – zájmové

Neformální vzdělávání patří spolu s formálním a informálním do základního dělení druhů učení. Průcha (2014) toto dělení detailně popisuje, nicméně základní rysy jsou, že informální vzdělávání je často nezáměrné, neuvědomované a děje se prakticky neustále. Patří sem nové poznatky získané sledováním TV, čtením jakéhokoliv zdroje nebo informace získané zkušeností. Neformální vzdělávání se odehrává mimo oficiální instituce. Účastník si uvědomuje, že se učí, na rozdíl od informálního. Je to organizovaná aktivita, patří sem například zájmové vzdělávání nebo firemní. Formální vzdělávání je, oproti předchozím dvěma, náplní práce oficiálních institucí. Řadíme sem především školská zařízení. Jsou zde jasně a jednotně vymezené náležitosti jako obsah výuky, způsob hodnocení a cíle a metody vzdělávání. Výsledkem tohoto druhu vzdělávání je získání kvalifikace, certifikátu nebo jiného potvrzení o dosažení určité úrovně vzdělání v dané oblasti.

Neformální vzdělávání je, dle výsledků již zmíněné zprávy ČSÚ (2018), také nejčastěji volenou variantou. Tuto formu vzdělávání si vybírá až 86 % populace ve věku 18-69, která se nějakého dalšího vzdělávání účastní. Výrazná většina aktivit v rámci tohoto vzdělávání pak má návaznost na pracovní pozici, případně získání lepší kvalifikace nebo zlepšení své pozice na trhu práce. Méně lidí se pak věnuje vzdělávání, které by bylo čistě zájmové bez jiné vazby na zaměstnání. Z průzkumu vyplynulo, že nízký zájem o vzdělávání nesouvisející s prací je zapříčiněn z většiny nedostatkem času nebo jinými nepříznivými podmínkami.

3.1 Zájmy a potřeby

K vymezení pojmu zájmové vzdělávání, je nutné vysvětlit, co to zájem a potřeba znamená. Zájem je podle Šeráka (2009) „*druh motivační síly související s celkovým zaměřením osobnosti na hodnotově zvýrazněné objekty, s relativně trvalou*

snahou zabývat se předměty nebo činnostmi, které člověka upoutávají po stránce citové nebo poznávací“ (s. 49). Šerák dále popisuje tři aspekty zájmového vzdělávání, a sice kognitivní poznání, což indukuje nutnost poznání a získání vědomostí. Dále emocionální aspekt, kterým se vyjadřuje pozitivní vztah k danému tématu. Hodnotový aspekt je subjektivní, jde zde o individuální přiřazení důležitosti nějaké oblasti, fenoménu nebo objektu, o kterém se chce člověk něco nového dozvědět. Pokud jsou splněny tyto podmínky, není už nutná žádná motivace z venku, protože člověk má všechny předpoklady k tomu, aby bylo jeho vzdělávání úspěšné. Zájmy jsou na rozdíl od potřeby trvalé. Míra intenzity nějakého zájmu se dá určit podle toho, kolik úsilí, času nebo peněz je na jeho průběh vynaloženo. To se odráží právě i v zájmovém vzdělávání. Úroveň motivace se dá odhadnout už z pouhého pozorování toho, jak moc se vzdělávaný snaží a jaké je ochotný pro naplnění svého cíle vynaložit prostředky.

Potřeba je charakterizovaná jako „*projev určitého nedostatku něčeho nutného či žádoucího*“ (Šerák, 2009, s. 48). Potřeby slouží jako motivace, protože k jejich naplnění je obvykle nutné podniknout určité kroky. Vznikají ve chvíli, kdy má člověk pocit, že je v některé oblasti nespokojený. To z podstaty věci značí onu subjektivitu. Každý máme různá měřítka pro to, kdy je podle nás něco ještě v pořádku a kdy už to hraničí s nedostatkem. Nejrozšířenějším teoretickým přístupem k tématu potřeb je bezpochyby ten A.H. Maslowa, který rozděluje potřeby na fyziologické, potřebu bezpečí a jistoty, potřebu přijetí a sounáležitosti, potřebu uznání a úcty a potřebu seberealizace. Potřeba jako taková není konfliktem mysli a těla. Jde o psychickou potřebu, takže ono napětí se neprojevuje fyziologicky, ale nepříjemným duševním stavem. Projev na tělesné úrovni se může také objevit, ale je to až sekundární indikátor. Nastává mírná frustrace, což je stav, který nastává při neuspokojování potřeb. Podle Maslowa není nutné uspokojovat potřeby v maximální míře, pouze

v dostačující. Mezi další způsoby kvalifikace potřeb patří dělení na fyzické, sociální a psychické; vrozené a osvojené, nebo dle Freudovy teorie jde o uspokojování konfliktu mezi superegem a id (Drapela, 2011). Obecně se dle Šeráka (2009) starší teorie snaží potřeby dělit na dvě skupiny, novější, jako ta Maslowova se nebojí složitějších kategorizací.

Jak už je zmíněno výše, potřeba, nebo spíše její uspokojení slouží k tomu, abychom vyvinuli nějaké úsilí, jednání k jejímu naplnění. Je to tedy zdroj motivace. Dále se své práci zabývám pojmem spokojenost, který je v přímé souvislosti právě s potřebami. V zájmovém vzdělávání jde primárně o naplnění nějakého subjektivního očekávání, se kterým vzdělávaný přichází, tedy s nějakou potřebou vzdělávání. Spokojenost je stav, který se dostaví v momentě, kdy je tato potřeba naplněná. Tedy v případě, že jednotlivec hodnotí vzdělávací akci jako úspěšnou. Čas, úsilí a prostředky, které vynaložil, nepřišly podle něho nazmar.

3.2 Jazykové vzdělávání

Jazykové vzdělávání je, řekla bych, významná podkapitola v rámci neformálního vzdělávání. Zároveň, jak píše Šerák (2009), je to odvětví na pomezí. Často je podle něho výstupem získání odborné kvalifikace, takže se dá řadit i do formálního vzdělávání. Záleží tedy s jakým záměrem, a hlavně výsledkem se účastník do kurzu přihlásí. Existují kurzy, jejichž záměrem je získání certifikátu, ale také ty, kde je náplní si jazyk zopakovat nebo si osvojit znalosti z nějaké nové oblasti, aniž by na konci účastník obdržel jakékoliv potvrzení svých znalostí. Přirovnala bych to ke kondičním jízdám v autoškolě. Řidičský průkaz už máme, ale chceme si zopakovat správná pravidla řízení nebo získat větší jistotu za volantem. Lze říci, že právě jazykové vzdělávání je často využíváno jako právě zmiňované kondiční jízdy. Zvláště na manažerských pozicích, kdy už není vůbec neobvyklá zahraniční spolupráce,

je možné se i na denní bázi účastnit komunikace právě v cizím jazyce. Proto se pak může takový manažer přihlásit do kurzu s tím, že si potřebuje osvojit slovní zásobu odpovídající jeho postavení nebo profesi, ale jazyk jako takový už ovládá. V dnešní době je skoro základní schopností ovládat alespoň jeden cizí jazyk. Výběr toho, jaký jazyk je zrovna v kurzu, má kořeny v průběhu historie. Zatímco starší generace se orientovaly na němčinu a ruštinu, v současnosti je bezesporu nejrozšířenějším jazykem angličtina. Spolu s novými technologiemi se zlepšuje přístup ke vzdělávání obecně. V tom jazykovém nastal z historického hlediska velký zlom po roce 1989, kdy se otevřely hranice a bylo možné cestovat (Šerák, 2009).

S pokrokem technologií a jejich snadnou dostupností je už možné upustit od tradičních podob výuky. Nabízejí se nové formáty a prostředí, ve kterých je možné vzdělávání realizovat. Od jazykových kurzů, institutů, přes soukromé učitele až po online kurzy nebo e-learningové platformy. V neposlední řadě existuje velké množství učebnic, takže je samozřejmě variantou i samostudium.

3.2.1 Vývoj výuky jazyků v ČR

Jak jsem již zmiňovala, výuka cizích jazyků byla v České republice dlouhou dobu značně regulovaná až omezená politickou situací. V 60. letech 20. století přichází audiolingvní metoda, která klade důraz na mluvené slovo a zaměřuje se na učení drilem. Je uplatňován princip podmiňování. Jazyk je vytržený z kontextu a opět převládá manipulování s textem místo pochopení širších souvislostí. Pro výuku jazyka je tedy nutné zohlednit teorii jazyka a teorii jeho osvojování. Audiolingvní metoda se svého času zdála být jedinou opravdu vědeckou, nicméně výzkumy její efektivity ukázaly, že efektivní není. Zde se také projevilo, že není možné určit ideální metodu pro učení jazyka vzhledem k jeho komplexnosti. Pro rozšiřování slovní zásoby, nácvik psaného slova nebo konverzování je obtížné zvolit jednu.

Následující 70. léta přinesla zlom v podobě komunikativního přístupu, kde je zdůrazněna znalost jazykových prostředků stejně jako používání jazyka v praxi. Nejde tedy pouze o gramatiku jazyka a slovní zásobu, ale o průběh osvojování jazyka a funkci při používání. V tomto přístupu je také prosazováno čtení, psaní, poslech a mluvený projev, tedy všechny složky jazyka. Učitel jazyka je považován za facilitátora. Tedy za odborníka, který se snaží studentovi zprostředkovat učivo a provést ho výukou. Komunikativní přístup není jedna metoda, spíše soubor principů nebo možnost přístupu k jazykovému vzdělávání (Hanušová & Váňová, 2006).

V metodách výuky 80. let 20. století převládala gramaticko-překládová metoda, jejímž cílem bylo osvojit si jazyk tak, aby bylo možné číst literaturu v originálním znění. V současnosti je tento způsob učení u dospělých oblíbený, protože ho znají ze svého školního studia a považují ho za přínosný. Skutečnost je ale taková, že neodlišují jazykové kompetence od schopnosti manipulovat s jazykovým materiálem podle vzoru. Kritika tohoto konceptu na sebe nenechala dlouho čekat a vznikl tak soubor zásad pro vyučování cizího jazyka Mezinárodní fonetické asociace. *„Jednalo se mimo jiné o primát mluveného slova, zásadu prezentace v jeho mluvené podobě před psanou formou, používání běžných každodenních obrátů, induktivní výuku gramatiky, nahrazení překladu názornými ukázkami nebo výkladem v cílovém jazyce“* (Hanušová & Váňová, 2006). Vývoj výuky jazyků na našem území byl velmi omezený, nicméně výhodou může být, že ve chvíli, kdy se ve světě na mezery a nedostatky jednotlivých metod přicházelo, na našem území toto téma ještě nebylo v řešení. V okamžiku, kdy začalo být jazykové vzdělávání aktuální i u nás, byly už tyto nedokonalosti známé.

4 Vzdělavatel

Úloha vzdělavatele je při řízeném vzdělávání klíčová. Je to on, kdo plánuje obsah výuky, on je ten, kdo zajišťuje předání informací a v neposlední řadě ovlivňuje celé nastavení kurzu. Svým přístupem určuje také to, jestli je kurz úspěšný a zda jsou účastníci po skončení spokojeni. Jedním z ukazatelů úspěšného kurzu jsou bezpochyby studijní výsledky. Zvláště u jazykového vzdělávání je to poměrně snadno hodnotitelný aspekt, protože existují úrovně jazyka a příslušné ověřovací testy. Naučení se nových znalostí však ještě nutně neznamena, že je účastník kurzu s ním spokojený. Každý máme asi zkušenost s tím, že pokud je nám někdo nepříjemný nebo máme odlišný pohled na věc, nebývají výsledky společné práce tolik uspokojivé. I Jarvis (2004) se zmiňuje o konceptu Emoční inteligence v kontextu toho, že emoce jsou velkou součástí našeho života, ale ve výuce jsou často odsouvány. Dále pokračuje „... i když jsme tvrdili, že se své emoce učíme a také se učíme jejich prostřednictvím, často náhodně a předovědomě, a pokud to děláme, pak je povinností učitelů, aby poskytovali správné situace pro poučení se z pozitivních emocí“ (Jarvis, 2004, s. 147). Tím má být řečeno, že je velmi důležité, aby byl vzdělavatel nejen dostatečně kvalifikovaný pro svoji práci, ale roli hraje také jeho tzv. lidská stránka.

4.1 Role vzdělavatele v zájmovém vzdělávání

V této části textu se zaměřím přímo na roli vzdělavatele v zájmovém vzdělávání. Podle formy, jakou vzdělávání má, se dají rozlišit přístupy vzdělavatele k jeho úkolu. V případě, že se jedná o individuální výuku, působí jako partner studenta ve vzdělávacím procesu. Přímo interaguje se svým studentem a může tak obsah kurzu přizpůsobit přímo jeho osobním vzdělávacím potřebám i stylu učení. V případě skupinového vzdělávání zastává roli organizátora. Účastníci jsou stále aktivními subjekty, ale je nutné jejich vzdělávání více organizovat, aby byl kurz pro všechny v ideálním

případě stejně přínosný a mohli se přibližně ve stejné míře zapojovat do aktivit v jeho průběhu. Lektor zde působí také jako facilitátor, právě usměrňováním studentů a také možností překládat různé názory. Méně častou formou pro zájmové vzdělávání je potom frontální styl výuky, kdy předávání obsahu probíhá přednáškou. Vzdělavatel je tedy aktivnější, zatímco vzdělávaný je postaven do pasivnější role a přijímá předávané informace (Šerák, 2009).

Dle mého názoru, nejčastější formou organizace kurzu je smíšený přístup. Zvláště při jazykovém vzdělávání. V případě potřeby vysvětlit nové téma nebo gramatickou problematiku se hodí použít výklad. Při procvičování toho, co bylo předtím vysvětleno se dá lépe realizovat skupinová aktivita. U výuky jazyků zabírá podstatnou roli také konverzace, u které se přímo nabízí používat formu jeden na jednoho, tedy individuální. Považuji za důležité, aby lektor střídal metody výuky, pro udržení aktivity studentů. Každému vyhovuje trochu jiné vedení kurzu a zároveň, jak jsem již zmínila, pro každou část obsahu se hodí něco jiného. Proměňování stylu výuky také může napomoci udržení pozornosti studentů a atraktivitě kurzu.

Přístup lektora má velký vliv na celkovou spokojenost účastníků s kurzem. Nevhodně zvolený přístup může v krajním případě zapříčinit i to, že si student k učivu vybuduje velmi negativní vztah. Právě kvůli tomu, že ho jeho lektor nedostatečně motivoval nebo podporoval v průběhu učení a student tak může získat pocit vlastního selhání a neschopnosti. Zvláště u dospělých, kteří do každého nového vzdělávacího procesu přicházejí s předchozí zkušeností, je potřeba na toto brát ohled a reflektovat tuto skutečnost i ve svém kurzu.

5 Spokojenost

5.1 Definice pojmu

Pro správné uchopení pojmu spokojenost, je třeba mít na paměti, že je to velice individuální záležitost. Různí lidé pociťují spokojenost za odlišných situací a podmínek, což indikuje i fakt, že se prolíná různými částmi našeho života. Sirgy (2012) pojímá spokojenost jako komplexní pojem s více významy a uplatněním. Říká, že nachází vyjádření a široké uplatnění mimo jiné v oborech, jako je sociologie, ekonomie, náboženství, právo, psychologie, urbanistické a regionální plánování, marketing, hudba a zábava. Spokojenost ve své podstatě je dle Sirgyho obecně subjektivní a hodnotově zatížená, protože je založena na nastavené normě, kterou mohou být mimo jiné očekávání, uznávané hodnoty a přesvědčení. Z tohoto shrnutí také vyplývá, že podobně jako pojem emoční inteligence, je i spokojenost obtížná na definování. U emoční inteligence byl ovšem hlavním problémem teoretický přístup, u tématu spokojenosti je to individualita v jejím prožívání. Pokud tedy převezmu spokojenost jako komplexní pojem, na jehož formování se podílí více faktorů, je logická ona rozdílnost. Každý přichází do vzdělávacího procesu s vlastním očekáváním, záměrem a potřebou, které se chystá právě pomocí vzdělávání naplnit. Pro vzdělavatele nastává náročný úkol, aby dokázal každému svému studujícímu předat právě ty informace, pro které si přišel.

5.2 Spokojenost a vzdělávání

Ze studie, kterou provedl I-Chan Kao ovšem také vyplývá, že na celkovou spokojenost se vzděláváním má vliv vzdělavatel možná ve větší míře, než si to většina z nich uvědomuje. Už na základní škole mají učitelé velký podíl na oblíbenosti toho předmětu, který vyučují a zkušenost s výukou

má později často i dlouhodobý vliv na to, zda žák na předmět vzpomíná dobře nebo s nelibostí. Jsou i případy, kdy učitel naopak žáky dokázal nadchnout natolik, že se někteří z nich později rozhodnou se dané oblasti věnovat v rámci své profese. Ve výše zmíněné studii je právě v závěru následující shrnutí faktorů, které mají na spokojenost se vzděláváním dospělých vliv.

„Učitelé by se měli seznámit se studijními potřebami a cíli studentů, navrhnout adaptivní osnovy a výukové aktivity a posilovat nadšení studentů z výuky, vzájemné působení mezi učiteli a studenty, pedagogickou činnost, hodnocení výuky a charakter a chování tak, aby se zlepšila spokojenost studentů s výukovým prostředím, výukovým procesem, podporou schopností, podporou učení a ochotou sdílet. Mezi pracovními výsledky učitelů a spokojeností studentů v institucích vzdělávání dospělých existuje zjevná pozitivní korelace, zatímco celkově mají pracovní výsledky učitelů pozitivní prediktivní sílu na všechny aspekty spokojenosti studentů“ (Kao, 2017, s. 19).

Kromě požadavku na shodu mezi očekáváním a potřebami studujících tento výstup také implikuje důležitost vzdělavatele jako osobnosti s určitým charakterem, který má přímý vliv na výslednou spokojenost.

5.3 Emoční inteligence a spokojenost

Lze tedy říci, že některé faktory ovlivňující to, zda vzdělávaný považuje kurz za úspěšný a je s ním spokojený, jsou takřka shodné s dílčími částmi, pomocí kterých je definována emoční inteligence. Například o faktorech „dbát na vztah učitel – student“ nebo „posilování nadšení studentů z výuky“ mluví Salovey, který toto pojmenovává jako umění mezilidských vztahů. Část nazvaná jako „posilovat charakter učitele“ zase spadá pod Golemanovu oblast uvědomění sama sebe, ale i autoregulaci. „Ochota sdílet“ se dá podpořit empatickým, pozitivním přístupem, který ve svých definicích EI zmiňují v upravené formě oba autoři. „Podpora schopností a učení“ je zařaditelná

do Saloveyovy vnímavosti vůči emocím druhých lidí. Tento výzkum je velmi výstižným příkladem nutnosti zohledňovat v průběhu vzdělávání nejen formální náležitosti, ale i lidskou stránku věci, protože emoce jsou nedílnou součástí procesu lidského učení. Pokud má být výsledné hodnocení vzdělávací akce pozitivní, je nutné myslet právě na spokojenost, kterou by měli účastníci pociťovat.

V moderním vzdělávání nejde pouze o výsledky ověřitelné testem, přestože je to důležitou částí celkového hodnocení. Člověk není stroj a jeho individuální zkušenosti se vzdělávacím procesem je vhodné přikládat stejnou váhu jako samotným výsledkům v oblasti odborných znalostí. Celkový dojem tedy netvoří pouze naplnění potřeby, se kterou účastník do vzdělávání přišel, ale také výsledný dojem z atmosféry, ve které se vzdělávání odehrálo. Tak je možné docílit toho, aby byl vzdělávaný s kurzem nebo jinou vzdělávací akcí spokojen.

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Výzkum

6.1 Výzkumná strategie

Z výše popsané teorie vyplývá značná důležitost role lektora v procesu vzdělávání dospělých. Hlavně tedy jeho přístup k dospělým studentům, jinými slovy jeho emoční inteligence. Cílem mé práce je tedy zjistit a popsat nejzákladnější faktory emoční inteligence vzdělavatelů jazykových kurzů pro dospělé na spokojenost s těmito kurzy. K dosažení tohoto cíle jsem zvolila kvantitativní výzkum. Tento typ výzkumu se zaměřuje na měření vlastností, na kvantifikaci dat. Pro zkoumání vlivu kvantifikovatelných dat je třeba k provedení další statistické analýzy, proto tedy kvantitativní výzkum. V sociálních vědách je ale dosažení objektivity velmi náročné, proto k lepšímu uchopení různých problematik využíváme operacionalizaci (Rabušic a kol., 2019). To jsem na základě získaných teoretických poznatků provedla i ve svém výzkumu. Jednotlivé následující kroky jsem poté vedla podle obecné struktury kvantitativního výzkumu, jak ji například uvádí i Punch (2003) nebo Hendl (2012). Určila jsem tedy výzkumné otázky a hypotézy. Podle hypotéz jsem sestavila dotazník a určila výzkumný soubor. Získaná data jsem převedla do formy, která se dá statisticky zpracovat. Provedla jsem tedy analýzu a data interpretovala. V diskusi je potom propojuji zpět s teoretickou částí.

6.2 Formulace výzkumných otázek

Pro snazší kvantifikaci dat jsem vytvořila následující hlavní a vedlejší výzkumné otázky a z nich vycházející hypotézy.

Hlavní výzkumnou otázkou je *Jaký vliv má emoční inteligence vzdělavatelů v kurzech cizích jazyků pro dospělé na spokojenost účastníků těchto kurzů s nimi?* Takto pojatá otázka má poměrně široký záběr, a proto jsem pro její lepší vyhodnocení formulovala dvě vedlejší výzkumné otázky. První ve znění

Projevuje lektor aspekty emoční inteligence? A druhou Má lektor, který emoční inteligenci projevuje spokojené studenty?

Abych mohla vyhodnotit emoční inteligenci lektora, je nutné ověřit, jestli ji podle svých studentů vůbec projevuje. Z teorie je docela zřejmé, že tento koncept je objektivně téměř neměřitelný. Proto jsem formulovala první vedlejší výzkumnou otázku. Abych ve svém výzkumu zahrnuela celý cíl práce a zároveň lépe objasnila hlavní výzkumnou otázku, sestavila jsem ještě druhou vedlejší výzkumnou otázku, ve které dávám do souvislosti právě lektorovu emoční inteligenci a spokojenost studentů s kurzem.

6.3 Formulace hypotéz

Sestavila jsem 10 hypotéz. Vztahují se k výše zmíněným výzkumným otázkám. Z teoretické části práce vyplývá, že spokojenost má tři hlavní aspekty. Ty jsem využila i při operacionalizaci tohoto pojmu při formulování hypotéz, které se mají spokojenosti s kurzem týkat. Spokojenost se, jak už jsem popsala v teorii, skládá z naplněného očekávání, potřeby (v tomto případě vzdělávací potřeby) a záměru. Další předpoklady spokojenosti přímo se vzdělávací akcí souvisejí s osobou lektora. Jsou to seznámení se s potřebami a cíli studentů, posilování jejich nadšení z výuky nebo například schopnost navrhovat aktivity a osnovy tak, aby se daly studentům přizpůsobit.

Hypotézy 1, 2 a 3 reflektují pojem spokojenost a vztahují se tedy ke druhé vedlejší výzkumné otázce.

Další hypotézy, tedy 4, 5, 6, 7 a 8 se týkají lektorovy emoční inteligence. Tento pojem jsem opět na základě teoretické části operacionalizovala na indikátory, které jsou lépe zjistitelné. Zabývám se tedy postupně výkonem lektora, jeho schopností kontrolovat své chování, komunikací se studenty, motivováním studentů a zohledněním aktuální nálady ve výuce. Tyto kategorie nejsou přesně ty, jak je různí autoři dělí ve svých teoriích, ze kterých

vycházím v první části své práce. Například výkon lektora jsem se rozhodla použít pro souhrn tří faktorů – sebemotivace, vytrvalost a regulace nálad. Snažila jsem se o propojení více teorií, abych mohla následně vytvořit jasné dotazníkové otázky tak, aby jim respondenti rozuměli. Zároveň jsou různá teoretická dělení aspektů v mnohých ohledech velmi podobná, tudíž nebylo pro účel výzkumu nutné je striktně dodržet.

Zbývající dvě hypotézy, tedy 9 a 10 jsem sestavila podle hlavní výzkumné otázky. Z části práce o vzdělavateli dospělých vyplývá, že být empatickým lektorem je velmi důležitou součástí jeho práce, proto se tímto aspektem emoční inteligence zabývám v souvislosti s tím, jak lektora studenti vnímají. Jestli projevy emoční inteligence mají opravdu za následek to, že je lektor vnímán jako empatický. Tato hypotéza se tedy vztahuje k vedlejší výzkumné otázce *Projevuje lektor aspekty emoční inteligence?* Poslední hypotéza se vztahuje přímo k hlavní výzkumné otázce. Spokojenost je, jak vysvětluji i v kapitole o spokojenosti v teoretické části práce, subjektivním pocitem. Proto jsem v desáté hypotéze v tomto ohledu použila “pocit spokojenosti”. “Přístupem lektora” jsem chtěla reflektovat jeho vystupování ve výuce z pohledu emoční inteligence, tedy to, jak lektor emoční inteligenci projevuje v celkovém průběhu vedení kurzu, jak k němu přistupuje.

Hypotézy jsem tedy formulovala takto:

H1: Pokud se lektor seznámil s očekáváním studentů ve své výuce, jsou studenti spokojeni s naplněním jejich očekávání.

H2: Pokud se lektor seznámil se vzdělávací potřebou studentů ve své výuce, jsou studenti spokojeni s naplněním jejich vzdělávací potřeby.

H3: Pokud se lektor seznámil se záměrem studentů ve své výuce, jsou studenti spokojeni s naplněním jejich záměru.

H4: Lektor, který podává konstantní výkon, má spokojené studenty.

H5: Lektor, který kontroluje své chování, má spokojené studenty.

H6: Lektor, který komunikuje, má spokojené studenty.

H7: Spokojené studenty má lektor, který je motivuje.

H8: Lektor, který zohledňuje aktuální náladu ve výuce, má spokojené studenty.

H9: Lektor, který projevuje alespoň některé aspekty emoční inteligence, je považován studenty za empatického.

H:10 Přístup lektora ke studentům má vliv na jejich pocit spokojenosti s kurzem.

6.4 Metoda sběru dat

Po vytvoření hypotéz jsem tedy volila metodu sběru dat. Rozhodla jsem se pro strukturovaný dotazník, jehož výsledkem jsou kvantifikovatelná data a je časově méně náročný v porovnání s rozhovorem. Zároveň dotazník umožňuje dodržet anonymitu respondentů a je možné se do určité míry vyhnout subjektivitě ve smyslu sympatie nebo antipatie k dotazovateli. Respondent s ním nepřichází do užšího kontaktu, jak je tomu například u rozhovorů (Chráška & Kočvarová, 2015). Dotazník jsem tedy složila z otázek tak, aby reflektovaly teoretickou část mé práce a zároveň, abych získala odpovědi na své výzkumné otázky.

6.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor pro můj výzkum tvoří dospělí studenti cizích jazyků. Oslovila jsem několik jazykových škol a lektorů v okolí svého bydliště, v okrese Ústí nad Orlicí, z nichž pouze někteří oslovení s účastí ve výzkumu souhlasili a zapojili se. Ve výsledném vzorku jsou data z kurzů od 9 různých lektorů.

6.6 Tvorba dotazníku

6.6.1 Otázky

První otázka dotazníku je *Naplnil kurz Vaše očekávání, která jste měl/a na začátku?* Tuto otázku jsem zařadila, abych mohla dále ověřit první hypotézu, tedy *Pokud se lektor seznámil s očekáváním studentů ve své výuce, jsou studenti spokojeni s naplněním jejich očekávání.* Také vycházím z definice pojmu spokojenost, se kterou pracuji i v teoretické části práce. Podle ní člověk cítí spokojenost, pokud je naplněno jeho očekávání, potřeba a záměr, se kterým se do aktivity zapojil.

Otázky č. 2 a 3 jsou zařazeny ze stejného důvodu. Otázka č. 2 *Pomohl Vám kurz dosáhnout záměru, se kterým jste se přihlásil/a?* se vztahuje k hypotéze *Pokud se lektor seznámil vzdělávací potřebou studentů ve své výuce, jsou studenti spokojeni s naplněním jejich vzdělávací potřeby,* a také vychází z definice pojmu spokojenost. Otázka č. 3 *Máte pocit, že kurz naplnil Vaši vzdělávací potřebu?* patří k hypotéze *Pokud se lektor seznámil se záměrem studentů ve své výuce, jsou studenti spokojeni s naplněním jejich záměru,* a stejně jako předchozí dvě, vychází z definice spokojenosti.

Následující otázky, tedy č. 4 *Seznámil se Váš lektor s Vaším očekáváním?* č.5 *Seznámil se Váš lektor s Vašimi potřebami?* a č. 6 *Seznámil se Váš lektor s Vaším záměrem?* jsem zařadila pro ověření toho, zda má lektor zájem o své studenty, tedy projevuje emoční inteligenci ve smyslu toho, že se snaží svým studentům vyjít vstříc. Zároveň zájem o studenty patří do přístupu lektora, proto se otázka vztahuje i k hypotéze *Přístup lektora ke studentům má vliv na jejich pocit spokojenosti s kurzem.* Stejně tak se jedná o ověření jednotlivých faktorů spokojenosti.

Otázka č. 7 *Podporoval Vás lektor ve Vašem učení?* se opět vztahuje ke komunikaci a motivaci studentů, takže se také ptá na faktory emoční

inteligence. Vztahuje se proto k hypotéze *Lektor, které komunikuje má spokojené studenty*, a také se týká motivování studentů, proto zároveň patří částečně i k další hypotéze *Spokojené studenty má lektor, který je motivuje*. V teoretické části v kapitole o spokojenosti píše mimo jiné o tom, že by lektor měl posilovat nadšení studentů z výuky, tedy je motivovat v tom, aby je výuka stále bavila. Tento pojem nadšení studentů jsem tedy zařadila do motivace studentů.

Osmá otázka dotazníku *Je lektor schopný přizpůsobit výuku Vaším potřebám?* je zařazena v souvislosti s úlohou lektora reflektovat ve výuce vzdělávací potřeby svých studentů, tedy navrhnou adaptivní osnovy, o které se zmiňuji v teoretické části. Zároveň schopnost vést výuku tak, aby student naplnil svou potřebu, spadá do emoční inteligence, konkrétně do aspektu empatie. Otázka č. 8 se tedy vztahuje k hypotézám *Lektor, který projevuje alespoň některé aspekty emoční inteligence je považován studenty za empatického*, a zároveň *Přístup lektora ke studentům má vliv na jejich pocit spokojenosti s kurzem*.

Další otázka, tedy č. 9 *Považujete svého lektora za empatického?* se přímo zabývá jedním z faktorů emoční inteligence, kterým je empatie. Vztahuje se k hypotéze *Lektor, který projevuje alespoň některé aspekty emoční inteligence je považován studenty za empatického*.

Otázka č. 10 *Do jaké míry hraje ve vašem pocitu spokojenosti roli přístup vašeho lektora?* je sestavena tak, abych se dozvěděla od každého ze studentů, jaký vliv svého lektora vnímají v souvislosti s celkovou spokojeností s kurzem. Vztahuje se k hypotéze *Přístup lektora ke studentům má vliv na jejich pocit spokojenosti s kurzem*.

Následujících 5 otázek se týká jednotlivých faktorů emoční inteligence. Ptám se na každý podle toho, jak jsem předem definovala hypotézy. Opět v návaznosti na teoretické přístupy k rozlišování aspektů emoční inteligence, které jsem již popsala v části o sestavování hypotéz.

Otázka č. 11 *Měnila se aktivita lektora v průběhu kurzu?* se váže k hypotéze *Lektor, který podává konstantní výkon má spokojené studenty*. Otázka č. 12 *Nastala situace, kdy bylo chování lektora nepředvídatelné?* navazuje na hypotézu *Lektor, který kontroluje své chování má spokojené studenty*. Otázka č. 13 *Máte pocit, že s Vámi Váš lektor dostatečně komunikuje?* patří k hypotéze *Lektor, který komunikuje má spokojené studenty*. Otázka č. 14 *Máte pocit, že Vás lektor v průběhu kurzu motivuje?* se vztahuje k hypotéze *Spokojené studenty má lektor, který je motivuje*. A na závěr otázka č. 15 *Zohledňuje Váš lektor aktuální náladu ve výuce?* odpovídá hypotéze *Lektor, který zohledňuje aktuální náladu ve výuce má spokojené studenty*.

6.6.2 Forma odpovědí

Otázky v dotazníku jsou uzavřené. Jako možnosti odpovědí jsem zvolila škálu Likertova typu. V jednom z teoretických návodů k sestavení takové škály do dotazníku jsem se setkala se odlehčenou definicí ve smyslu, že je to „prostředek ke změření neměřitelného“. Poněkud rozsáhlejší popis této metody zní následovně:

„Škálování (vytváření škál) můžeme obecně označit jako relativně jednoduchou metodu výzkumu, s pomocí které lze zachytit určitý kvalitativní jev v kvantitativní podobě. Jedná se o transformaci jevu nebo skupiny jevů, které se reálně vyskytují a mají určité vlastnosti, na číselně (nebo jinak) definovanou stupnici, která nám pomůže tento jev změřit, tj. pracovat s ním jako s číselně vyjádřenou proměnou a porovnávat mezi sebou jevy (nebo skupiny jevů) zasazené na jednu vytvořenou škálu“ (Rod, 2012, s. 7).

Pro moji práci jsem zvolila škálu jako nejvhodnější nástroj právě proto, že pracuji s postoji a se subjektivním vnímáním respondentů. Likertova škála, nebo v mém případě škála Likertova typu (nevyužívám ji v originální znění, jak ji navrhl R. Likert) se v pedagogice a psychologii užívá často právě pro měření tzv. měkkých dat jako postoje, hodnoty nebo preference (Chráska &

Kočvarová, 2015). Škála musí mít jasně definované póly, ve kterých se má odpověď respondenta pohybovat. Různí teoretici vedou debaty o tom, zda by měla škála mít prostřední bod, tedy neutrální hodnotu. Argumentem zastánců zahrnutí středové hodnoty je, že pokud tento neutrální bod chybí, je respondent nucen se přiklonit na jednu ze stran. Ale v případě, že středová hodnota zahrnuta je, se zase může stát, že respondent zkrátka nechce vybírat a taková hodnota bude označena častěji, než jaké jsou reálné názory respondentů. Stane se to, tzv. „cestou nejmenšího odporu“.

Pro svůj dotazník jsem zvolila škálu s možnostmi *ano – spíše ano – spíše ne – ne a variantou nevím/nedokážu posoudit*, která ale byla zařazena až na konec výběru, abych zamezila označování prostřední hodnoty. U dvou otázek jsem kvůli logice věci musela vytvořit jiné možnosti odpovědí tak, aby dávaly vzhledem k otázce smysl. U otázky č. 10 *Do jaké míry hraje ve Vašem pocitu spokojenosti roli přístup Vašeho lektora* jsem zvolila následující škálu odpovědí: *značně – mírně – zanedbatelně – vůbec a nevím/nedokážu posoudit*. U otázky č. 11 *Měnila se aktivita lektora v průběhu kurzu?* jsem pro získání více vypovídající odpovědi zvolila varianty: *zvyšovala se – neměnila se – klesala a nevím/nedokážu posoudit*.

Na úvod dotazníku jsem ještě uvedla základní informace, že se jedná o dotazník sestavený pro výzkum mojí bakalářské práce na Univerzitě Palackého. Dále co je tématem práce a také poděkování za účast (Příloha č. 1).

6.7 Realizace výzkumu

Před samotným výzkumem jsem provedla předvýzkum pro ověření srozumitelnosti dotazníku nebo pro odhalení případných nejasností. Výsledkem byla nutnost jasnějšího definování prvních tří otázek dotazníku, což jsem vyřešila pomocí poznámek ve formě definování pojmů očekávání, záměr a potřeba. Podobnou úpravu jsem provedla i u otázky 9, kde jsem pro

zpřesnění pojmu empatie uvedla příklad toho, jak si empatického člověka představit. K předvýzkumu jsem využila jazykové kurzy, které nabízí svým zaměstnancům firma, kde při studiu pracuji. Měla jsem možnost se přes personální oddělení dostat k účastníkům těchto kurzů, a ti mi dali zpětnou vazbu k první verzi dotazníku. Podle jejich připomínek jsem tedy dotazník upravila.

Dalším krokem byla distribuce dotazníků. Pro zajištění vyšší návratnosti jsem se rozhodla pro tištěnou verzi dotazníků a ty jsem následně doručila k lektorům kurzů, tedy zástupci – kontaktní osobě, se kterou jsem řešila spolupráci na svém výzkumu. Zdůraznila jsem, že účast je dobrovolná. Lektorů poté rozdávali dotazníky ve své výuce. Tím jsem se opět snažila zajistit vyšší návratnost, než jaká by byla, kdyby byly dotazníky rozdány studentům po skončení výuky a oni by si je například brali s sebou a mohli je přinést následující lekci. Vyplněné dotazníky jsem si vyzvedla zpět od kontaktní osoby. Celkově jsem dala k vyplnění 150 dotazníků. O počtu dotazníků, které je lektor schopný zajistit jsem se informovala předem a výsledných 150 je součet těchto předem získaných údajů. Samozřejmě účast nebyla stoprocentní právě z důvodu dobrovolnosti, ale také kvůli absenci studentů nebo i z důvodu časových možností lektorů. Nechtěla jsem totiž, aby výzkum výrazně narušil průběh výuky. Z těchto důvodů bylo nakonec distribuováno 130 dotazníků. Vyplněných k dalšímu zpracování jsem jich zpět získala 90. Návratnost tedy byla 69,2 %.

6.8 Analýza a interpretace dat

Pro práci s daty jsem zvolila program Statistica, používám tabulku s hodnotami síly korelací (Příloha č. 3), kdy hladina významnosti (p) je 0,05. Pro získání míry korelace používám Pearsonův korelační koeficient (r). Tento koeficient je vhodný pro zjištění souvislosti mezi dvěma intervalovými znaky,

což je případ i mého výzkumu. Měří lineární vztah mezi dvěma proměnnými. Tento vztah znamená, že pokud změním hodnoty jedné proměnné, budou se úměrně tomu měnit i hodnoty druhé proměnné (Rabušic a kol., 2019). Je to tedy vhodná metoda pro zjišťování vlivu.

Pokud r nabývá hodnot pod 0,19 je korelace mezi hodnocenými prvky slabá, tedy hypotézu nepřijímám. Pokud je hodnota r rovna 0,2 až 0,49 je mezi prvky středně silná korelace a v případě, že má r hodnotu větší než 0,5, mluvím o silné korelaci a hypotézu přijímám.

Nejprve se při interpretaci dat budu zabývat hypotézami a tím, jestli je můj výzkum potvrdil, nebo vyvrátil. Po vyhodnocení dat, jsem získala i výsledky, které v hypotézách obsažené nejsou, ale které mi v rámci tématu i vzhledem k cíli práce připadá vhodné zmínit

Pro lepší práci při interpretaci výsledků výzkumu, jsem se rozhodla vytvořit na základě teorie kategorií „spokojenost“. Tu v dotazníku zjišťuji prvními třemi otázkami. Pro získání souhrnného údaje jsem tedy provedla výpočet průměru těchto tří otázek. Dále tedy pracuji při vyhodnocování dotazníků s takto získanou kategorií. Také jsem možnosti odpovědí převedla na číselné kódy, aby bylo možné je statisticky zpracovat: ano = 1, spíše ano = 2, nevím/nedokážu posoudit = 3, spíše ne = 4, ne = 5. Středová hodnota sice byla v dotazníku graficky až jako poslední, ale z logiky věci musí být při vyhodnocení uprostřed, jako neutrální hodnota.

6.8.1 Vyhodnocení hypotéz

H1: Pokud se lektor seznámil s očekáváním studentů ve své výuce, jsou studenti spokojeni s naplněním jejich očekávání.

Hodnotila jsem korelaci otázek č. 1 a č. 4. Hodnota $r = 0,11$, což je velmi slabá korelace, **hypotézu nepřijímám.**

H2: Pokud se lektor seznámil se vzdělávací potřebou studentů ve své výuce, jsou studenti spokojeni s naplněním jejich vzdělávací potřeby.

Zjišťovala jsem korelaci otázek č. 2 a č. 5 jsem opět zjistila nízkou míru korelace, $r = 0,09$. **Hypotézu nepřijímám.**

H3: Pokud se lektor seznámil se záměrem studentů ve své výuce, jsou studenti spokojeni s naplněním jejich záměru.

Zde řeším souvislost otázek č. 3 a č. 6. Vychází opět velmi slabá míra korelace. Hodnota $r = 0,09$, **hypotézu nepřijímám.**

H4: Lektor, který podává konstantní výkon má spokojené studenty.

Vyhodnocuji korelaci otázky č. 11 a spokojenosti. Zde jsem dostala hodnotu $r = 0,22$, to považuji za středně silnou korelaci, je to výsledek velmi hraniční. **Hypotézu přijímám**, avšak pro její úplné potvrzení by bylo potřeba bližšího prozkoumání.

H5: Lektor, který kontroluje své chování, má spokojené studenty.

Používám otázku č. 12 a celkovou spokojenost. Hodnota $r = 0,09$, opět je zde velmi slabá korelace a **hypotézu nepřijímám**. U čtvrté a páté hypotézy jsem k jiné významné korelaci nedospěla. Je tedy možné, že výkon lektora a to, jak kontroluje své chování, nehraje ve spokojenosti zásadnější roli.

H6. Lektor, který komunikuje, má spokojené studenty.

Porovnávám otázky č.7 a č.13. Korelace mezi spokojeností a sedmou otázkou má hodnotu $r = 0,49$, což je korelace středně silná na hranici se silnou. Touto otázkou se ptám, zda lektor podporoval studenty v učení, je to tedy spíše doplňující údaj ke komunikaci. Druhá otázka vztahující se k hypotéze, tedy č. 13, se ptá explicitně na komunikaci lektora. Zde je korelace se spokojeností $r = 0,13$ a značí slabou korelaci. Dalo by se říci, že komunikace jako taková vliv na spokojenost moc nemá, ale to, že lektor své studenty podporuje, má vliv

nezanedbatelný. Hypotézu **nepřijímám**, protože tou hlavní otázkou v této části byla ta, kde vyšla korelace jako slabá. Určitě by bylo zajímavé komunikaci a podporu od lektora prozkoumat blíže.

H7: Spokojené studenty má lektor, který je motivuje.

Otázky vztahující se k hypotéze jsou č. 7 a 14. Míru korelace u otázky sedm a spokojenosti jsem už uvedla u předchozí hypotézy, $r = 0,49$. Je tedy středně silná, až silná. Korelace otázky čtrnáct a spokojenosti je $r = 0,38$, také středně silná. **Hypotézu přijímám.**

H8: Lektor, který zohledňuje aktuální náladu ve výuce má spokojené studenty.

Ke zpracování této hypotézy používám otázku č. 15 a spokojenost. Hodnota $r = 0,31$ a to považuji za středně silnou korelaci a **hypotézu přijímám.**

H9: Lektor, který projevuje alespoň některé aspekty emoční inteligence je považován studenty za empatického.

Zaměřuji se na otázku č. 9 a také na „aspekty emoční inteligence“. Tento údaj jsem se rozhodla vytvořit stejně jako spokojenost, tedy průměrem z otázek, které se dotýkají jednotlivých aspektů emoční inteligence. Jsou to otázky č. 4 až č. 15, každá se nějakým způsobem opírá o teorii získanou dříve. Výjimkou je otázka č. 10, tu jsem do tohoto průměru nezahrnula, protože se žádným aspektem emoční inteligence nezabývá. Při vyhodnocení dvou prvků, tedy otázky č. 9 a aspektů emoční inteligence vyšla hodnota $r = 0,46$. Je to středně silná korelace, ale také je velmi blízko k hranici pro vysokou míru korelace. **Hypotézu přijímám.**

H10: Přístup lektora ke studentům má vliv na jejich pocit spokojenosti s kurzem.

K hypotéze se vztahuje otázka č. 10 z dotazníku *Do jaké míry hraje ve Vašem pocitu spokojenosti roli přístup Vašeho lektora?* Pro vyhodnocení jsem vytvořila tabulku, která ukazuje, jaké odpovědi respondenti uvedli z možností: *značně, mírně, zanedbatelně, vůbec a nevím/nedokážu posoudit*. Každá varianta má opět přiřazenou číselnou hodnotu. Značně = 1, mírně = 2, nevím/nedokážu posoudit = 3, zanedbatelně = 4, vůbec = 5. Přičemž pokud je odpověď hodnota 1, 2 nebo 4, potvrzuje se hypotéza, protože to značí, že přístup lektora vliv má. V případě zbývajících hodnot není indikovaný jakýkoliv vliv.

značně = 1	mírně = 2	nevím /nedokážu posoudit = 3	zanedbatelně = 4	vůbec = 5	celkem
74	14	1	1	0	90

Tabulka č. 1: Četnost odpovědí u otázky č. 10

Podle tabulky odpovědělo 89 z celkových 90 respondentů, že pro ně má přístup lektora vliv na spokojenost s kurzem. **Hypotézu přijímám.** Lze také říct, že spokojenost většiny respondentů je značně ovlivněna přístupem lektora.

6.8.2 Další výsledky výzkumu

Zde bych ještě krátce uvedla další výsledky výzkumu, které se k hypotézám nevztahují přímo, ale jsou zajímavé v rámci tématu i vzhledem k cíli práce.

V případě hypotéz 1, 2 a 3 jsem zjistila velmi nízkou korelaci. Jejich znění je v obměnách *Pokud se lektor seznámil s očekáváním/záměrem/ vzdělávací potřebou studentů ve své výuce, jsou studenti spokojeni s naplněním jejich očekávání/ záměru/ vzdělávací potřeby*. Dávám tady do souvislosti otázky č. 1 a č. 4, č. 2 a č. 5, č. 3 a č. 6. V případě, že předkládám otázky č.4, č.5 a č.6 které jsou opět obdobné

Seznámil se Váš lektor s Vaším očekáváním/ záměrem/ vzdělávací potřebou, do souvislosti s otázkou č.10 *Do jaké míry hraje ve vašem pocitu spokojenosti roli přístup vašeho lektora,* jsou korelace podstatně vyšší. Hodnota $r = 0,28$ v případě čtvrté otázky, $r = 0,31$ v případě páté otázky a $r = 0,36$ v případě šesté otázky. O účastnících výzkumu tedy můžeme říct, že pro ně je, v závislosti s pocitem spokojenosti, přístup lektora důležitější, než naplnění očekávání, záměru a vzdělávací potřeby.

Zároveň z výsledků vyplynulo, že pokud se lektor seznámí se zmíněnými třemi aspekty, má to podle zjištěných údajů velkou souvislost s tím, jak lektor podle svých studentů projevuje emoční inteligenci. Dávám je tedy do souvislosti s aspekty emoční inteligence. Postup získání tohoto prvku jsem popsala při hodnocení deváté hypotézy. Hodnoty r jsou 0,80; 0,78 a 0,82. Všechny tři značí významnou míru korelace.

Mezi aspekty emoční inteligence se jako nejvýraznější projeví ty, na které se zaměřuji v otázkách č.7 a č.8. Jsou to „podpora od lektora v učení“ a „schopnost lektora přizpůsobit výuku potřebám studentů“. Porovnávala jsem míru korelace těchto otázek a aspektů emoční inteligence. V prvním případě je hodnota $r = 0,55$, ve druhém $r = 0,58$. Obě jsou to velmi silné míry korelace. Tyto dvě otázky mají také znatelný vliv na spokojenost. Hodnota $r = 0,49$ u sedmé otázky a u osmé je $r = 0,47$. Dalšími výraznějšími aspekty emoční inteligence dle výsledků výzkumu jsou „empatie“ ($r = 0,46$) a „motivující lektor“ ($r = 0,44$). Obě mají střední míru korelace. Ty se ale tolik neodrážejí ve spokojenosti. Díky těmto poznatkům lze detailněji popsat jaký vliv má který faktor emoční inteligence lektora na spokojenost s jazykovým kurzem.

6.9 Zodpovězení hlavní výzkumné otázky

První vedlejší výzkumnou otázku *Projevuje lektor aspekty emoční inteligence?* zodpovím pomocí kvantifikace otázek, které se ptají na různé

aspekty emoční inteligence. Používám četnost odpovědí otázky č. 4 – č. 15 (vynechávám otázku č. 10, ta se neptá na žádný aspekt emoční inteligence). Většina respondentů odpovídala variantou *ano* či *spíše ano* (Příloha č. 2). Lektori dle svých studentů emoční inteligenci projevují.

Druhou vedlejší výzkumnou otázku *Má lektor, který emoční inteligenci projevuje spokojené studenty?* vyhodnotím tak, že měřím míru souvislosti mezi celkovou spokojeností a aspekty emoční inteligence. Hodnota $r = 0,31$ značí střední míru korelace. Můžeme tedy říci, že vliv mezi emoční inteligencí lektora a spokojeností studentů existuje. Různé aspekty emoční inteligence mají ale rozdílnou sílu vlivu, jak jsem již popsala dříve.

Hlavní výzkumná otázka, *Jaký vliv má emoční inteligence vzdělavatelů v kurzech cizích jazyků pro dospělé na spokojenost účastníků těchto kurzů s nimi?* se dá tedy zodpovědět následovně. Emoční inteligence vzdělavatelů v kurzech cizích jazyků pro dospělé má na spokojenost účastníků těchto kurzů s nimi vliv. Míra toho vlivu není vysoká, ale také není zanedbatelná. Vzhledem k tomu, že ne každý aspekt emoční inteligence se ukázal jako významný, je střední míra vlivu odpovídající.

Diskuse

Empirická část práce vychází s teoretických východisek, popsaných v první části práce. Nejvíce jsem využila teoretické přístupy, které se snaží definovat emoční inteligenci a také teoretická východiska týkající se spokojenosti. Pro podání ucelenějšího pohledu považuji za vhodně zvolené i další kapitoly teoretické části.

Hlavní výzkumná otázka, *Jaký vliv má emoční inteligence vzdělavatelů v kurzech cizích jazyků pro dospělé na spokojenost účastníků těchto kurzů s nimi*, byla pro lepší získání výsledků upřesněna dvěma vedlejšími výzkumnými otázkami *Projevuje lektor aspekty emoční inteligence?* a *Má lektor, který emoční inteligenci projevuje spokojené studenty?*

Následně jsem formulovala deset hypotéz. Některé z nich se provedeným výzkumem nepodařilo ověřit. Mohlo to být tím, že v rámci spokojenosti hrají roli další faktory, které jsem otázkami v dotazníku nepodchytila. Jednotlivé faktory emoční inteligence také nemusejí mít stejný význam v rámci výuky jazyků. Z dat získaných výzkumem jsem zjistila, že aktivita lektora nebo jeho schopnost komunikovat nehraje pro účastníky kurzů tak významnou roli ve vztahu k jejich spokojenosti s kurzem. Významné pro studenty naopak je, aby je lektor podporoval v učení a byl schopný výuku přizpůsobit jejich potřebám. Také aby je motivoval a byl empatický. V případě, že výsledky výzkumu zjednoduším, dalo by se říci, že pro účastníky kurzů je důležitější atmosféra ve výuce a osobnost lektora. Obecně řečeno, je pro ně podstatné cítit se v kurzu příjemně. Méně důležité pak je dosažení záměru nebo naplnění očekávání či vzdělávací potřeby, které měli, když do kurzu přišli. Zajímavým srovnáním by bylo otestovat znalosti studentů před kurzem a po něm a jak by byli spokojeni v případě, že by viděli reálný efekt kurzu na své znalosti. Vráťm-li se zpět k teoretické části, konkrétně ke kapitole Emoční inteligence a spokojenost, kde se věnuji

shodnosti některých oblastí emoční inteligence a spokojenosti, lze uvést zajímavý poznatek. Právě tyto styčné body se ukázaly jako ty, které jsou pro účastníky kurzu nejvíce důležité a ovlivňují jejich spokojenost s kurzem.

Vzhledem k tomu, že jsem se soustředila na zájmové jazykové vzdělávání, je možné, že se některé hypotézy nepotvrdily proto, že zkrátka nejsou pro tento typ kurzu stěžejní. Zároveň vzhledem k počtu respondentů nejsou příliš zobecnitelné, nicméně dávají určitý směr, kterým by se mohlo případně další zkoumání ubírat. Výzkum by mohl přinést jiné výsledky v případě, že by byl realizován v nějakém typu povinného kurzu, například v rámci zaměstnání nebo rekvalifikace. K vedlejší otázce, zda lektor projevuje emoční inteligenci, jsem od výrazné většiny respondentů získala odpověď, že ano. Vycházím z dotazování na jednotlivé aspekty. V případě druhé vedlejší otázky, zda lektor, který projevuje emoční inteligenci má spokojené studenty, jsem zjistila, že spíše ano.

Ještě bych se krátce vrátila k přípravě a průběhu výzkumu. Sehnat respondenty nebylo zcela jednoduché. V případě jedné jazykové školy, která má na svých webových stránkách popsané, že nabízí kurzy pro dospělé, mi po kontaktování bylo sděleno, že osoba, se kterou jsem komunikovala, nemá o kurzech pro dospělé přehled. Požádala jsem o kontakt na někoho, kdo ví o této části více a už se mi žádné odpovědi nedostalo. V jiném kurzu, jsem měla zprostředkovaně díky známé, která tam chodí, domluvené, že se do výzkumu zapojí. Bylo mi sděleno, že není problém dotazníky rozdat a ať se spojím s lektorkou přes mail. Bohužel se mi na můj mail žádné odpovědi nedostalo a do výzkumu se nakonec studenti tohoto kurz nezapojili. Respondenty se mi podařilo sehnat jinde, takže jsem se o další kontaktování nesnažila.

Závěr

Cíl práce, který zní: „Zjistit a popsat nejzákladnější vlivy faktorů emoční inteligence vzdělavatelů jazykových kurzů pro dospělé na spokojenost s těmito kurzy,“ jsem dle svého názoru splnila. Pomocí korelací jsem se snažila ukázat, jaký vliv má který faktor emoční inteligence na spokojenost s kurzem. Dále jsem uvedla i další poznatky, které se mi podařilo zjistit. Teoretická část slouží jako vhled do hlavních a dílčích kapitol mé práce. V empirické části jsem provedla výzkum, pomocí kterého odpovídám na dvě vedlejší výzkumné otázky a následně i na tu hlavní.

V teoretické části se zabývám teoretickými přístupy k tématu emoční inteligence, představuji různé přístupy a vývoj tohoto konceptu v kontextu sociální inteligence. Další kapitolou je neformální vzdělávání, které jsem zařadila proto, že do jeho rámce patří jazykové vzdělávání. Následující kapitola je už zaměřena na jazykové vzdělávání dospělých. Poté se věnuji vzdělavateli dospělých a jeho roli v zájmovém vzdělávání. Posledním tématem teoretické části je termín spokojenost, jeho definování a vztah ke vzdělávání. Na závěr ukazuji podobnosti mezi emoční inteligencí a spokojeností.

V empirické části se zabývám nejprve formulací výzkumných otázek a hypotéz ve vztahu k cíli práce. Dále popisuji metodu sběru dat, výzkumný soubor a proces sestavování dotazníků. Navazující částí je deskripce průběhu výzkumu a následně analýza a interpretace získaných dat. Poslední částí je diskuse.

Data z výzkumu potvrdila některé hypotézy, některé se ukázaly jako nevhodné pro přijetí. Hlavní výzkumnou otázku i obě vedlejší se podařilo uspokojivě zodpovědět. Jaký má tedy vliv emoční inteligence vzdělavatelů v kurzech cizích jazyků pro dospělé na spokojenost účastníků těchto kurzů

s nimi? Na základě získaných dat lze konstatovat, že vliv zde určitě je, přičemž ne všechny faktory emoční inteligence ovlivňují spokojenost s kurzem ve stejné míře. Emoční inteligence i spokojenost jsou, jak už jsem mnohokrát zmiňovala, do jisté míry velmi subjektivní pojmy, což se ve výsledcích nepochybně také odráží.

Literatura a zdroje

Beneš, M., (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.

Brackett, A. M., & Salovey, P., (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*. 18, 34-41. Dostupné z: <https://www.psicothema.com/pdf/3273.pdf>

Drapela, J., Victor, (2011) *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.

Goleman, D., (2000). *Práce s Emoční inteligencí: jak odstartovat úspěšnou kariéru*. Praha: Columbus.

Goleman, D., (2020). *Emoční inteligence: proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha: Grada.

Hanušová, S., & Váňová, T., (2006). Metody cizojazyčné výuky podporující princip autonomie žáka. *Sborník z konference Autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka* (s. 100-108). Brno: PdF MU

Hendl, J., (2012). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál

Chapin, F. S., (1939). Social participation and social intelligence. *American Sociological Review*. 4(2), 157-166. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/2084201>

Cherniss, C., (2010). Emotional Intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and Organizational Psychology*. 3(2), 110-126. Dostupné z: <https://doi:10.1111/j.1754-9434.2010.01231.x>

Chráška, M., & Kočvarová, I., (2015). *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Jarvis, P., (2004). *Adult education and lifelong learning*. Londýn: RoutledgeFalmer. Citováno 25. března 2023. Dostupné z: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/29521/1/21.pdf>

Kao, I-Chan. (2017). A study on the impact of the occupational performance of teachers in adult education institutions on instructional satisfaction. *MATEC Web of Conferences*. 119. Dostupné z: <https://doi:10.1051/mateconf/201711901038>

Mayer, D. J., Salovey, P., & Caruso, D., (2002). Model of Emotional Intelligence. In R. Sternberg, *Handbook of Intelligence* (s. 396-420). Cambridge; UK: Cambridge University Press.

Odbor statistik rozvoje společnosti. (2018). *Vzdělávání dospělých v české republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016*. Český statistický úřad. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>

Plamínek, J., (2010). *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada.

Průcha, J., (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.

Punch, F. K., (2008). *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál.

Rabušic, L., Soukup, P., & Mareš, P., (2019). *Statistická analýza sociálně vědních dat (prostřednictvím SPSS)*. Brno: Masarykova univerzita.

Rod, A., (2012). Likertovo škálování. *Electronic journal for philosophy*. 19(1), 1-13. Dostupné z: [\(PDF\) Likertovo škálování \(researchgate.net\)](#)

Ruissel, I., (2000). *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál.

Sirghy, J. M., (2012). *The psychology of quality of life: hedonic well-being, life satisfaction, and eudaimonia*. Dordrecht: Springer.

Šerák, M., (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.

Vernon, E. P., (1933). Some Characteristics of the Good Judge of Personality.

The Journal of Social Psychology. 4(1), 42-57. Dostupné z:

<https://doi.org/10.1080/00224545.1933.9921556>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Četnost odpovědí u otázky č. 10 - 43 -

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník	-55-
Příloha č. 2 – Výsledky dotazníku (četnost odpovědí).....	-57-
Příloha č. 3 – Korelační matice	-58-

Příloha č. 1 - Dotazník

Dobrý den, do rukou se Vám dostává dotazník, který jsem vytvořila pro výzkumnou část své bakalářské práce. Je na téma Vliv emoční inteligence vzdělavatelů v kurzech cizích jazyků pro dospělé a výstupy slouží jako součást mé bakalářské práce pro obor andragogika-sociologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Dotazník je anonymní a zabere Vám jen pár minut. Předem moc děkuji za Vaši účast. Pokud budete mít zájem o souhrnné závěry studie, můžete mi napsat na mail barbora.stepanova02@upol.cz .

Vyplňujte zakroužkováním jedné z nabízených možností

1. Naplnil kurz Vaše očekávání, která jste měl/a na začátku?
pojem očekávání chápejte jako: Skutečnost, která se má stát v budoucnosti. Vaše představa průběhu nějaké činnosti/akce.

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEVÍM/NEDOKÁŽU POSODIT

2. Pomohl Vám kurz dosáhnout záměru, se kterým jste se přihlásil/a?
pojem záměr chápejte jako: Konkrétní vyjádření toho, co chceme, aby se stalo. Náš úmysl.

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEVÍM/NEDOKÁŽU POSODIT

3. Máte pocit, že kurz naplnil Vaši vzdělávací potřebu?
pojem potřeba chápejte jako: Projev nedostatku. Pocit že nám schází něco, co je žádoucí znát nebo vlastnit.

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEVÍM/NEDOKÁŽU POSODIT

4. Seznámil se Váš lektor s vaším očekáváním?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEVÍM/NEDOKÁŽU POSODIT

5. Seznámil se Váš lektor s vašimi potřebami?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEVÍM/NEDOKÁŽU POSODIT

6. Seznámil se Váš lektor s vaším záměrem?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEVÍM/NEDOKÁŽU POSODIT

7. Podporoval Vás lektor ve vašem učení?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEVÍM/NEDOKÁŽU POSODIT

8. Je lektor schopný přizpůsobit výuku Vaším potřebám?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEVÍM/NEDOKÁŽU POSODIT

9. Považujete svého lektora za empatického?
např.: Projevil lektor účasť při řešení nepříjemné situace? Reaguje přijatelným způsobem na vaši chybu nebo neznalost?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEVÍM/NEDOKÁŽU POSODIT

10. Do jaké míry hraje ve Vašem pocitu spokojenosti roli přístup Vašeho lektora?				
ZNAČNĚ	MÍRNĚ	ZANEDBATELNĚ	VŮBEC	NEVÍM/NEDOKÁŽU POSODIT
11. Měnila se aktivita lektora v průběhu kurzu?				
ZVYŠOVALA SE		NEMĚNILA SE	KLESALA	NEVÍM/NEDOKÁŽU POSODIT
12. Nastala situace, kdy bylo chování lektora nepředvídatelné?				
ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE	NEVÍM/NEDOKÁŽU POSODIT
13. Máte pocit, že s Vámi váš lektor dostatečně komunikuje?				
ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE	NEVÍM/NEDOKÁŽU POSODIT
14. Máte pocit, že Vás lektor v průběhu kurzu motivuje?				
ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE	NEVÍM/NEDOKÁŽU POSODIT
15. Zohledňuje Váš lektor aktuální náladu ve výuce?				
ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE	NEVÍM/NEDOKÁŽU POSODIT

Příloha č. 2 – Výsledky dotazníku (četnost odpovědí)

	ano = 1	spíše ano = 2	nevím /nedokážu posoudit = 3	spíše ne = 4	ne = 5
otázka 1	46	40	0	4	0
otázka 2	29	50	3	8	0
otázka 3	42	40	3	5	0
otázka 4	60	25	3	1	1
otázka 5	62	22	2	2	2
otázka 6	60	22	3	4	1
otázka 7	67	20	2	1	0
otázka 8	63	21	2	4	0
otázka 9	76	10	2	2	0
otázka 10	74	14	1	1	0
otázka 11	26	58	6	0	0
otázka 12	58	23	4	2	3
otázka 13	73	15	0	0	2
otázka 14	54	29	4	2	1
otázka 15	42	25	11	8	4

Příloha č. 3 – Korelační matice

otázka	průměry	směrodatná odchyška	1	2	3	1 - 3 *	4	5	6	7	8	9	11	12	13	14	15	4 - 15 **	10
1	1,58	0,72	1,00	0,48	0,59	0,76	0,11	0,13	0,16	0,45	0,47	0,30	0,21	0,11	0,22	0,30	0,20	0,33	0,09
2	1,89	0,84	0,48	1,00	0,52	0,80	0,10	0,09	0,19	0,42	0,41	0,12	0,19	0,08	0,05	0,40	0,21	0,30	0,03
3	1,68	0,79	0,59	0,52	1,00	0,80	0,02	-0,02	0,09	0,44	0,42	0,20	0,22	0,12	0,18	0,31	0,28	0,20	-0,05
1 - 3 *	1,83	0,99	0,76	0,80	0,80	1,00	0,10	0,08	0,18	0,49	0,47	0,22	0,22	0,10	0,13	0,38	0,31	0,31	0,03
4	1,42	0,72	0,11	0,10	0,02	0,10	1,00	0,84	0,74	0,37	0,34	0,15	0,15	-0,09	0,05	0,42	0,26	0,80	0,28
5	1,44	0,84	0,13	0,09	-0,02	0,08	0,84	1,00	0,61	0,28	0,26	0,21	0,09	-0,04	0,05	0,33	0,21	0,78	0,31
6	1,49	0,85	0,16	0,19	0,09	0,18	0,74	0,61	1,00	0,34	0,35	0,25	0,14	-0,04	0,11	0,41	0,18	0,82	0,36
7	1,30	0,57	0,45	0,42	0,44	0,49	0,37	0,28	0,34	1,00	0,42	0,26	0,25	0,11	0,06	0,50	0,18	0,55	-0,10
8	1,41	0,75	0,47	0,41	0,42	0,47	0,34	0,26	0,35	0,42	1,00	0,45	0,11	0,00	0,19	0,42	0,34	0,58	0,09
9	1,22	0,60	0,30	0,12	0,20	0,22	0,15	0,21	0,25	0,26	0,45	1,00	0,12	0,16	0,14	0,25	0,32	0,46	0,14
11	1,78	0,56	0,21	0,19	0,22	0,22	0,15	0,09	0,14	0,25	0,11	0,12	1,00	-0,11	0,18	0,35	-0,05	0,19	0,01
12	1,54	0,94	0,11	0,08	0,12	0,10	-0,09	-0,04	-0,04	0,11	0,00	0,16	-0,11	1,00	0,03	0,02	-0,01	0,03	0,02
13	1,26	0,68	0,22	0,05	0,18	0,13	0,05	0,05	0,11	0,06	0,19	0,14	0,18	0,03	1,00	0,23	-0,03	0,09	0,04
14	1,52	0,78	0,30	0,40	0,31	0,38	0,42	0,33	0,41	0,50	0,42	0,25	0,35	0,02	0,23	1,00	0,28	0,44	0,09
15	1,97	1,17	0,20	0,21	0,28	0,31	0,26	0,21	0,18	0,18	0,34	0,32	-0,05	-0,01	-0,03	0,28	1,00	0,28	0,03
4 - 15 **	1,57	0,89	0,33	0,30	0,20	0,31	0,80	0,78	0,82	0,55	0,58	0,46	0,19	0,03	0,09	0,44	0,28	1,00	0,33
10	1,21	0,51	0,09	0,03	-0,05	0,03	0,28	0,31	0,36	-0,10	0,09	0,14	0,01	0,02	0,04	0,09	0,03	0,33	1,00

* spokojenost

** aspekty emoční inteligence